



TECENDO PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, MEMÓRIA, INSTITUIÇÕES E SUBJETIVIDADES

Doiara Silva dos Santos
Anderson da Cunha Baía
(Organizadores)



TECENDO PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, MEMÓRIA,
INSTITUIÇÕES E SUBJETIVIDADES
1ª Edição

Doiara Silva dos Santos
Anderson da Cunha Baía
(Organizadores)

TECENDO PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, MEMÓRIA,
INSTITUIÇÕES E SUBJETIVIDADES
1ª Edição



DPE Departamento de Educação

Pós-Graduação Stricto Sensu em

Educação

RED LATINOAMERICANA

para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio





www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Copyright © by autor, 2026. Direitos de Edição Reservados à Editora Navegando Publicações. Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seu autor.

T225 – SANTOS, Doiara Silva dos. BAÍIA, Anderson da Cunha (Orgs.)
Tecendo pesquisas em educação, memória, instituições e subjetividades.
Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-180-9
DOI -10.29388/978-65-6070-180-9-0

1. Educação 2. Conhecimento 3. Aprendizagem. 4. Transdisciplinaridade. I.
Doiara Silva dos Santos - Anderson da Cunha Baía. II. Navegando
Publicações. Título.

CDD - 370

Índice para catálogo sistemático
Educação 370



NAVEGANDO

Navegando Publicações
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

EDITORES

Lurdes Lucena - Esamc - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU – Brasil

CONSELHO EDITORIAL MULTIDISCIPLINAR

PESQUISADORES BRASILEIROS

Anderson Brettas - IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil
Cílson César Fagiani - Uniube - Brasil
Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil
Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil
Fabiane Santana Previtali - UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves - UFMS - Brasil
Inez Stampa - PUCRJ - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva - UFU - Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França - UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Valeria Lucilia Forti - UERJ - Brasil
Yolanda Guerra - UFRJ – Brasil

PESQUISADORES INTERNACIONAIS

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins - (I.S.M.T.), Coimbra - Portugal
Alexander Steffanell - Lee University - EUA
Ángela A. Fernández - Univ. Aut. de St. Domingo - Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega - Pont. Un. Cat. M. y Me - Rep. Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
Artemis Torres Valenzuela - Universidad San Car. de Guat. - Guatemala
Carolina Crisorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Christian Cwik - Universität Graz - Austria
Christian Hausser - Universidad de Talca - Chile
Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Elsa Capron - Université de Nîmes / Univ. de la Reunión - France
Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA.
Fernando Camacho Padilla - Univ. Autónoma de Madrid - Espanha
José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
Hernán Venegas Delgado - Univ. Autónoma de Coahuila - México
Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
José Jesus Borjón Nieto - El Colégio de Vera Cruz - México
José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha

Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador - Equador
Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Aut. de Honduras - Honduras
Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
Miguel Perez - Universidade Nova Lisboa - Portugal
Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
Raul Roman Romero - Univ. Nacional de Colombia - Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte - Colômbia
Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha - Univ. Cat. N. Señora de la Asunción - Paraguai
Yoel Cordoví Núñez - Instituto de História de Cuba v Cuba - Cuba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Doiara Silva dos Santos - Anderson da Cunha Baía	
1. “ENTRE” A EDUCAÇÃO, A DOCÊNCIA E O OUTRO: A PRODUÇÃO DE UM ENCONTRO	15
Matheus Modesto de Azevedo - Eduardo Simonini	
2. “ENTRE DIÁLOGOS: OS CAMINHOS PARA/DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	30
Sarah Barbosa - Daianny Maciel - Arthur Meucci	
3. NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS DE APRENDIZAGEM PRESENTES NA LITERATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE NEUROEDUCAÇÃO	51
Klyntton Horst da Fonseca - Daniela Alves de Alves	
4. UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DA MATEMÁTICA NOS CURRÍCULOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
Alessandra Aparecida Amâncio - Silvana Claudia dos Santos	
5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE VIÇOSA/MG (90)	98
Lenice Lima Miranda - Anderson da Cunha Baía	
6. EXPLORANDO CONHECIMENTOS GEOMÉTRICOS A PARTIR DO SOFTWARE GEOGREBA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA	124
Patrícia de Assis Paiva - Silvana Claudia dos Santos	
7. O LUGAR DA ARTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS DOS CICLOS DO PNLD 2015 E 2021.....	147
Anna Bheatriz Nunes do Nascimento - Daniela Alves de Alves	

8. RODAS LITERÁRIAS: VOZES E AFETOS	167
Lilian Patrícia R. Tavares - Eduardo Simonini	
9. A GINÁSTICA SUECA EM PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS LINGUAGENS COMO UM EVENTO DE PROJEÇÃO DA MODERNA GINÁSTICA SUECA (BRASIL, DÉCADAS DE 1930-1950).....	190
Januína Lúcia da Silva - Anderson da Cunha Baía	
10. DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES EPISTÊMICAS	217
Augusto Fernandes Condé - Doiara Silva dos Santos	
11. EDUCAR COM RESPEITO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS NO ENSINO PARA A TERCEIRA IDADE	240
Thiara Borges Santos - Patricia Pamela Teixeira - Arthur Meucci	
SOBRE OS AUTORES	258

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV), criado em 2008, vem, ao longo do tempo, contribuindo para o avanço do campo da Educação, abordando temas diversos em suas três linhas de pesquisa: “Educação Pública: sujeitos e práticas”; “Educação, Instituições, Memória e Subjetividade”; e “Formação Humana, Políticas e Práxis Sociais”. Apresentamos, neste livro, uma coletânea de textos produzidos no âmbito da linha de pesquisa “Educação, Instituições, Memória e Subjetividade”, por mestrandos e egressos do PPGE/UFV, em parceria com professores da referida linha.

Nessas quase duas décadas de contribuição ao campo educacional, o PPGE/UFV vem direcionando seus esforços para garantir, cada vez mais, uma formação qualificada de mestres, sendo reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como um programa consolidado. Tem se destacado pelo impacto na sociedade, ressaltando sua vinculação com a realidade local e regional – de onde se origina parte significativa dos problemas de pesquisa enfrentados – e formando profissionais que têm encontrado, na sociedade, diferentes espaços de atuação, fortalecendo a produção de conhecimento e a intervenção no campo educacional, seja na gestão, seja na docência.

Os trabalhos que compõem esta obra representam a complexidade dos desafios educacionais de nossa sociedade e partem de diferentes áreas do conhecimento que se vinculam ao campo da Educação – Ciências Sociais, Educação Infantil, Educação Física, Filosofia, Matemática, Pedagogia e Psicologia. Trata-se de uma exigência interdisciplinar, que mobiliza diferentes campos científicos para enfrentar problemas diversos de pesquisa, requisitando teorias e metodologias variadas em prol da produção de uma leitura crítica do mundo.

Os capítulos da obra foram organizados a partir de aproximações e articulações temáticas. A coletânea inicia-se com reflexões sobre o encontro, a alteridade e o diálogo como dimensões do fazer pedagógico e da construção de uma educação inclusiva (Cap. 1-2). Os capítulos 3 e 4 apresentam contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem e da organização do conhecimento no campo educacional, abordando, respectivamente, as relações entre neurociências e educação e a presença da Matemática nos currículos da Educação Infantil. Em seguida, os capítulos 5 e 6 aproximam questões relacionadas à formação docente e às mediações didáticas, enquanto os capítulos 7 e 8 ampliam o debate para dimensões culturais, artísticas, literárias e expressivas da educação. Os capítulos 9 e 10 contemplam discussões sobre as práticas corporais e o esporte como fenômenos educacionais, considerando sua circulação histórica, seus fundamentos epistemológicos e as tensões que os atravessam a partir de uma leitura crítica. O capítulo final fecha a obra evidenciando como desigualdades estruturais também se manifestam na exclusão educacional de pessoas idosas.

No Capítulo 1, Matheus Modesto de Azevedo e Eduardo Simonini refletem sobre as relações entre educação, docência e alteridade, tomando o encontro com o Outro como dimensão constitutiva das práticas educativas. A partir da ideia do “entre” como espaço de travessia, imprevisibilidade e produção de diferenças, os autores problematizam concepções normalizadoras presentes no cotidiano escolar e propõem pensar a docência para além de modelos acabados ou previamente determinados. Por meio de uma perspectiva cartográfica e narrativa, o capítulo acompanha intensidades produzidas no cotidiano de uma sala de aula de uma escola pública, evidenciando possibilidades, tensões e estranhamentos que emergem dos encontros entre sujeitos, diferenças e práticas educativas.

No Capítulo 2, Sarah Barbosa, Daianny Maciel e Arthur Meucci discutem os caminhos para a construção de uma educação inclusiva, partindo da compreensão da educação como direito e como processo social em permanente transformação. Os autores percorrem diferentes

concepções educacionais para problematizar os limites de modelos escolares historicamente orientados pela homogeneização e aprofundam a distinção entre integração e inclusão. Nessa perspectiva, defendem uma concepção ampliada de educação inclusiva, não restrita às pessoas com deficiência, mas comprometida com o reconhecimento das diferentes manifestações da diversidade e com a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, culturais e sociais que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem.

No Capítulo 3, Klyntton Horst da Fonseca e Daniela Alves de Alves abordam as relações entre neurociências e educação a partir do campo emergente da neuroeducação. Com base em produções em língua portuguesa publicadas entre 2019 e 2021, o estudo identifica técnicas aplicadas e elementos de aprendizagem presentes em pesquisas realizadas em contextos de educação formal. Ao mesmo tempo em que reconhece as possibilidades do diálogo interdisciplinar entre neurociências, psicologia e educação, o capítulo chama atenção para a necessidade de evitar compreensões reducionistas dos processos educativos, especialmente aquelas centradas exclusivamente no funcionamento cerebral e que podem contribuir para a disseminação dos chamados “neuromitos”.

No Capítulo 4, Alessandra Aparecida Amâncio e Silvana Claudia dos Santos analisam a presença da Matemática nos currículos oficiais da Educação Infantil no Brasil, considerando também o caso da rede municipal de Ponte Nova/MG. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, as autoras recuperam aspectos históricos da constituição da Educação Infantil e da inserção dos conhecimentos matemáticos em seus documentos curriculares. A discussão assume a Educação Infantil a partir de uma perspectiva de formação integral, compreendendo que os conhecimentos matemáticos não devem ser tratados de maneira fragmentada, mas articulados às experiências das crianças, ao cotidiano e aos demais saberes que participam de sua relação com o mundo.

No Capítulo 5, Lenice Lima Miranda e Anderson da Cunha Baía discutem a formação continuada de professores da Educação Infantil a partir da experiência do Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil desenvolvido na rede municipal de Viçosa/MG, em parceria com a Universidade Federal de Viçosa. O estudo analisa as contribuições dessa experiência formativa para as práticas pedagógicas e para a construção e ressignificação da identidade docente dos profissionais participantes. .

No Capítulo 6, Patrícia de Assis Paiva e Silvana Claudia dos Santos abordam a formação matemática de estudantes de Pedagogia, focalizando as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos geométricos. A partir de uma experiência realizada com o software GeoGebra no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, as autoras investigam como futuros professores compreendem o uso das tecnologias digitais em sua formação matemática. O capítulo destaca, assim, a necessidade de aproximar conhecimentos pedagógicos, matemáticos e tecnológicos na formação inicial docente, considerando as transformações nas formas contemporâneas de ensinar e aprender.

No Capítulo 7, Anna Bheatriz Nunes do Nascimento e Daniela Alves de Alves analisam o lugar das Artes Visuais nos livros didáticos do Ensino Médio, estabelecendo um diálogo entre políticas públicas educacionais, currículo e ensino de Arte. A partir da comparação entre os ciclos do PNLB de 2015 e 2021, as autoras investigam as mudanças ocorridas após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a passagem de livros específicos de Arte para sua inserção na área de Linguagens e suas Tecnologias.

No Capítulo 8, Lilian Patrícia R. Tavares e Eduardo Simonini abordam as rodas literárias como espaços de encontro, escuta, afetividade e produção de subjetividades. A partir do acompanhamento de uma experiência de rodas de leitura literária, o capítulo discute como a literatura pode mobilizar encontros entre pensamentos, sentimentos e experiências, favorecendo relações mais horizontais de partilha.

No Capítulo 9, Januína Lúcia da Silva e Anderson da Cunha Baía analisam a circulação da ginástica sueca em periódicos especializados como parte dos processos de constituição da Educação Física enquanto campo educativo no Brasil, evidenciando como tais publicações contribuíram para a difusão, legitimação e transformação de modelos pedagógicos voltados ao corpo.

No Capítulo 10, Augusto Fernandes Condé e Doiara Silva dos Santos, em uma leitura decolonial, questionam os fundamentos que estruturam a compreensão e o ensino do esporte no campo da educação, evidenciando-o como um espaço de disputas simbólicas, culturais e políticas, especialmente em contextos marcados pela herança colonial.

No Capítulo 11, Thiara Borges Santos, Patricia Pamela Teixeira e Arthur Meucci abordam a educação como um direito ao longo da vida e como instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e intergeracional. O texto destaca o papel da educação na promoção da autonomia, da participação social e da consciência crítica dos sujeitos idosos.

Ao reunir temas, problemas e pesquisas de relevância teórica e metodológica para o campo da educação, esta obra evidencia a necessidade de uma educação capaz de desempenhar um papel transformador na sociedade, que não se limite à transmissão de conhecimentos, mas contribua para cultivar o pensamento crítico e a capacidade de ação dos sujeitos em um mundo complexo e em permanente transformação. Abordar as dinâmicas educacionais, tal como delineadas nas contribuições aqui reunidas, permite compartilhar possibilidades de mudança e inovação pedagógica, ao mesmo tempo em que convoca a universidade a um compromisso social capaz de fortalecer sua responsabilidade coletiva frente às comunidades locais onde e com as quais atua.

Assim, mais do que apresentar análises, este livro provoca inquietações e inspira ações. Diante desse conjunto de reflexões, convidamos o leitor a percorrer esta obra como um espaço de diálogo e problematização, mas, sobretudo, de mobilização diante das múltiplas

possibilidades de construção de uma educação crítica, inclusiva e socialmente responsável.

Doiara Silva dos Santos
Anderson da Cunha Baía
Viçosa, março de 2026.

1.

“ENTRE” A EDUCAÇÃO, A DOCÊNCIA E O OUTRO: A PRODUÇÃO DE UM ENCONTRO

Matheus Modesto de Azevedo
Eduardo Simonini

Introdução

Muito além de uma travessia linear e calma, todo encontro encobre e desvela constantes efeitos de sua produção. A condição de existência em coletividade permite que nos aproximemos da compreensão que enxerga a vida e seus encontros como singulares. Existir em coexistência é a premissa de que a vida é atravessada cotidianamente pelos encontros, por suas tensões e potências. Porém, não há muitas garantias prévias sobre os efeitos que esses encontros irão disparar, por isso, ao tratarmos desta dimensão das conexões e encontros, investimos inicialmente na metáfora da estrada, como apresentada no texto de Walter Benjamin:

A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê somente o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é somente uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. (Benjamin, 2013, p. 14, grifos do autor).

Vivemos e nos construímos no caminhar “entre” relações. Uma travessia se faz por encontros com trilhas, atalhos, buracos, belezas e

perigos que fazem as diferentes estradas daqueles que trilham o dia a dia das práticas cotidianas. E esse caminhar – como demarca Benjamin – dá a nós o conhecimento da força da estrada. Portanto, muito mais que chegar a algum lugar, alcançar um objeto, a metáfora da estrada neste trabalho nos auxilia a pensar as encruzilhadas, o encontro “entre” quem caminha e a estrada que se desenha no próprio ato de andar em meio a dimensões férteis em riscos e possibilidades, que dispensam o confortável lugar de lograr um progresso ou atingir um pré-determinado objetivo, certificações ou verdades absolutas. O “entre” nos convida à aventura de um *devirencontro* como condição da vida em diferença.

O “entre”, ou o que compreendemos sobre a potência dos encontros, são movimentos constantes que inventam a vida numa dinâmica existencial em que nos constituímos sempre em processos ausentes de juízos finais. O “entre”, outrora tomado por Guimarães Rosa em seu romance *Grandes Sertões Veredas*, num caminho-travessia protagonizado pelo personagem Riobaldo, convida-nos a pensar que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Rosa, 1994, p. 84). Novamente, retomamos o caminho, a travessia, mas pelo meio, como intensidade em que se ativam encontros, misturas, aprendizagens. Portanto, transitar no “entre” nos convoca à condição de uma constante dinâmica e imprevisibilidade, mas também a uma construção muito próxima da perspectiva que Antonio Machado descreve quando afirma que “caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (Machado, 1995, p. 66). Assim, aqui há a defesa de que a vida, como processo-travessia a se intensificar no “entre”, não está pronta ou acabada, mas em constante produção, em que se enlaçam misturas, estranhamentos, diferenças, o Outro... E a singularidade do vocábulo Outro pode ser acionada pelas palavras do poeta T.S. Eliot, quando questiona:

Quem é o outro que sempre anda a teu lado? Quando somos, somos dois somente, lado a lado. Mas se ergo os olhos e diviso a branca estrada. Há sempre um outro que a teu lado vaga. A esgueirar-se envolto sob um manto escuro, encapuzado. Não sei

se de homem ou de mulher se trata. - Mas quem é esse que te segue do outro lado? (Eliot, 1999, p. 47).

Nossa questão ao tocar o Outro junto de Eliot (1999) compreende os encontros com este, a permanente produção que desconhece pontuações universais e considerações permanentes. A alteridade, como fundamento reflexivo na produção desvelada nestas letras, figura o Outro enquanto dimensão sempre em potencial, sempre em construção, tramado em contextos sociais, econômicos, políticos e outros. Pois:

O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmice vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro [...] (Skliar, 2003, p. 44).

Por sua vez, docência, educação e alteridade são trinômios em constantes diálogos em que versam a estranheza, a anomalia, o desvio, a diferença. Docência, educação e alteridade não são condições de mero somatório de influência, mas de existências em coprodução que compõem uma dimensão “entre” habitada em sentidos, significados e efeitos de coisas.

Os sentidos de docência que a escola tradicional revela visibilizam múltiplas vivências e criações em que a verticalidade das relações assume considerável representatividade na produção de um Outro. Formatado à sua maneira, em grande parte por intervenção do professor, do aluno espera-se que seja um reproduzidor de um saber que, por vezes, é dissociado de sua realidade. Segundo Sacristán (1995, p. 83), “os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização”. Tudo aquilo que foge às perspectivas da padronização desejada pode vir a se tornar um Outro. Nesse sentido, a complexidade do ensinar e do aprender entre a docência, a educação e o

estranhamento do Outro se torna um constante desafio ao trazer consigo a necessidade de olhares atentos sobre este Outro que na educação – especialmente aquela que se pretende inclusiva – ocupa um lugar que fomenta novidades, angústias, ansiedades e formas diferentes de compor a prática educativa.

Entretanto, não há uma escola pronta, assim como também não há professores prontos. Desse modo, também não existe pronto um professor inclusivo, da mesma forma que não existe uma escola “acabadamente” inclusiva em que os protocolos de se lidar na diferença que o Outro traz já estejam determinados. O acabamento e a rigidez imóveis não caracterizam, em primeira instância, uma educação e uma escola abertas à diferença. Desta maneira, na docência-educação-Outro se delineiam modos de se fazer que muitas vezes são partejados nas urgências no viver cotidiano das escolas, uma vez que:

A expressão reta não sonha. Não utilize o traço acostumado. A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro. Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. (Barros, 1996, p. 75).

Talvez o desafio de pensar uma docência-educação-Outro seja, antes de mais nada, dar passagem a práticas docentes que se permitam praticar uma educação que não esteja presa somente a expressões retas, de traços acostumados ou de visões estanques. Visões estas que constituem linhas que se constroem e incidem na insistente tendência de subjetivação dos sujeitos na escola a partir de suas diferenças e a naturalização das exclusões. Como ressalta Skliar (2014): “Cada vez que alguien dice: ‘es normal’, un fruto se seca y se arroja desde lo alto de um árbol, um niño se adormece sin desearlo y una conversación queda interrumpida para siempre” (Skliar, 2014, n. p.).

Rasgamos, aqui, a rotina do costumeiro e provocamos uma contra afirmativa que interroga: - “Por que tem que ser normal?”. Com a intenção de dar continuidade a uma conversa, pensamos a docência-

educação-Outro sob óticas abertas e passíveis de questionamentos, incoerências e outros limites.

Pensando assim, construímos este artigo tomando como proposições metodológicas a cartografia e a narrativa. Ao cartografar-mapear as intensidades “entre” a docência, a educação e o Outro na processualidade cotidiana de uma sala de aula em uma escola pública da cidade de Miracema/RJ, sustentamos a narrativa como recurso enriquecedor no trazer cenas de convivência a indicarem maneiras de viver o estranhamento e a diferença em uma escola.

Contudo, quando falamos de uma proposta cartográfica de pesquisa, somos instigados a nos aproximar de dois filósofos da diferença, os franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Estes, ao apresentarem o conceito de rizoma, nos conduzem à perspectiva da cartografia enquanto maneira de seguir e mapear as intensidades que solicitam passagem nas travessias em diferentes existir.

Rizoma é, na botânica, uma espécie de caule (subterrâneo ou aéreo) composto de ramos em diversas localizações. Foi roubando o conceito de rizoma da botânica que Deleuze e Guattari fazem dele um importante uso no sentido de propor um diferente entendimento da realidade; realidade esta que não teria uma raiz fundante, mas tramas, conexões, agenciamentos. Segundo os referidos autores, “[...] num rizoma entra-se por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, não há um centro, nem uma unidade presumida — em suma, o rizoma é uma multiplicidade [...]” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 3). Enquanto a ideia de árvore traz consigo a perspectiva de uma raiz centralizadora em que um pensar-árvore nos remete à verticalidade, hegemonia e unidade; já um pensar-rizoma subverte este último, ampliando o caminho das conexões, não demarcados por hierarquias, princípios gerais e finalidades e/ou homogeneidades absolutas, mas, sobretudo, pelas conexões numa multiplicidade, uma vez que:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta

conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 4).

Hospedando o caráter caótico e transbordante de vida nesta geografia em multiplicidade, os encontros numa vida-rizoma comunicam encruzilhadas caprichosas de invenção de mundos: mundos em trama, produzidos em conexões. O novo é possibilidade no meio desses movimentos, no entanto, ele se dá sem prescrições, bagagens com ferramentas escolhidas ou outras predisposições. O “entre”, portanto, é dimensão sempre em rizoma, tramada em um campo de intensidades muito mais do que num espaço geográfico localizado, medido, encontrado. Acerca disso, Deleuze e Parnet (1998) afirmam que:

Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode efetuar qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 6).

Um encontro, portanto, é esta dimensão na diferença; em devir; num devir encontro, que não propõe ou consolida fundamentos, mas, experimental, perambula entre estes. Nesse sentido, a potência de um devir encontro entre uma escola e a dimensão da diferença do Outro não é, necessariamente, uma dissertação sobre inclusão escolar - apesar de fazer núpcias com esse conceito - mas sobre a força dos encontros, sobre a capacidade que as relações têm de produzir modos e forças de vidas na escola e formas de escolas outras no próprio espaço institucionalizado. Chama atenção, nas entrelinhas, acerca do quanto o movimento de acompanhar realidades urge diferenças e deslocamentos.

O encontro é sempre produto e produtor de relações, portanto, o que nos interessa é a processualidade que tende a emanar do encontrar; como, por exemplo, o encontro que seguimos quando acompanhamos a relação entre a professora Maria Teresa e um de seus alunos, chamado Gael.

“Entre” Docente e Aprendiz

Maria Teresa era uma mulher alta, preta, muito vaidosa, com voz potente, muito simpática e engraçada. Ela era a professora regente da turma da Educação Infantil-Pré-escola, com a nomenclatura de Pré-II, na instituição em que pesquisamos. Gostava de conversar e partilhar as suas experiências, bem como as suas atividades! Maria Teresa havia chegado há alguns meses à turma, substituindo uma professora que necessitou tirar licença por questões pessoais. Mas parecia que a turma já era dela desde o início do ano, tamanha interação e carinho que compartilhava com as crianças. Tal habilidade interativa com a sala talvez se devesse ao fato de que ela não era uma professora iniciante; já possuía cerca de 30 anos de trabalho em docência (inclusive aposentada em uma matrícula), estando focada na Educação Infantil em sua prática educacional no município de Miracema.

Na turma de Maria Teresa havia diferentes expressões de crianças: duas gêmeas muito irreverentes e com personalidades fortes; um menino que se sentava na cadeira da frente e copiava de cabeça para baixo e de trás para frente; um menino que transformava em piadas tudo que os colegas e a professora falavam... enfim, era uma turma muito diversificada. Dentro dessa diversidade, havia Gael. Ele era um menino diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a se compor na dinâmica daquela sala. Gael, como um aluno do Pré-II, tinha 5 anos quando nossas observações se iniciaram (em 2022) e estudava desde o final do ano de 2021 naquela mesma unidade escolar. Com a sua família, ele chegou à cidade no mesmo período supracitado. Possuía, na sala, uma mediadora escolar; profissional que, visivelmente, estabelecia uma forte conexão com Gael, um menino que parecia gostar de correr em sala de aula, com seu olhar aparentemente vago, corpo pequeno e desconjuntado. Das muitas estereótipias que caracterizam algumas pessoas com TEA, havia uma que assustava aqueles que com ele conviviam: enquanto uma de suas mãos produzia balanços descompassados, a outra, posta na altura dos ombros e pescoço, desferia socos sobre si, em uma atitude de autoagressão. Outras

características do TEA que o acompanhavam eram andar, por vezes, na ponta dos pés; a promoção de gritos repentinos e agudos, misturados com choros e sorrisos, além da sensibilidade a sons altos. A radicalidade da alteridade encarnada em Gael gestava a particularidade de um mundo, um mundo singular e plural...

O que mais desvelar sobre uma docência e um aprendiz com autismo na sala de aula? O que, além de docência e aprendiz, este cotidiano ensinante/aprendente desenhava? Que pistas acompanhamos nessa produção de escolas desde um espaço minúsculo daquela sala de aula?

Docente e aprendiz! Parece que os termos professor e aluno trazem, junto de si, uma avalanche de significados e sentidos, e dessas entidades emanam campos de modos de relação que se situam (historicamente) a partir de uma verticalidade. Pensar em modos de relação professor-aluno é compreender a configuração de hegemonia de uma parte para a outra, no encontro cotidiano, no espaço que convencionalmente nomeamos escola. Se o imaginário social sustenta significações de autoridade que se fazem hegemônicas na interação dessas entidades, tais significações se aprofundam quando o aluno também é habitado por alguma diferença acentuada e evidente.

Assim, Maria Teresa tentava se encantar a um Gael que era partícipe do universo construído na sala de aula, mas igualmente era um produtor de um mundo particular, com rotinas singulares. Um ser humano transbordante de energias. Mesmo com uma comunicação limitada no aspecto da fala, ele inventava um mundo. Inventava um outro tempo desde sua chegada para sua entrada e recepção, novas rotinas de alimentação e higiene, compondo igualmente modos inéditos de se utilizar a sala. Narrativa sempre difícil é a de construir um dia em que Gael se alimentou das rotinas instituídas pela escola. Entrada, aulas, recreio e despedida... Sua entrada na escola já denotava seu modo hipervalorativo de estar no mundo. Não ficava na fila... tampouco tomava o lanche da manhã... já se direcionava à sala de Atendimento Educacional Especializado. Lá, elaborava proposições específicas de aprender estruturadas pela professora. Das vezes que o

acompanhamos, observamos que não oferece tanta resistência à execução do que lhe é apresentado, no entanto, se a natureza das atividades fosse motora, Gael entendia que não era tão bom e que possuía muitas limitações: movimentos de pinça, amassos, recortes, eram tarefas muito difíceis para ele, mas, ainda assim, ele fazia até o momento em que apresentava cansaço. Ao retornar à sala de aula em que estavam seus outros colegas, muitas das vezes efetuavam as tarefas, outras vezes corria durante grande parte da aula, vigiava a tarefa dos outros, rabiscava a lousa. Apesar de não se alimentar na escola, ele sempre levava seu lanche e sua mamadeira grande azul com suco, que tinha cheiro de abacaxi. Devia ser um dos seus preferidos. Era comum ausências das aulas por conta de questões de sua saúde ou mesmo pela sua rotina terapêutica.

Gael encontrava-se, pois, em uma outra dimensão de existência que muitas vezes não cabia nas prescrições curriculares e exigências institucionais escolares. Ele encarnava uma dimensão do Outro a se encontrar com uma sala de aula e com uma experiência de aprendizagem a atravessar as práticas educacionais de Maria Teresa. “Entre” a docente, as outras crianças da sala e Gael se constituiu um encontro a abrir passagem para diferentes sensibilidades – tanto angustiantes quanto criativas – no lidar com o estranhamento e a diferença na prática da educação.

E ao acompanhar a relação que Gael e Maria Teresa produziam diariamente, observamos que as redes e conexões que os atravessavam se davam com encontros pacíficos. Talvez pela intensidade dos encontros numa sala de aula de crianças pequenas, enxergávamos uma produção de autoridade que era comunhão de corpos, de aprendizagens, de olhares, uma espécie de controle que não reclamava cetros e cátedras, mas proximidades e compreensões. Em um desses encontros, a professora tomou para si um livro e anunciou às crianças que aquele seria compartilhado, sendo necessário que eles seguissem o enredo apresentado pelo livro. Prontamente, todos/as se atentaram para ouvir o enredo. Gael, que corria na sala e efetuava suas graças, abandonou inclusive suas reiteradas repetições estereotipadas e se

sentou sobre a mesa de uma colega. A professora olhou para a mediadora e, com tom de muita simpatia, disse: - “Olha só o Gael! Menino, aí não é lugar de sentar, desce!” Ele não desceu e ainda deu um sorrisinho e a história do livro seguiu...

A relação entre docente e aprendiz, naquela cena, sinalizava a potência de um encontro; não dos encontros em que o Deus-Professor sancionaria mandatos, inclusive reprimindo o sentar sobre a mesa, mas a de compreensão que a diferença não suporta o vazio de delegações. A professora poderia fazer daquele movimento um problema enorme, por exemplo, paralisando de vez sua contação de história até que Gael descesse da mesa, mas não o fez. A professora preferiu transformar aquele comportamento em um lugar em que a expressão de diferença, no quebrar das rotinas, se construísse em outro movimento de se escutar a história narrada: em ouvir histórias sentado em uma mesa.

Em geral, é bem comum que a dinâmica diária nas salas de aula, sobretudo naquelas que se dedicam à Educação Infantil, seja construída em rotinas bastante demarcadas: posturas, horários, mandatos, enfim... A rotina, no trabalho com crianças pequenas, é entendida, segundo Barbosa (2006, p. 201), como:

[...] uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas.

O Ministério da Educação, em documento produzido em 2013, tematiza o papel dessa rotina ao considerar que:

É necessário estabelecer uma rotina nas creches e pré-escolas? Como deve ser essa rotina? A rotina é a estrutura do cotidiano em creches e pré-escolas. São práticas educativas previamente definidas e planejadas pelo professor(a) para o trabalho com as crianças. É importante serem planejadas para assegurar a qualidade e acolher as novidades. É da autonomia da instituição

definir as rotinas. As práticas pedagógicas devem ter estruturas diferenciadas, pois as necessidades e possibilidades dos grupos são diferentes, ainda que dentro de uma mesma instituição. (Brasil, 2013, p. 14).

As rotinas na sala de aula de Maria Teresa e Gael eram bem demarcadas. Através daquelas rotinas, era possível entender o tempo a partir das sequências de acontecimentos. Existia um ponto de partida, que se iniciava no pátio da escola, com a fila e a oração, e se desenvolvia em sala de aula. Todos eram convidados a estarem imersos na rotina e, por vezes, aquilo se tornava tão mecânico que as respostas das crianças eram automáticas e previsíveis.

Em uma cena em sala de aula, observamos tal condição representativa daquela rotina quando, a partir das vocalizações das letras do alfabeto, a turma, como um grande coral, recitava-as em entonação e melodia. Depois que todos/as os/as alunos/as tomavam seus assentos e organizavam seus materiais, a professora fazia um convite às musiquinhas (melodias musicadas com finalidade de introduzir às crianças os cenários pedagógicos do dia): “Bom dia!”, “Cabeça, ombro, joelho e pé”, dentre outras. Esta última canção era a que mais deixava Gael feliz e, inclusive, ele efetuava as coreografias enquanto cantava. Depois de todo o canto, a professora pegava sua régua e indicava as letras do alfabeto e os/as alunos/as, de pronto, reproduziam as letras; e quando alguém confundia ou errava as letras, a professora solicitava para que eles repetissem. Ao final da recitação do alfabeto, ela questionava quais eram as vogais e as consoantes. Posteriormente a isso, a professora questionava os/as alunos/as acerca do tempo, das condições climáticas do dia, passando, então, para os números e as suas respectivas quantidades. Depois passava ao questionamento das formas geométricas e, por fim, apresentava aos alunos/as as proposições pedagógicas em atividades que sempre se iniciavam com uma tarefa de folha e depois com uma atividade manual (massinha, recorte de papéis, pinturas, desenho livre, entre outros). Depois desses momentos, o recreio era a outra prática vivida na escola e, por fim, a espera para retornar para casa.

De alguma forma, a construção de um território acompanhado pela repetição se fazia muito em função de dispositivos institucionais, componentes um tanto que expressivos em hegemonias que articulam o fazer em sala de aula. Mas, das muitas vezes que observamos a atuação de Maria Teresa ao propor uma atividade, era muito comum que ela somente indicasse as intenções da atividade e, por sua vez, as crianças construíssem autonomamente a tarefa. Existiam alguns alunos/as – entre eles o próprio Gael – que até expressavam alguma dificuldade em executar o que era proposto, mas não deixavam de fazê-lo. E, especialmente no caso de Gael, ele sempre arrumava um jeito de não fazer toda a atividade. Mas era muito visível que todas as atividades tinham seu nome, de modo que era um cuidado da professora para com ele. Mesmo que Gael não tivesse condições de realizar as tarefas propostas, sobretudo pelo seu empobrecimento motor, as atividades dele eram demarcadas como suas. Ao início das orientações para o manejo das atividades, percebíamos que as atividades de Gael não eram diferentes daquelas que a professora trazia para os demais. Somente após as atividades apresentadas, e por Gael negadas, é que eram propostas outras atividades ao menino.

Frente às atividades que ele, Gael, vivenciava como muito exigentes, a criança criava espaços de fuga para não realizar as tarefas que a professora apresentava à turma. Procurava, assim, lançar-se a outros fazeres que não respondiam às rotinas propostas. Em dois momentos muito distintos, essas cenas tiveram palpabilidade.

A primeira cena se passou na recepção das crianças na escola. Gael havia chegado atrasado após todos já estarem na fila. Ele, então, direcionou-se ao último lugar de sua fileira, mas não ficou ali por muito tempo, deixando sua mochila ao lado da fila e produzindo uma correria. Entre aquela correria, Gael fazia saltos e giros no ar que se somavam àquela movimentação. Víamos aqueles movimentos como sendo um tanto perigosos, mas ele aparentava felicidade.

A segunda cena - mais relacionada ao campo da sala de aula com sua professora - ilustra Gael frente a uma proposta de atividade e a sua constante negação diante do que lhe era colocado. Assim

narramos aquele momento em nosso caderno de pesquisa enquanto o vivenciávamos: *Vai ter avaliação este mês! [...] Gael chegou há pouco na sala aparentando alguma resistência, mas a professora entoa sabiamente uma música e rapidamente ele entra. Aparentou estar um pouco quieto hoje. Pegou o livro-brinquedo da Pepa e sentou-se... [...] Em um outro momento - apresentação de propostas de atividades - após oferecer bastante resistência, Gael se senta em sua cadeira para realizar as tarefas.*

Ao lançar uma música à turma, a professora conduz Gael à sala de aula. Era uma música de acolhida da qual Gael gostava muito e que misturava palmas, batidas dos pés no chão, gritos, sorrisos, entre outros. Uma simples música fez o menino ficar em sala até que a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) o chamasse. Maria Tereza estabelecia estratégias para que Gael estivesse e permanecesse naquele espaço, considerando suas particularidades, sobretudo sua necessidade de estar em companhia de si mesmo a fim de organizar no mundo, fosse através de seus gritos, seus giros e outros comportamentos.

E, após o feriado escolar por ocasião das comemorações da Independência do Brasil, as tarefas de sala de aula foram sobre o país: Hino Nacional, Bandeira, Histórias sobre o processo da independência do Brasil, entre outras. Era uma aula que envolvia artes, pintura, histórias. Na última atividade antes do recreio, Gael novamente resistiu. Tentou correr pela sala, chorou, levantou-se da cadeira. A mediadora escolar e Maria Teresa entendiam que ele estava cansado e cheio de estímulos, uma vez que toda a turma estava muito agitada. Uma atividade em específico era exigente: partia do nome “BRASIL” para explorar questões como primeira e última letra, quantidade de letras, vogais e consoantes. Era uma atividade complexa para Gael; ele conseguiria fazer, mas naquele dia, além de ter chegado relutante, já havia produzido muitas das atividades propostas pela professora. Maria Tereza então orientou a mediadora que levasse a criança para caminhar no pátio. Assim que voltou, Gael se sentou à sua mesa e solicitou seu suco, realizando, posteriormente, a atividade antes por ele negada.

Todas aquelas atividades se realizavam “entre” a expressão de Gael, o acolhimento dos outros/as alunos/as a ele, a abertura à questão da inclusão por parte da mediadora, a docência em questão que não enxergava aquela criança como problemática, mas como regida em outros ritmos e temporalidades. E é nesse “entre” que as escolas também são produzidas; produzidas a partir de um *devireencontro* que transborda em outros encontros, em outros sujeitos e *saberes fazeres*.

Assim, na pequena sala de aula que acompanhamos, situada em uma escola de uma cidade igualmente pequena do interior do Estado do Rio de Janeiro, entrecruzavam-se docência, aprendizes, mediadora e pesquisadores em movimentos singulares em que a vida em questão se afirmava nos caminhos em que aprender parecia uma viagem particular na qual cada um daqueles praticantes teria a produção de um sentido a dar àquela paisagem, numa apreciação dos cheiros e sons dos desafios daquela travessia...

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2012.
- BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Autêntica, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Dúvidas mais frequentes sobre a educação infantil*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 94 p.
- ELIOT, Thomas Stearns. *A terra devastada*. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.

MACHADO, Antonio. *Antología poética*. Madrid: Alianza Cien, 1995. p. 66.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Editorial Candaya, 2014.

2.

“ENTRE DIÁLOGOS: OS CAMINHOS PARA/DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sarah Barbosa
Daianny Maciel
Arthur Meucci

Introdução

Educação, palavra forte, de grande poder e importância, que com uma simples pesquisa, seja em dicionários que encontramos guardados em nossas estantes, seja em sites de buscas on-line ou artigos acadêmicos, nos deparamos com um compilado de definições, mas com um senso comum o *ato da aprendizagem*. Em um jogo rápido de procura no sistema de busca do Google, solicitamos “Educação definição” e recebemos como resposta uma definição do dicionário Oxford Languages: “Substantivo feminino. 1. ato ou processo de educar(-se). 2. aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino.”

Se nos aprofundarmos mais na sua definição, podemos dialogar com autores como Brandão (2007, p. 11), que pontua: “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.” Então, a educação se expõe como um sistema de constante construção de conhecimentos, de formação de sujeitos pertencentes a grupos sociais regidos por valores, necessidades e culturas.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (Brandão, 2007, p. 7).

Como bem explorado por Carlos Brandão, a educação está em tudo e em todos, se manifestando de múltiplas formas e contextos distintos que expressam a pluralidade cultural e social dos grupos. Apesar de Brandão (2007) enfatizar relevantemente que a educação vai além dos portões escolares em suas discussões, a escola se configura como um espaço social viabilizado para proporcionar o desenvolvimento educativo formal dos sujeitos, ambiente este onde deve ocorrer a troca de saberes, cultura e conhecimentos acadêmicos (Lei nº 9.394/1996).

Indo para o viés legislativo, amparada pela nossa Constituição Federal de 1988, a educação, no Art. 205, é estabelecida como um direito de todos os cidadãos, e é um dever do Estado e da família garanti-la. Além disso, no Art. 206, é determinado que deve ser ofertada com igualdade de condições para a garantia do acesso e permanência nas instituições escolares.

Dialogamos dessa forma com a educação para além do ato de aprender, mas como uma manifestação social, com práticas culturais em transformação, influência nos valores, necessidades e relacionamentos sociais de um grupo, configurando-se ainda como um processo histórico e coletivo na formação de cidadãos participativos na construção da sociedade em que está inserido. No cenário da educação inclusiva, esse conceito ganha uma amplitude maior com a garantia de todos ao direito de aprendizagem, ao respeito das diferenças, ao acesso e oportunidades com equidade e qualidade.

Visando à importância de discutir uma educação inclusiva e de qualidade, esse trabalho tem como objetivo fazer um diálogo sobre a educação inclusiva, buscando abordar seus principais fundamentos conceituais, desafios e perspectivas para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e plural.

Educação é uma transformação constante.

Como abordado por Maria Tereza Mantoan (2015), o mundo está em constante mudança, e mesmo sem percebermos, agimos,

criamos, refazemos, melhoramos o nosso redor. Essas transformações ocorrem a todo momento e em diversas áreas de nossa vida em sociedade, e com a educação não é diferente. Com uma rápida passagem por meio da história da educação, percebemos transformações nos modelos educacionais, métodos de ensino, concepções sobre a qualidade da educação e teorias. Saviani (2008) argumenta que as teorias relacionadas ao ensino acompanham o contexto histórico e social de sua época, recebendo influências econômicas, políticas e sociais vigentes.

Seguindo a lógica de seu pensamento, Saviani (2008) categorizou as teorias em dois grupos: “Teorias não críticas” e “Teorias crítico-reprodutivas”. Não temos como objetivo nos aprofundarmos em suas teorias educacionais, mas tomemos como um ponto de diálogo para entendermos como a educação vai se modificando com o passar do tempo. Foquemos dessa forma, na exemplificação do primeiro grupo de teorias, as “teorias não críticas”.

Saviani (2008, p. 4) demonstra que esse grupo teórico entende que a “sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida.” Dessa forma, a educação se configura como uma ferramenta de eliminação dessas distorções, sendo homogeneizadora. Encontramos assim três pedagogias que buscavam em suas maneiras a superação desse problema: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista.

Na pedagogia tradicional, temos uma educação focada no mestre/professor, aqui a marginalização seria superada com o acúmulo de conhecimentos dos estudantes. “A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.” (Saviani, 2008, p. 6) Contudo, esse modelo se apresentou falho, além de não conseguir

atingir a todos os públicos, nem todos que atingia conseguiam se enquadrar no padrão que exigiam.

Sendo assim, surge uma nova pedagogia a partir de críticas à anterior, a pedagogia nova: “Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado.” (Saviani, 2008, p. 7). Apesar das suas ideias revolucionárias sobre uma educação para todos, com aceitação da diferença, acabou por agravar o problema da marginalização. Dentre diversos fatores, por ser uma proposta de custos muito altos, não foi possível sua implementação, mas ainda assim suas ideias foram incorporadas no pensamento teórico de muitos educadores brasileiros.

No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores, acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (Saviani, 2008, p. 8).

Dessa forma, a pedagogia nova não seguiu adiante, já que, mesmo tentando evidenciar os problemas da escola tradicional, e tendo suas ideias se findando no meio educacional, acabou por dar forças à escola tradicional: “é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (Saviani, 2008, p. 8). Assim, novamente temos uma abertura para novas pedagogias, entre elas a pedagogia tecnicista.

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será

o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. (Saviani, 2008, p. 11).

Essa pedagogia objetivava uma reorganização das escolas, se assemelhando ao funcionamento de uma fábrica, cabendo à educação treinar os sujeitos para desempenharem papéis produtivos na sociedade. Nesse período teórico temos três pedagogias distintas, a tradicional com a proposta central em ‘aprender’, a Nova em ‘aprender a aprender’ e a tecnicista ‘aprender a fazer’ (Saviani, 2008). Todas buscavam transformar a educação de determinada maneira, superando o modelo que a antecede.

Essa breve análise de algumas das diversas pedagogias revela a evolução contínua da educação, impulsionada pela identificação de lacunas em abordagens anteriores, e evidencia a influência dessas teorias em nosso sistema educacional contemporâneo. Assim, Mantoan (2015, p. 21) expressa que “Nosso modelo educacional evidencia há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática surge o momento oportuno das transformações”. Uma crise paradigmática surge quando as ideias/visões predominantes de um assunto já não abrangem mais as necessidades de uma sociedade, deixando de solucionar os problemas vigentes.

Dessa forma, com esse enfraquecimento no modelo educacional tradicional e excludente, encontramos uma abertura importante para discutir sobre inclusão, ao romper com uma concepção arcaica de modelo escolar, estruturado para atender um aluno idealizado, a partir de um sistema enrijecido e burocrático, que exclui toda forma de conhecimento que não seja o estabelecido cientificamente, não ampliando novas formas de aprender e saber. A educação inclusiva é aquela que acolhe seus alunos em suas diversidades culturais, sociais, de gênero, eliminando barreiras de

aprendizagem e almejando a obtenção do sucesso para estes (Mantoan, 2015).

Mas afinal, o que é inclusão escolar?

Essa pergunta se verbaliza constantemente em nossa realidade diante de nossas práticas pedagógicas, nossa postura ética e política para a educação atual. Para um diálogo sobre a educação em uma perspectiva inclusiva, tomemos como base a professora Mantoan, que não somente apresenta, mas discute com fortes argumentos sobre a educação inclusiva, a partir de sua trajetória docente, em seu livro “Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?” nos instiga a refletir e questionar sobre os caminhos que a educação vem percorrendo no Brasil.

Mantoan (2015) elucida as distinções teóricas e metodológicas cruciais entre os conceitos de integração e inclusão no âmbito educacional. A integração, segundo a autora, caracteriza-se pela mera inserção do aluno com deficiência na escola comum, sem necessariamente promover uma transformação estrutural ou pedagógica do ambiente escolar para acolher a diversidade. Nesse modelo, a responsabilidade pela adaptação recai primariamente sobre o aluno, que precisa ajustar-se ao sistema preexistente.

Em contrapartida, a inclusão representa um paradigma muito mais abrangente e profundo. Ela se preocupa em garantir que nenhum indivíduo seja marginalizado da cidadania e dos diversos ambientes sociais, incluindo, mas não se limitando, ao educacional. A inclusão exige uma reestruturação sistêmica, que englobe a revisão de currículos, metodologias de ensino, formação de professores e a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais. O foco não é somente a presença do aluno, mas a sua participação ativa e plena, com a garantia de que suas necessidades específicas sejam atendidas e que ele se sinta pertencente ao ambiente.

Ademais, Mantoan (2015) salienta que a inclusão é um movimento de caráter radical, no sentido de ir à raiz das questões, o

que naturalmente gera polêmicas e debates intensos. Essas discussões ocorrem entre profissionais da saúde e da educação, que possuem muitas vezes visões distintas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem; entre pais de alunos com concepções mais tradicionais sobre educação, que podem ter receios ou dificuldades em compreender a abrangência da inclusão; e em grupos de pesquisa, onde as bases teóricas e as práticas são constantemente questionadas e aprimoradas. Essas polêmicas são inerentes ao processo de transformação social que a inclusão propõe, ao desafiar modelos estabelecidos e exigem novas formas de pensar e agir.

É fundamental aprofundar-se nesse diálogo sobre a conceitualização da educação inclusiva, pois, sem essa compreensão aprofundada, o termo pode ser facilmente mal interpretado. Atualmente, no senso comum, a educação inclusiva está frequente e erroneamente associada somente ao ensino para alunos com necessidades educacionais especiais. Essa interpretação restrita desconsidera a amplitude do conceito de inclusão, que abarca a diversidade em todas as suas manifestações – sejam elas relacionadas a gênero, etnia, classe social, religião, ou quaisquer outras características que possam levar à exclusão. A verdadeira educação inclusiva busca criar ambientes onde todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento, promovendo uma sociedade mais justa e democrática. É o que Camargo (2017) aponta como redução do termo, que o restringe aos alunos público-alvo da educação especial.

Uchôa e Chacon (2022) debatem a educação inclusiva partindo do princípio da educação como um direito de todos, independente de suas características individuais ou sociais, uma educação voltada para a humanidade. Suas ideias centrais pautam as instituições escolares como ambientes que necessitam de práticas pedagógicas que diminuam ou até eliminem as barreiras (físicas, culturais, sociais) que impossibilitam a educação dos estudantes.

A educação especial está intrinsecamente ligada à educação inclusiva, uma vez que busca justamente a inclusão de um público-alvo

ao acesso e permanência em um sistema de ensino equitativo. E não se negam os avanços conquistados com as leis voltadas para a educação especial, pelo contrário, entende-se necessários e auxiliares na construção do que entendemos como educação inclusiva. Contudo, devemos dialogar com esses avanços e se estamos trabalhando mesmo com o viés inclusivo. Mantoan (2015) tece suas críticas às propostas de ação educacional, uma vez que reafirmam uma rotulação das diferenças, acabam contribuindo para o estigma dos alunos público-alvo dessa modalidade de ensino, os quais são constantemente marcados por suas particularidades no ambiente escolar quando se fala em educação inclusiva.

Mantoan (2015) aponta que a interpretação da inclusão escolar foi distorcida por visões tendenciosas e preconceituosas, o que resultou em um atraso considerável no progresso educacional. Adicionalmente, ela ressalta que essas ações são meros paliativos ou "soluções de incêndio", temporárias em sua essência, que falham em abordar e modificar as práticas excludentes efetivamente.

Os movimentos educacionais que percebemos hoje, enquadram-se mais com o conceito de integração do que o de inclusão. O conceito de integrar se articula com o de adaptação. No contexto educacional, Uchôa e Chacon (2022, p. 8) tratam de como a política de integração teve seu surgimento no final do século XIX, com o intuito de proporcionar às pessoas com deficiência o direito de uma vida “normal” com suas oportunidades e garantias, mas se desenvolve no princípio da normalização. “A integração é uma iniciativa baseada na capacidade de adaptação do sujeito.” A criação de classes especiais, atendimentos especializados somente em instituições específicas, centrava-se em uma visão individualista do aluno e nas suas capacidades de adaptação ao sistema escolar, assim “Ela não questiona as instituições educacionais, sua estrutura física e pedagógica. É o aluno que deve integrar-se ao sistema educativo.

Em contraste, o conceito de inclusão, conforme Mantoan (2015), refere-se à participação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, no ensino regular. O objetivo é que esses estudantes

alcancem o sucesso em toda a sua trajetória escolar. A inclusão difere da simples inserção em ambientes educacionais com atendimento segregado em salas especiais. A autora argumenta que a inclusão desafia as estruturas atuais do sistema escolar, demandando mudanças na concepção do ensino para abarcar a diversidade social, cultural, étnica e religiosa. Isso implica a necessidade de novas práticas educativas e uma revisão crítica do conceito de integração.

A educação especial é uma modalidade de ensino prevista pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei nº 9.394/1996) que perpassa todos os níveis e etapas de ensino com intuito de garantir atendimento educacional especializado a todos aqueles que possuam deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, no ensino comum a fim de garantir acesso e qualidade de ensino. Portanto, essa modalidade de ensino prevista por lei vem para reafirmar o direito à educação para este público-alvo, visando a mobilizar e assegurar um ensino inclusivo que se atenda às necessidades.

Na educação especial temos, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (Brasil, 2008), sendo um atendimento a ser ofertado no ensino regular, a fim de complementar ou suplementar a formação dos educandos e assegurando o acesso ao currículo, acessibilidade, materiais didáticos, profissionais especializados, serviços e equipamentos especializados. O AEE é realizado de forma prioritária na Sala de Recursos Multifuncional, local previsto na própria instituição escolar que possui mobiliário adaptado e materiais pedagógicos específicos para o atendimento no contraturno escolar.

Miranda (2008) descreve a exclusão histórica de pessoas com deficiência nas relações sociais. Na Grécia Antiga, eram vistas como castigo divino, enquanto na Idade Média, como pecadoras. A partir da Idade Moderna, a concepção médico-patológica as rotulou como anormais. No Brasil, o atendimento educacional para pessoas com

deficiência foi influenciado pelo movimento de integração, que inicialmente destacou sua ausência até sua eventual institucionalização no sistema educacional.

A autora aponta que a exclusão dessas pessoas na sociedade brasileira passou do segregacionismo ao interacionismo. Isso se manifestou na restrição de seu convívio a locais específicos, os chamados "especializados", fortemente marcados por uma abordagem médico-pedagógica. Paralelamente, houve uma busca desenfreada por diagnósticos de anormalidade, impulsionada pela vertente psicopedagógica.

Enquanto política pública, foi a partir da década de 1970 que o atendimento educacional passou a ser ofertado pelo governo, adentrando amplamente o sistema educacional. Miranda (2008, p. 37) destaca que “a integração se constituiu numa modalidade de atendimento da Educação Especial, organizando-se de acordo com as diferentes capacidades dos alunos”, onde aqueles que apresentavam comorbidades leves eram destinados às classes especiais e as mais graves iam para as escolas especiais.

Anteriormente a essa década, o atendimento educacional voltado à pessoa com deficiência era majoritariamente ofertado por instituições filantrópicas e particulares, reduzidamente até 1950, onde houve um acréscimo destas mesmas instituições, não sendo visto pelo governo como responsabilidade da sua oferta para o atendimento na rede pública de ensino. A mudança dessa realidade de oferta para este público ocorreu devido ao aumento de matrículas do ensino básico advindo com a democratização do ensino.

Miranda (2008) aponta que a discussão sobre a educação inclusiva no Brasil inicia-se sob a influência das conferências mundiais em 1990 sobre a temática, sendo a Declaração de Salamanca (1994) o principal documento que, ao conceitualizar a inclusão, sinaliza aos governos a necessidade de ofertar o ensino de qualidade como um direito de todos, independentemente de diferenças e dificuldades.

A perspectiva inclusiva entende a deficiência a partir de uma abordagem social da diferença. Essa abordagem considera que as

interações sociais podem tanto amplificar quanto mitigar as dificuldades que os indivíduos com deficiência enfrentam. Assim, rompe-se com a ideia de que o indivíduo deve se adaptar ao meio social, focando, em vez disso, na transformação do ambiente para que este atenda às necessidades de todos. Nesse contexto, a reconfiguração da escola é uma mudança essencial para a inclusão, conforme advertido por Miranda.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, somente a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais. (Miranda, 2008, p. 40).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, objetiva assegurar o direito à educação aos alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino em todos os níveis e modalidades. Ela se faz necessária para não ocorrer esse falso, incluir a que Miranda (2008) se refere, à medida que acolhe e reconhece as diferenças, buscando garantir o direito à matrícula no ensino regular com o direito ao atendimento educacional especializado e os recursos necessários para atender às necessidades na sala de aula.

Diante desse panorama, entendemos que a inclusão escolar deve ir além da mera integração física dos estudantes nas instituições escolares, mas necessita de mudanças a níveis culturais, estruturais, políticos e em práticas pedagógicas. A verdadeira inclusão se configura não somente como um direito, mas um compromisso ético, moral e político de toda uma comunidade.

Recriar para incluir

Para a inclusão escolar ocorrer, as mudanças precisam ser abrangentes e radicais, tanto em níveis institucionais quanto pessoais. “Na perspectiva da inclusão, o sistema é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (Mantoan, 2015, p. 28). Temos aqui um diálogo mais intenso com questões morais e éticas sobre a educação inclusiva, uma vez que o intuito é impedir a exclusão, e não adaptar quando essa já ocorreu.

Assim, dialogamos em prerrogativa para entender como uma educação inclusiva é realmente possível. A níveis de questionamentos éticos, a inclusão nos obriga a refletir sobre a qualidade educacional vigente, compreendendo ética como ações e valores que são benéficos a determinados grupos sociais. Mantoan (2015, p. 35) enfatiza a necessidade de passarmos de uma ética conservadora, que somente tolera as diferenças, para uma ética transformadora. “As ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, ao contemplar sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.”

Essas mudanças, embora necessárias, são frequentemente vistas com resistência porque exigem não somente reflexões profundas, mas também a desconstrução de pensamentos e paradigmas já enraizados no sistema educacional. Conforme Mantoan (2015, p. 57) observa, “conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade, enfim, do que é real nos seres e nos grupos humanos”. Esta citação sublinha a dificuldade intrínseca da escola tradicional em se adaptar a uma realidade humana multifacetada.

Durante anos, os sistemas educacionais seguiram um modelo organizacional marcado pela segregação e exclusão. A abordagem

tecnicista e reducionista predominou, negligenciando aspectos cruciais como a subjetividade, as diferenças individuais e a identidade, elementos esses fundamentais para a efetivação de uma inclusão genuína. A ênfase excessiva na padronização e na meritocracia em detrimento da diversidade e da singularidade de cada estudante criou barreiras significativas para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. A resistência à inclusão, portanto, não é somente uma questão de desconhecimento, mas um reflexo de uma estrutura educacional que historicamente falhou em reconhecer e valorizar a totalidade do ser humano em sua pluralidade.

A complexa reflexão moral é um pilar fundamental na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Esta introspecção, um diálogo íntimo com o eu, exige uma análise crítica e contínua dos próprios valores, princípios e práticas em face das situações cotidianas. Os dilemas morais tornam-se evidentes ao se aplicar uma perspectiva reflexiva como a de Mantoan.

No contexto da “integração”, o dilema moral reside na aceitação do aluno sob a condição de sua adaptação às exigências da escola. A moralidade, neste modelo, é condicional e restritiva. Em contraste, na “inclusão”, a premissa moral é inegociável: não deixar ninguém fora do ensino regular desde o início. O direito à educação em uma turma comum é incondicional, um princípio basilar. No entanto, a teórica Mantoan (2015) aponta para a inviabilidade prática deste ideal na realidade atual. Para ela, a inclusão é inerentemente incompatível com a integração, ao demandar uma inserção radical, completa e sistemática de todos os alunos, sem exceção, nas salas de aula do ensino regular. Esta incompatibilidade sublinha a necessidade de uma transformação profunda e não somente de uma adaptação superficial.

Apesar dos avanços legais, persistem controvérsias significativas. A Constituição Federal de 1988 garante a educação para todos, um direito fundamental e universal. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, segundo juristas, abre a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial, o que é considerado inconstitucional. Esta ambiguidade legal gera um

retrocesso nas iniciativas inovadoras e perpetua a confusão entre modelos. A falta de clareza na distinção entre o modelo médico-pedagógico – que foca na deficiência do aluno e na necessidade de “cura” ou “adaptação” – e o educacional-escolar – que foca na adaptação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos – é um entrave para o avanço da inclusão. O modelo médico-pedagógico, ao invés de promover a equidade, tende a segregar e rotular, desviando a atenção da responsabilidade institucional em promover um ambiente acolhedor e acessível.

Diante desse cenário, torna-se imperativo refletir em nível moral sobre as próprias concepções acerca da educação, bem como as práticas e ações em relação à educação e a todos os indivíduos. Mantoan (2015) reitera que a mudança para uma educação verdadeiramente inclusiva ocorre também em um nível pessoal. Ela exige que repensemos nossos pensamentos, ações e sentimentos mais arraigados, desafiando um sistema de ensino no qual fomos formados e ensinados a dar continuidade. Essa mudança pessoal implica desconstruir preconceitos e paradigmas cristalizados, abraçando uma mentalidade de equidade e respeito às diferenças. A verdadeira inclusão não é somente uma diretriz pedagógica, mas uma postura ética e moral que permeia todas as esferas da comunidade escolar e da sociedade em geral. Requer um compromisso contínuo com a desconstrução de barreiras e a construção de pontes para a educação ser, de fato, um direito incondicional para todos.

Mantoan (2015) propõe essa renovação ao modelo de ensino para atender a todos, por meio da promoção da valorização e formação continuada para os professores, liberdade de aprendizado e “reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico [...]” (p. 64) a ser exercido por todos os profissionais. Nesse sentido, o renovar rompe com o ensino tradicionalmente constituído pela concepção de uma educação inserida em um sistema de qualidade pautado por avaliação-padrão do conhecimento conteudista.

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino. (Mantoan, 2015, p. 65).

Nessa perspectiva, Mantoan (2015) se aproxima da ontologia Freiriana que vê a educação como prática da liberdade que contrapõe e transgride a educação bancária dominante, onde o ensino se molda em depositar conhecimentos impostos, deixando de formar o educando para a conscientização do ser, pensar e agir no mundo e assim transformá-lo (Freire, 2023). Sendo assim, uma abordagem educacional que reconhece e valoriza a autonomia e a diversidade se torna um excelente fundamento para práticas inclusivas no ambiente escolar. A autora destaca a solidariedade e cooperação como necessárias para a qualidade do ato educativo e envolve todos os envolvidos nesse processo: educadores, educandos, família.

Uma escola distingue-se por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto político-pedagógico. (Mantoan, 2015, p. 66).

Nessa empreitada do renovo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é apontado por Mantoan (2015) como elemento essencial por ser desencadeador de ações para construção de uma cultura escolar inclusiva, visto que envolve a participação dos diversos atores: professores, pais, funcionários e educandos, sobre a realidade que os cerca e moldando currículos e avaliações conforme as suas necessidades. Essa elaboração do projeto político pedagógico rompe com a passividade e a adaptação para atender o currículo

tradicionalmente moldado por uma educação bancária que impossibilita problematizar o quê e como ensinar, proporcionando a reflexão e a transformação da consciência dos sujeitos para mudança de sua emancipação e para a práxis.

A interdisciplinaridade de conhecimentos transversalmente, a mudança na avaliação escolar como ciclos de aprendizado, trabalhos em grupos são os aspectos pedagógicos orientados no PPP inclusivo. A atuação de professores é outro aspecto importante para a inclusão, sendo necessário romper com “o mito de que o professor é o que tem a chave do saber para melhor explicar e dosar os conhecimentos que o aluno vai/deve aprender”. Isso precisa cair. Defendemos o ensino que emancipa e não aquele que submete os alunos intelectualmente (Mantoan, 2015, p. 73). Nessa perspectiva, a meritocracia como parâmetro que valida a aprendizagem comparando os educandos não prevalece, sobressaindo a valorização do processo de aprendizado experimentado pelo próprio educando em construção dialógica com seus pares.

Ademais, para a construção de uma educação inclusiva, a família precisa estar participando ativamente em conjunto com a escola. Mantoan (2015, p. 59) explicita como

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu.

Dessa forma, ao se posicionarem e demonstrarem seu protagonismo, os familiares trazem pressão social e política para garantir que as intervenções, mudanças e discursos relacionados à inclusão não sejam somente superficiais. Essa participação deve ir além de somente estar presente nas reuniões ou participar de algumas atividades realizadas pela escola, mas apresentar uma postura e uma

visão crítica e alerta para as mudanças. Essa perspectiva dialoga com Tavares e Ribeiro (2025, p. 98), que apontam.

Uma parceria bem estruturada entre escola e família não somente potencializa o desempenho acadêmico, mas também promove um ambiente educacional enriquecedor e acolhedor. Quando pais e educadores trabalham juntos, os alunos se beneficiam de uma rede de suporte que os ajuda a superar desafios e alcançar seus objetivos educacionais. Assim, a comunicação eficiente e o fortalecimento das relações entre escola e família são pilares indispensáveis para uma educação de qualidade e para a formação de cidadãos críticos e responsáveis.

Quando a família e a escola estão em sintonia na luta por uma educação eficiente, a escola ganha o potencial de ser um espaço que favoreça o desenvolvimento integral da criança. Mas essa sintonia precisa ocorrer por meio do compartilhamento das responsabilidades, da comunicação, da colaboração para identificar e tentar superar as barreiras que impedem a aprendizagem dos estudantes.

Uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade não se constrói, então, isoladamente, mas por meio de um trabalho coletivo que integra movimentos políticos, éticos, sociais, pedagógicos e subjetivos. Como lembra Brandão (2007):

[...] a esperança que se pode ter na educação. Desesperar da ilusão de que todos os seus avanços e melhorias dependem apenas de seu desenvolvimento tecnológico. Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo.

À luz dessas informações, percebemos que, para construir uma educação inclusiva, não devemos pensar apenas em políticas pontuais, mas buscar uma ação sinérgica entre todos os componentes da comunidade escolar: família, escola e comunidade. Podemos definir então a educação inclusiva como um projeto coletivo, político e ético, se elaborando por meio da luta social e de práticas pedagógicas eficazes.

Considerações

Entre o diálogo que traçamos até aqui, podemos concluir, e concordar com Brandão (2007, p. 12), que “A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros”. Dessa forma, fundamenta-se em nossas vidas sociais como uma prática cultural e histórica, necessária para nossas relações e desenvolvimento de nossa sociedade, transcendendo o simples ato de ensinar e aprender.

As transformações do modelo educacional de cada época, motivadas na busca de superação do modelo que os antecede, surgem diante da necessidade de resolução de problemas vigentes e do imaginário cultural construído sobre este ensinar. O movimento do ensino para a inclusão surge nesse mesmo caminho de superação e ruptura com o movimento de integração que o antecedeu.

O modelo de integração surgiu com a expectativa de inserir as pessoas com deficiências no convívio social que lhes era negado devido à sua diferença ou desvio da normalidade socialmente constituída e padronizada. Contudo, a participação plena e a busca pela equidade de garantia de direitos são reivindicadas pela inclusão por preocupar-se em englobar a todos em sua diversidade, não apenas inserir e respeitar os que estão à margem.

Na perspectiva da inclusão, todos os estudantes são sujeitos participantes e engajados, e devem ser atendidos conforme suas particularidades e potencialidades em um ensino que almeja o sucesso e se pauta sobre a diversidade ao invés da homogeneidade. A escola inclusiva possui uma configuração renovada para essa demanda, como a reconstrução do currículo, avaliação, tempo de aprendizagem e novas formas de realização de tarefas, estreitamento de vínculo com a família, não deixando de reconhecer as dificuldades, mas maximizando as possibilidades para não restringir a aprendizagem. Assim também se faz necessário a eliminação de barreiras para plena participação, sejam

elas arquitetônicas, atitudinais, comunicativas, tecnológicas, a fim de garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes público-alvo da educação especial.

Contudo, diante de todo o exposto, podemos perceber que a educação inclusiva ainda não é uma realidade em nossa sociedade, segundo Uchôa e Chacon (2022, p. 11): “Apesar dos direitos e garantias previstos nas legislações, a Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda é uma política em curso no país”, pois não basta apenas assegurar o acesso físico, precisa transformar as instituições escolares para acolher e respeitar as singularidades, necessita de um movimento de reflexão moral, ética e política por parte de todos os envolvidos com a educação.

Constitui-se então, de investir na formação de sujeitos autônomos, solidários, críticos e participativos, sendo um compromisso que demanda a coragem de ir contra um sistema educacional já enraizado. Podemos concluir esse diálogo com uma excelente citação da Mantoan (2015) que enfatiza como a inclusão escolar vai além do princípio pedagógico, é uma responsabilidade social, política e moral.

Incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto – afinal, ele nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. (Mantoan, 2015, p. 59).

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: [inserir data de acesso].

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: [inserir data de acesso].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: [inserir data de acesso].

CAMARGO, Éder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 86. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: [inserir data de acesso].

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TAVARES, Leliane Alves Ferreira; RIBEIRO, Mílvio da Silva. A importância da parceria entre escola e família no processo educativo. *Entre Polos e Confluências: diálogos acadêmicos multitemáticos*, v. 3, n. 24, 2025.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: [inserir data de acesso].

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO; MEC, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: [inserir data de acesso].

3.

NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS DE APRENDIZAGEM PRESENTES NA LITERATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE NEUROEDUCAÇÃO

Klyntton Horst da Fonseca
Daniela Alves de Alves

Introdução

A neuroeducação é um campo emergente e interdisciplinar que alia neurociências, psicologia e educação a fim de aprimorar e/ou potencializar os processos educacionais. Além disso, busca compreender o aprendizado no sistema neural a fim de balizar as práticas pedagógicas. Este trabalho é fruto da dissertação de mestrado homônima, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. O objetivo deste trabalho foi levantar as técnicas aplicadas e os elementos de aprendizagem presentes nas produções em língua portuguesa de neuroeducação em contextos de educação formal entre os anos 2019 e 2021. Realizamos uma investigação nas plataformas Portal de Periódicos da CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

No século XX, as neurociências surgiram como uma disciplina inovadora, integrando conceitos de diversas áreas como biologia, psicologia e neurofisiologia. Caracterizadas por uma abordagem interdisciplinar, as neurociências se estabeleceram como um campo de estudo singular, focado na compreensão dos circuitos neuronais e da medula espinhal, fundamentais para compreender como o cérebro aprende (Abi-Rached; Rose, 2010).

Institucionalizada na década de 1960, o conceito de neurociências ganhou destaque na "década do cérebro" nos anos 90

(Vidal; Ortega, 2019, p. 13), impulsionando pesquisas que exploram fenômenos diversos, incluindo o campo educacional (Bartoszeck, s.d.). A identidade do neurocientista reflete essa abordagem plural, sendo reconhecido como um estudioso interdisciplinar dedicado à compreensão dos aspectos que compõem o cérebro, num campo científico predominantemente acadêmico (Bacheschi; Guerreiro, 2004).

A neuroeducação também surge como um campo interdisciplinar que alia neurociências, psicologia cognitiva e educação, buscando compreender o funcionamento do cérebro aplicado aos processos de ensino e de aprendizagem. A partir da ideia de que é uma ferramenta para otimizar o processo educativo, a neuroeducação visa aprimorar a compreensão sobre como as pessoas aprendem, além de auxiliar na formulação de políticas públicas na área educacional (Silva, 2021).

Uma vez que estamos tratando deste campo, vale destacar que a educação é um processo fundamental que envolve a transmissão e a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes (Durkheim, 2011). Extrapola a simples instrução formal em salas de aula e abrange todo o processo de desenvolvimento pessoal, social e cultural de um indivíduo ao longo da vida. Através da educação, formal e informal, as pessoas são capacitadas a compreender o mundo ao seu redor, a se relacionar de forma mais significativa com os outros e a contribuir para o progresso da sociedade (Libâneo, 2010).

Tanto a educação formal quanto a informal desempenham papéis importantes no desenvolvimento do conhecimento e das habilidades ao longo da vida. Dessa forma, considerando esses elementos, poderíamos afirmar que a educação é um fenômeno que acontece a todo instante.

A neuroeducação, enquanto campo científico, busca contribuir com o conhecimento acumulado sobre o processo de aprendizagem. A partir deste estudo, buscamos investigar as técnicas aplicadas e os elementos de aprendizagem presentes nas produções em língua portuguesa sobre o campo da neuroeducação em contextos de

educação formal entre os anos 2019 e 2021. A educação intencional é uma abordagem formal, planejada e sistematizada (Gohn, 2010). O objetivo ao analisar teses, dissertações e artigos também seria o de compreender as áreas predominantes na produção de resultados de pesquisa no campo e suas áreas de fronteira dentro do campo da neuroeducação.

Buscamos contribuir com um resgate histórico do campo, identificando suas tendências e reunindo informações sobre os elementos de aprendizagem presentes nas publicações analisadas. Pressupomos e defendemos uma ciência capaz de capacitar educadores para fundamentar suas práticas sem reduzir a complexidade humana e os processos educativos a entendimentos unilaterais, centrados no cérebro, abordagem por vezes propagada em ambientes de formação no formato de “neuromitos” tão comuns na divulgação científica desta área de conhecimento (Bowers, 2016, p. 15).

Contextualização histórica das neurociências e educação

A neuroeducação, uma união recente entre neurociências e educação, busca aprimorar práticas pedagógicas por meio de uma melhor compreensão do Sistema Nervoso Central. O surgimento das neurociências modernas na década de 1960 marcou uma mudança significativa nos estudos do cérebro (Abi-Rached; Rose, 2010). Essa transformação foi caracterizada pela integração de várias disciplinas e pela adoção de uma abordagem neuromolecular.

Abi-Rached e Rose propuseram o conceito de "olhar neuromolecular" (2010, p. 12), que enfatiza uma abordagem molecular reducionista para estudar aspectos neurais, dissecando elementos do sistema nervoso, comportamentos e processos cerebrais até seus componentes moleculares. Essa abordagem levou a uma nova compreensão do cérebro, concebido como um sistema biológico complexo. Além disso, permitiu investigações diretas sobre fenômenos

neurobiológicos e, aliado aos avanços tecnológicos, contribuiu para o crescimento do campo.

Essa colaboração entre diferentes campos impulsionou a pesquisa sobre o cérebro e as condições neurológicas e psiquiátricas. A abordagem interdisciplinar visa reunir pesquisadores de áreas como neurofisiologia, neuroanatomia, neuroquímica, psicologia e psiquiatria. Já o termo "neurociências" começou a aparecer na literatura acadêmica no final dos anos 1960, com o objetivo de unificar os estudos do sistema neural e do comportamento (Abi-Rached; Rose, 2010).

Mais tarde, o fenômeno neurocientífico ganhou destaque, especialmente na década de 1990, conhecida como a "década do cérebro", com um aumento significativo de estudos e investimentos. O Programa de Pesquisa em Neurociências (NRP) nos EUA, apoiado por subsídios federais, iniciou esforços colaborativos entre diferentes institutos e disciplinas e iniciativas semelhantes surgiram na Europa, embora com menos financiamento. Os diretores do National Institute of Mental Health (NIMH) afirmaram que os transtornos psíquicos deveriam ser compreendidos como transtornos cerebrais. A Organização Mundial da Saúde (OMS) também considerou quadros neurológicos como grandes riscos à saúde pública (Vidal; Ortega, 2019).

O avanço das neurociências transformou o sistema neural em um foco central, visto como determinante das características humanas, desde aspectos saudáveis até patológicos, criando uma espécie de "neurocultura" (Ortega; Vidal, 2007). As tecnologias de imagem, como Tomografia Computadorizada, Imagem de Ressonância Magnética e Tomografia por Emissão de Pósitrons, consolidaram representações do cérebro como fontes objetivas de conhecimento, deslocando as experiências subjetivas para um segundo plano.

A partir dos anos 2000, ocorreu a "virada neural", onde estudos das ciências humanas adotaram conceitos neurocientíficos. Estes estudos salientaram que seria crucial evitar conclusões reducionistas que desconsiderassem aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais que atravessam o comportamento humano (Ortega; Vidal,

2007); (Vidal; Ortega, 2019). As ciências humanas não descartam os avanços das neurociências, mas criticam interpretações simplistas de fenômenos complexos e interdisciplinares, considerando suas implicações sociais, culturais e psicológicas (Alvarado, 2019).

Vivemos a atualização da chamada biopolítica com as demandas e tecnologias do mercado atual, enfocando neurônios e neurotransmissores e exigindo alta eficiência (Silva; Vaz, 2016). O uso do termo biopolítica, nesse contexto, remete à formulação de Michel Foucault, para quem o poder moderno não se exerce somente por meio da repressão, mas sobretudo por mecanismos que regulam, normatizam e otimizam a vida. No cenário atual, essa racionalidade se reinventa ao explorar os circuitos cerebrais como alvos privilegiados de intervenção e modulação, integrando saberes biomédicos, psicológicos e econômicos na produção de subjetividades funcionalmente ajustadas às lógicas neoliberais de produtividade e autocontrole.

Esse "sujeito cerebral" permite novas interpretações contextuais e contingentes e representa uma nova figura antropológica (Vidal; Ortega, 2007, p. 257). Para os autores, essa figura seria produto de um processo histórico e cultural em que o cérebro passa a ser concebido não somente como órgão biológico, mas como uma identidade pessoal, da mente, das emoções e da moralidade. Neste sentido, o cérebro se torna a própria subjetividade, afastando explicações sociais, culturais e psicológicas em favor de narrativas neurobiológicas. Essa subjetivação biologizante seria, portanto, atravessada por discursos de responsabilização individual e práticas de gestão de si que se alinham a lógicas neoliberais de governo da vida.

Os autores chamam a atenção para a influência das neurociências na cultura popular, por exemplo, na expansão de "neuro" disciplinas e na comercialização de produtos neurocientíficos, de tal forma que esse reducionismo ao cérebro inaugura o "cerebralismo", onde o cérebro se torna o ator social principal, responsável pela identidade e desempenho do indivíduo (VIDAL; ORTEGA, 2019, p. 31).

Neuroeducação e o cenário brasileiro

A neuroeducação, união recente entre neurociências e educação, busca aprimorar práticas pedagógicas mediante uma melhor compreensão do Sistema Nervoso Central. Como campo interdisciplinar, a neuroeducação se forma a partir da relação entre os conhecimentos de diversas disciplinas, incluindo neurociências, psicologia, pedagogia, neurociências cognitivas, psicobiologia e neuropsicologia. Esta hibridação resulta em um perfil profissional não bem definido (Tokuhama-Espinosa, 2008).

Desde a década de 1970, a neuroeducação passou a ser abordada considerando problemas práticos, funcionais, teóricos e éticos, por autores pioneiros no campo, tais como Kao Liang Chow, David L. Stewart (1972) e Howard Gardner (1974). Howard Gardner (1974), autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, abordou a necessidade de um elo entre neurologia, psicologia e educação para formar "neuroeducadores". Em seus estudos, buscou compreender a biologia do aprendizado e suas bases neurológicas, numa perspectiva interdisciplinar.

A pesquisadora Tokuhama-Espinosa (2008) acredita que as neurociências, a psicologia e a educação têm o objetivo comum de compreender o processo de ensino e aprendizagem, sendo que a neuroeducação se beneficiaria das contribuições mútuas entre neurocientistas e educadores, por exemplo, com avanços significativos nas últimas três décadas. O campo das neurociências e da educação no Brasil está crescendo rapidamente, o que se evidencia por um aumento em pesquisas, artigos e livros.

Felipe Lisboa (2016) destaca a neuroeducação como uma abordagem promissora para melhorar o ensino e a aprendizagem, apesar dos desafios na integração das disciplinas. Lisboa identifica três perspectivas na aproximação entre neurociências e educação:

1. Neuroeducação de neurocientistas: focada em fornecer conhecimentos sobre o sistema neural aos educadores, algumas vezes

reducionistamente, em outras integrando disciplinas para abordar a complexidade da aprendizagem.

2. Neuroeducação dos educadores: preocupada com a formação e eficácia das pesquisas, produzindo materiais que auxiliam na prática pedagógica e compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

3. Neuroeducação dos neuroeducadores: categoria defendida pelo Instituto de Pesquisas em Neuroeducação que aplica neurociências não somente na educação, mas também em contextos clínicos, com foco em potencializar o aprendizado e resolver problemas específicos de aprendizagem.

Como observou Lisboa (2016), grande parte das pesquisas foca no cérebro como o principal ator no processo educacional, vendo-o como um órgão central e maximizável no ensino e aprendizagem.

Por tudo isso, consideramos prudente permanecer entre os extremos do neuroceticismo e do neuroentusiasmo, compreendendo que o campo neurocientífico, ainda que possa gerar conhecimentos relevantes para a Educação, não é capaz, sozinho, de explicar a aprendizagem e suas dificuldades e muito menos de resolver os inúmeros problemas e desafios do campo educacional” (LISBOA, 2016, p. 164).

As neurociências educacionais estão ganhando consistência, especialmente com a criação do programa de formação Mind, Brain and Education (MBE), que alia várias disciplinas para melhorar a compreensão do aprendizado. Críticos, como Breuer (1999) e Alvarado (2019), alertam sobre a aceitação acrítica de estudos neurocientíficos e a disseminação de neuromitos e questionam a alta credibilidade dada às neurociências e a "neurologização" da escola, apontando problemas em pesquisas alarmistas e reducionistas. Apesar disso, para os autores, há um consenso de que as neurociências podem contribuir para as práticas pedagógicas.

Autores como Alvarado (2019), Tokuhamas-Espinosa (2008), Zaro *et al.* (2010) e Louzada (2011) apontam que a principal dificuldade

é aliar neurociências cognitivas, educação e psicologia em torno de problemas comuns e destacam a necessidade de padrões de estudo, métodos de tradução de resultados científicos e o cuidado para evitar reducionismos e hiperespecialização. Eles ainda argumentam contra a mercantilização da educação e a neuropsicologização de questões escolares complexas, e defendem o papel ativo da educação na produção de conhecimentos independente de outras disciplinas.

Já Jeffrey Bowers (2016) é cético em relação às contribuições da neuroeducação para a sala de aula, criticando estudos por serem triviais, enganosos ou injustificáveis. Ele argumenta que muitas das “descobertas” das neurociências já eram conhecidas e estudadas por disciplinas como psicologia cognitiva antes do advento da neuroeducação, questionando a relevância desses estudos para a prática educacional.

Portanto, a neuroeducação é ainda um campo em disputa, bem como não pode ser vista como uma solução universal e inovadora para os desafios educacionais, sendo crucial um diálogo franco entre neurocientistas e educadores para uma aplicação crítica das pesquisas. Coch e Ansari (2009) propõem que educadores utilizem pesquisas neurocientíficas com cautela, integrando-as às teorias educacionais básicas. Nesse sentido, a neuroeducação não é uma solução mágica para os desafios educacionais. Reverter-Bañon (2021) e Guerim (2020) advogam por uma transdisciplinaridade crítica, reconhecendo a complexidade e a interdependência entre os aspectos biológicos e sociais, enfatizando uma visão integrada do ser humano.

Metodologia

Nesta pesquisa, realizamos a análise de conteúdo de artigos, teses e dissertações relacionados à neuroeducação publicados no Portal de Periódicos da CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, nos anos de 2019 a 2021. Foram identificadas 90 produções no Portal de Periódicos que, após uma análise dos títulos e resumos, exclusão das publicações duplicadas, trabalhos que não tinham relação

com os objetivos propostos ou que estavam em língua estrangeira, resultaram em 19 artigos.

Já no Catálogo de Teses e Dissertações foram identificadas 28 publicações, sendo 21 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado. Uma leitura flutuante dos documentos selecionados permitiu excluir duplicatas e trabalhos não pertinentes aos objetivos da pesquisa, resultando em 4 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado para análise mais aprofundada.

Para facilitar a análise dos trabalhos selecionados, foram construídas duas tabelas contendo informações como links, autores, títulos, resumos e palavras-chave dos 26 trabalhos. Além disso, foram identificadas as áreas das revistas em que os artigos foram publicados, acessando os respectivos sites, e as áreas das dissertações e teses foram obtidas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Também foi indicado se essas publicações possuíam pesquisa empírica ou não. Com base nessas informações, foi feita a seleção do corpus de análise para a pesquisa. A leitura completa e reflexiva dos objetos de análise foi então iniciada a partir desses dados.

Áreas predominantes e áreas de fronteira na produção de conhecimento sobre neuroeducação

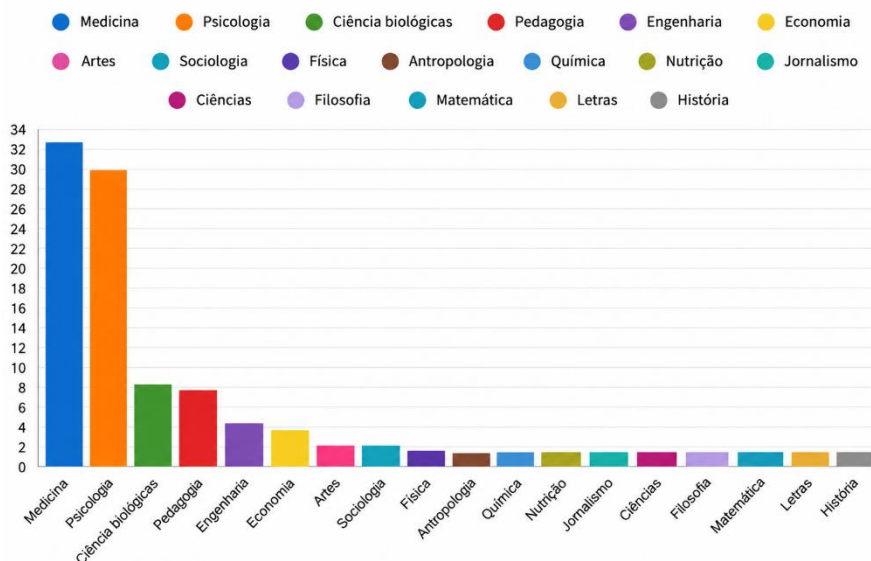
As publicações que foram objeto da pesquisa são aqui denominadas "publicações-objeto" (artigos, teses e dissertações) para facilitar a compreensão. Neste material, investigamos as áreas predominantes e as áreas de fronteira na produção de conhecimento sobre neuroeducação.

Primeiramente, apresentamos as áreas de formação dos autores referenciados nas publicações-objeto. Investigamos as principais referências utilizadas em cada uma das 26 publicações selecionadas, para identificar as áreas que têm contribuído para o conhecimento sobre neuroeducação. Realizamos uma pesquisa individual em diversas fontes dispostas no Google para que identificássemos a trajetória

acadêmica de cada autor citado e, quando a publicação tinha mais de um autor, focamos na área do primeiro autor.

A escolha dos autores referenciados foi baseada em trechos que definiam ou debatiam os termos "neuroeducação" ou "neurociências e educação". Embora a lista de autores seja restrita, ela fornece pistas para mapear as áreas que estão compondo este campo científico emergente.

Gráfico 1: Autores(as) de referência das publicações-objeto por área.



Fonte: Acervo pessoal.

Como podemos observar, estes autores e autoras são das áreas de 1. Medicina 32,6%; 2. Psicologia 30,3%; 3. Ciências biológicas 7,9%; 4. Pedagogia 7,3%; Engenharia 3,9%; 6. Economia 2,8%; 7. Artes e Sociologia 1,7%; 8. Física, Antropologia, Química, Nutrição, Jornalismo, Ciências, Filosofia, Matemática, Letras e História 1,1%.

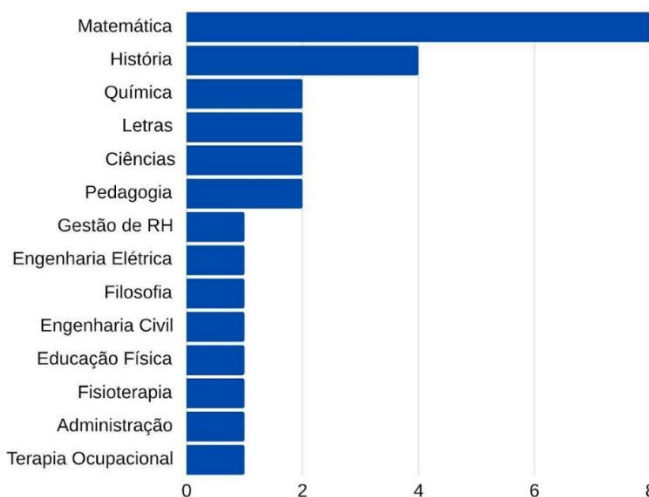
Como evidenciado, as referências utilizadas nas publicações-objeto para fundamentar as discussões sobre neuroeducação são produzidas pela grande área da saúde (medicina e psicologia). As demais áreas representadas no gráfico acima (ciências biológicas,

pedagogia, engenharia, economia, artes, sociologia, física, antropologia, química, nutrição, jornalismo, ciências, filosofia, matemática, letras, filosofia e história) demonstram que o campo tem se formado com auxílio de diversas outras áreas que estão nesta fronteira.

Contudo, em alguns campos (química, matemática e física), estas referências correspondem a trabalhos que os próprios autores das publicações-objeto produziram fora do arco temporal no qual se insere esta pesquisa, mas são reutilizadas em novas publicações como referência para fundamentar as discussões do campo da neuroeducação. Sendo assim, ocorre um processo de autorreferenciamento.

Já no gráfico a seguir, apresentamos as áreas de origem dos autores e autoras que produziram (escreveram) as 26 publicações-objeto selecionadas nesta pesquisa. Para isso, realizamos novamente uma pesquisa individual em diversas fontes dispostas no Google para que identificássemos a trajetória acadêmica de cada autor citado, e quando a publicação era construída por mais de um autor(a), pesquisamos somente a área do primeiro autor que produziu o trabalho.

Gráfico 2: Autores(as) das publicações-objeto por área.



Fonte: Acervo pessoal.

É evidente a variedade de campos dos quais estes autores se originam. Destacamos também que não há unanimidade entre os campos que mais produzem conhecimento sobre neuroeducação. Contudo, nesta pesquisa se destacam autores oriundos das seguintes áreas: 1. Matemática, com oito publicações; 2. História, com quatro publicações; 3. Química, Letras, Ciências e Pedagogia, com duas publicações cada; as demais áreas, como: Gestão de Recursos Humanos, Engenharia Elétrica, Filosofia, Engenharia Civil, Educação Física, Fisioterapia, Administração e Terapia Ocupacional, com uma publicação cada.

Como podemos observar, estas publicações-objeto são de áreas como: 1. Educação 21,1%; 2. Ciências naturais: 15,8%; 3. Psicologia e Matemática: 10,5%; 4. e as demais áreas: Ensino Tecnológico, Educação Física, Educação a Distância, Ensino de Ciências, Linguagem, Ensino-aprendizagem e Humanidades e Saúde com 5,3% cada uma delas.

Outro dado interessante é que quase todos estes campos estão na grande área da educação ou têm a educação como campo de estudo, contudo, como afirmamos, optamos por respeitar o que cada revista trouxe de informações, para garantir a fidelidade e comparabilidade das informações encontradas, contudo, podemos notar que majoritariamente estes campos estão inseridos na grande área de educação.

A partir das análises, evidenciamos que, embora estas 26 publicações-objeto sejam produzidas por pesquisadores que estão no campo da educação, como podemos observar, as fontes, obras e trabalhos consultados para fundamentar tais discussões são produzidos por médicos, psicólogos, biólogos e entre outros. Evidencia-se que a produção de conhecimentos das neurociências, mais especificamente da neuroeducação, neste recorte de três anos, foi realizada na grande área da saúde, principalmente por médicos, sendo apropriada pela área da educação, principalmente pelas áreas de ciências da natureza (matemática, ciências, química e física) e pedagogos. Portanto, notamos um processo de migração ou de alinhamento de um conhecimento

disciplinar biomédico da área da saúde para as áreas de educação, mais especificamente para as áreas de ciências da natureza.

As aplicações técnicas envolvidas no processo de aprendizagem citadas nas produções acadêmicas de neuroeducação

Nesta sessão, apresentaremos um levantamento das aplicações técnicas implicadas no processo de aprendizagem citadas nas publicações-objeto desta pesquisa. Em síntese, as publicações-objeto destacam a importância da neuroeducação para desenvolver estratégias pedagógicas a partir de técnicas variadas que atendam às necessidades individuais dos alunos com o objetivo de colaborar ou potencializar o aprendizado de determinados conteúdos.

Para facilitar a compreensão, dividimos estas produções em: *Aplicações técnicas de jogos e atividades interativas*; *Aplicações técnicas de tecnologias digitais*; *Aplicações técnicas de participação ativa dos alunos*; *Aplicações com foco nas habilidades cognitivas*. É importante destacar que incluímos, nas tipologias mencionadas, as publicações-objeto que se adequam às aplicações educacionais especificadas, seguindo os princípios estabelecidos na definição das tipologias. A classificação de cada publicação-objeto em determinada tipologia utilizou o critério do maior detalhamento das técnicas, ou seja, foi considerado em que técnicas houve o maior investimento explicativo e analítico em cada publicação. Isso significa que, em alguns casos, essas publicações abordam técnicas de outras tipologias de maneira mais lateral.

As produções que enfatizam o uso de jogos e atividades interativas como ferramentas para aprimorar a aprendizagem incluem brincadeiras, jogos de cartas e gamificação (Santos, 2021), materiais didáticos manipuláveis (Silva, 2019), (Santos *et al.*, 2021), imagens, *storytelling* e atividades interativas (Freitas, 2020), além de estratégias visuais e espaciais palpáveis (Silva; Fonseca, 2021).

As produções que ressaltam o uso de tecnologias digitais para melhorar a aprendizagem incluem jogos digitais e online (Silva;

Scheffer, 2019), (Almeida, 2019), (Krause, 2020), treinos computadorizados (Silva, 2020), Educação a Distância (EAD) (Grossi *et al.*, 2019) e Tecnologias Assistivas (Júnior, 2019).

As produções que ressaltam a importância da participação ativa dos alunos para melhorar o aprendizado enfatizam a participação ativa: movimentos (atividades físicas) (Oliveira; Santana; Souza, 2021), construção de mapas mentais (Ferreira, 2020), (Silva; Fonseca; Correia, 2020), envolvimento na construção do conhecimento (Bica; Roehrs, 2021), participação em fóruns e resolução de problemas reais (Zwicker *et al.*, 2021).

As aplicações consideradas com foco em habilidades cognitivas, embora não apontem técnicas específicas como nas anteriormente elucidadas, sugerem que a neuroeducação pode auxiliar na criação de metodologias eficazes para a aprendizagem a partir das funções cognitivas (Costa; Silva; Jacobsen, 2019), (Almeida, 2021). Já outras pesquisas destacam especificamente uma função, como: motivação (Campelo *et al.*, 2020), atenção (Fonseca; Silva; Silva, 2021), emoção (Ferreira; Chahini, 2019), (MIKI *et al.*, 2020), e a memória (Moura-Silva, 2020), (Coelho; Malheiro, 2021) e (Silva; Fonseca, 2020). Reconhecemos que as habilidades cognitivas abrangem outros aspectos para além dos mencionados, contudo, as pesquisas aqui destacadas se concentram somente nas funções anteriormente mencionadas.

De maneira geral, as pesquisas elencadas indicam que a neuroeducação integraria conhecimentos sobre o cérebro para melhorar o ensino por meio de técnicas como: atividades interativas, tecnologias digitais e participação ativa, contribuindo para a concentração, motivação e resolução de problemas ao envolver diversas habilidades cognitivas e sensoriais. No entanto, apesar de essas técnicas serem valiosas para a educação e auxiliarem na contextualização, aplicação de conceitos, reforço de conteúdos e desenvolvimento de habilidades executivas, as pesquisas ainda não deixam claro em quais aspectos essas técnicas são mais eficazes ou a extensão dos benefícios que elas oferecem. Uma hipótese possível é de que isso se deve ao fato de pouco mais da metade dessas pesquisas

terem estudos empíricos. Também é preciso considerar os limites deste estudo, cujo recorte é de três anos.

Os elementos de aprendizagem presentes nas produções acadêmicas de neuroeducação

Nesta terceira seção, apresentamos o levantamento dos elementos de aprendizagem presentes nas publicações-objeto, que estão distribuídos da seguinte forma: *Elementos de aprendizagem predominantemente neurobiológicos*; *Elementos de aprendizagem predominantemente cognitivos*; *Elementos de aprendizagem predominantemente pelo movimento*; *Elementos de aprendizagem predominantemente pela interação social*; e *Elementos de compreensão interdisciplinar da aprendizagem*.

É crucial observar que, nas tipologias mencionadas anteriormente, incorporamos produções que se alinham principalmente com os elementos de aprendizagem enfatizados em cada publicação. Assim, como alertamos para a tipologia anterior, esta também foi construída por um princípio de predominância, ou seja, mesmo quando outros elementos de aprendizagem são citados, observamos em quais elementos de aprendizagem a produção coloca ênfase, dá destaque e considera própria da neuroeducação.

Logo, estas produções abordam elementos distintos de compreender o fenômeno da aprendizagem, mas sabemos que este fenômeno devido à sua complexidade, é atravessado por cada um destes fatores. Por isso, ao final de cada tipologia, incluímos os demais elementos que interseccionam com as respectivas tipologias para ilustrar a dinamicidade destes processos.

Os elementos neurobiológicos da aprendizagem referem-se às bases biológicas e neurais responsáveis por adquirir, reter e utilizar informações e habilidades. Incluem neurônios, sinapses, plasticidade neural, hipocampo, córtex cerebral, neurotransmissores e redes neurais. Os estudos neurocientíficos ajudam a entender esses processos e influenciam estratégias de ensino e tratamentos para distúrbios de aprendizagem e memória (Cosenza; Guerra, 2011; Silva, 2021),

Essas produções focam nos aspectos neurobiológicos da aprendizagem, como processamento cerebral (Campelo *et al.*, 2020), modificações no Sistema Nervoso Central (Costa, 2021), interações fisiológicas, moleculares e neurofuncionais (Miki, *et al.*, 2020), plasticidade cerebral (Costa; Silva; Jacóbsen, 2019), redes neurais (Silva, 2020), fluxo sanguíneo em determinadas regiões cerebrais (Fonseca; Silva; Silva, 2021); (Sousa, 2021), (Silva, 2020), comunicação neuronal, compreensão e modificações biológicas (Silva, 2019) e estruturais do cérebro (Costa, 2021); (Moura-Silva, 2020).

Diante desse levantamento das pesquisas analisadas, notamos que a aprendizagem é abordada prioritariamente a partir de aspectos neurobiológicos, contudo, as mesmas pesquisas destacam aspectos como: dinâmica e interação entre alunos e professores (Campelo *et al.* 2020; Miki *et al.* 2020); emoção e motivação (Costa, 2021); aspectos históricos e sociais (Sousa, 2021); teorias da aprendizagem (Fonseca, Silva, Silva, 2021); aspectos comportamentais, cognitivos e fisiológicos ou biopsicológicos (Moura-Silva, 2020); professor-aluno-família (Silva, 2019), como fatores que também estão imbricados nos processos de aprendizagem e consequentemente impactam nos contextos educativos.

Os aspectos cognitivos da aprendizagem envolvem os processos mentais utilizados para adquirir, reter e aplicar conhecimento e habilidades. Eles incluem percepção, emoção, atenção e memória, processamento de informações, pensamento, raciocínio, metacognição, motivação, linguagem e comunicação (Amaral; Guerra, 2020). Para Silva (2021), a compreensão destes aspectos é crucial para criar estratégias de ensino eficazes, ambientes de aprendizagem que promovam compreensão duradoura e identificar dificuldades para intervenção precoce.

As produções analisadas focam em como esses processos cognitivos, como memória (Krause, 2020), atenção e emoções (Bica; Roehrs, 2021); (Silva; Fonseca; Correia, 2020); (Silva; Fonseca, 2020) (Santos *et al.*, 2021), (Silva; Fonseca, 2021); (Silva; Scheffer, 2019)

motivação (Santos, 2021); (Zwicker *et. al.*, 2021) influenciam a aprendizagem.

Diante dos recortes das pesquisas analisadas, notamos que a aprendizagem é abordada a partir de aspectos cognitivos e, como dito anteriormente, as mesmas pesquisas destacam características de outras tipologias como: interação com o meio (Silva, Fonseca, 2021; Silva, Fonseca, Correia, 2020); aspectos neurobiológicos (Silva, Fonseca, Correia, 2020; Santos, 2021); comportamento (Krause, 2020); contexto educativo e as metodologias (Zwicker *et al.*, 2021); participação ativa e as desigualdades sociais (BICA, Roehrs, 2021); como fatores que atravessam o fenômeno da aprendizagem e impactam nos contextos educativos.

Os aspectos motores da aprendizagem envolvem movimentos e coordenação necessários para adquirir habilidades físicas e motoras. Para Amaral e Guerra (2020), eles são cruciais em contextos que exigem atividades práticas e manipulação de objetos, incluindo desenvolvimento motor, coordenação, aprendizagem motora, feedback sensorial, prática e repetição. Esses aspectos são fundamentais em áreas como educação física, esportes, artes e música, sendo essenciais para criar estratégias de ensino eficazes e promover o desenvolvimento motor saudável e habilidades especializadas.

A tipologia que foca na aprendizagem por meio dos movimentos, refletindo aspectos como vivências motoras, teve um único trabalho incluído nela (Oliveira; Santana; Souza, 2021).

No que se refere aos elementos de aprendizagem predominantemente por interação social, de acordo com Amaral e Guerra (2020), envolvem como as interações entre indivíduos afetam a aquisição de conhecimento, habilidades e atitudes. A interação social é crucial para o desenvolvimento em diversos contextos, incluindo: aprendizagem social, colaboração, diálogo, cooperação, e o impacto da cultura e contexto social (Silva, 2021).

Amaral e Guerra (2021) destacam que esses aspectos são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor, permitindo que os alunos se engajem, construam

significado e desenvolvam habilidades sociais e emocionais essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. Essas produções focam na aprendizagem a partir da interação social (Júnior, 2019), evidenciada pelo contexto social e pelas interações envolvidas (Ferreira, 2020).

Os aspectos interdisciplinares da aprendizagem envolvem uma abordagem educacional que integra conceitos e métodos de várias disciplinas para oferecer uma compreensão mais ampla e holística (Sousa; Alves, 2017). Em vez de se limitar a uma única área de conhecimento, a abordagem interdisciplinar conecta e contextualiza diferentes áreas para resolver questões complexas de forma mais eficaz.

Aspectos-chave dessa abordagem incluem: integração de conhecimentos diversos, análise de metodologias variadas, consideração dos contextos complexos, identificação de convergências e divergências, colaboração entre disciplinas, fomento ao pensamento crítico e aplicação prática do conhecimento integrado.

Ao adotar essa perspectiva, pesquisadores e educadores podem explorar a aprendizagem de maneira mais profunda e abrangente, preparando melhor os alunos para os desafios multifacetados do mundo real. São produções que focam na aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar, considerando fatores neurológicos, biológicos, cognitivos, sociais, econômicos, políticos e outros de forma dialógica e complementar (Almeida, 2019; Ferreira; Chahini, 2019; Freitas, 2020; Almeida, 2021; Coelho; Malheiro, 2021).

Considerações finais

A análise das publicações sobre as neurociências e mais especificamente sobre a neuroeducação, revela uma ênfase neste campo como responsável por transformar práticas educacionais. Embora as contribuições das neurociências sejam importantes para a compreensão dos processos educacionais, elas não devem ser vistas como soluções para os fenômenos da aprendizagem e nem para os impasses enfrentados pela educação. Apesar do crescimento das

pesquisas em neuroeducação nas últimas décadas, o campo ainda é recente em comparação com áreas mais estabelecidas, como a psicologia educacional.

Embora a neuroeducação tenha raízes que datam das décadas de 1960 e 1970, ela se desenvolveu significativamente somente nos últimos 20 a 30 anos, e ainda está em busca de uma identidade própria. A transposição de descobertas neurocientíficas para o contexto da sala de aula requer cautela e criticidade, a fim de que essas pesquisas possam ser convertidas em práticas pedagógicas efetivas e contextualizadas.

Esta pesquisa considera o sistema neural como um dos fatores essenciais para a aprendizagem, mas não o único. Pressupomos que a aprendizagem deve ser vista como um processo integrado que envolve aspectos biológicos, sociais, culturais, emocionais e políticos. Reconhecemos a importância da neuroeducação, mas também destacamos que ela não resolve todos os desafios educacionais de maneira independente. É crucial equilibrar o entusiasmo neurocientífico com uma visão crítica a fim de evitar simplificações excessivas.

Para além das pesquisas neurocientíficas, destacamos que a aprendizagem é influenciada por outros desafios, como a falta de recursos, salas de aula superlotadas e formação inadequada de professores. Para melhorar o ambiente educacional, é necessário aproximar o campo científico das práticas educacionais e promover uma colaboração eficaz entre professores, pais e alunos.

A pesquisa conclui que as ciências biomédicas, como Medicina, Psicologia, e Biologia, têm contribuído significativamente para a neuroeducação, com essas descobertas aplicadas em várias áreas educacionais. No entanto, o uso crescente do prefixo "neuro" pode levar a abordagens simplistas. A neuroeducação deve ser vista como uma ferramenta útil, mas não uma solução mágica para todos os problemas educacionais. Esta pesquisa destaca a necessidade de uma análise crítica da "moda neuro" e contribui para futuras investigações no campo, beneficiando a educação e os envolvidos no processo educativo.

Referências

- ABI-RACHED, Joelle. M.; ROSE, Nikolas O nascimento do olhar neuromolecular. *História das Ciências Humanas*, v. 23, n. 1, p. 11-36, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/0952695109352407>.
- ALMEIDA, Andreza de Souza. *A neuroeducação: uma reflexão sobre a eventual contribuição dos jogos educativos digitais para o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar*. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2020.
- ALMEIDA, Manoel de Campos. Neurociência, história da matemática e música: conexões interdisciplinares. *REMATEC*, [S. l.], v. 16, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2021.n.p01-15.id319>.
- AMARAL, Ana Luíza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. *Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem*. Brasília, DF: Serviço Social da Indústria – SESI, 2020. 290 p. ISBN 978-65-89559-04.
- BACHESCHI, Luiz Alberto; GUERREIRO, Carlos A. M. Situação das neurociências no Brasil: neurociências clínicas. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 25, jan. 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p. ISBN 972-44-0898-1.
- BARTOSZECK, Amauri Betini. *Neurociência na educação*. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: <http://www.geocities.ws/flaviookb/neuroedu.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- BICA, Mário Sérgio Nunes; ROEHRS, Rafael. Discutindo avaliação para estudantes do ensino fundamental no ensino de ciências: uma estratégia didático-avaliativa baseada em múltiplas representações e neurociência. *Investigações em Ensino de Ciências*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 27-52,

2021. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n1p27>.

BOWERS, Jeffrey S. The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review*, v. 123, n. 5, p. 600-612, 2016.

BRUER, John T. *In search of... brain-based education*. [S. l.: s. n.], 1999.

CAMPELO, Maria Paula Silvestre; FERREIRA, Francisco Renato Silva; OLIVEIRA, João Batista Monte de; JÚNIOR, Pedro João Cavalcante; BRITO, João Gabriel Cordeiro de; OLIVEIRA, Sidney Medeiros de. As contribuições da neuroeducação para o aprimoramento e resolução de problemas de aprendizagem. *ID on-line: Revista de Psicologia*, [S. l.], v. 14, n. 53, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v14i53.2844>.

COCH, Donna; ANSARI, Daniel. Thinking about mechanisms is crucial to connecting neuroscience and education. *Cortex*, v. 45, p. 546-547, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2008.06.001>.

COELHO, Antonia Ediele de Freitas; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Neuroeducação e a construção de indicadores de habilidades cognitivas. *Educação*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e109/1-29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644443817>.

COSTA, Alan Ricardo; OLIVEIRA, Peterson Luiz Oliveira da; JACÓBSEN, Rafael Tatsch. Plasticidade cerebral: conceito(s), contribuições ao avanço científico e estudos brasileiros na área de Letras. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 457-476, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1445>.

COSTA, Cláudio Sérgio da. *Neuroeducação: um diálogo entre a neurociências e a sala de aula*. 2021. 159 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

COSTA, Osnar da; MATOS, Aparecida Maria Bernardo; CUSATO, Iracema Campos; ANGELO, Rita di Cássia de Oliveira. Ensino de

história: efeitos de estratégias pedagógicas fundamentadas na neuroeducação. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 365-384, 2019. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p365-384>.

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 2. ed. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Eliane Costa Andrade; CHAHINI, Thelma Helena Costa. A relevância da neurociência à educação infantil. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 4, n. esp., p. 93-102, 2019.

FERREIRA, Hercio da Silva. *A neuroeducação e a teoria das situações didáticas: uma proposta de aproximação para atender à diversidade em sala de aula*. 2020. 121 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

FONSECA, Laerte da Silva; SILVA, Kleyfton Soares da; SILVA, Luciano Pontes da. Compreendendo a atenção na sala de aula com base no modelo de Posner: contribuições para a educação em ciências e matemática. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC*, v. 11, n. 3, p. 237-250, 30 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31512/encitec.v11i3.490>.

FREITAS, Camilla Noemea Pimenta de. *A contribuição da neuroeconomia na formação de hábitos de consumo entre os estudantes do ensino médio integrado*. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Sion: Institut International des Droits de l'Enfant, 2005.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

GOMES, Thauana Paiva de Souza; VITORINO, Diego da Costa. *Educação formal e não formal*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2017. 232 p. ISBN 978-85-522-0251-6.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; AGUIAR, Fabiane Angélica; SOUZA, Alanna Cristina Landim; BORJA, Shirley Doveslei Bernardes. Educação a distância e a neurociência: os fatores que encantam os alunos. *Argumentos Pró-Educação*, v. 4, n. 12, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24280/ape.v4i12.531>.

GUERIM, Laura D. Neurociência localizada: revendo diferenças de sexo/gênero em pesquisas sobre o cérebro. *Veritas*, Porto Alegre, v. 65, n. 2, p. e36565, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-746.2020.2.36565>.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. *Estudos Avançados*, v. 3, n. 6, p. 89-112, maio 1989.

KRAUSE, Katiane Cazuya Gneipel. *Um modelo de desenvolvimento de habilidades cognitivas com jogos digitais*. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, pra quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

LISBOA, Felipe Stephan. *O cérebro vai à escola: aproximações entre neurociências e educação no Brasil*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016. 236 p. ISBN 978-85-462-0314-7.

LOUZADA, Fernando. Neurociências e educação: um diálogo possível? *Interfaces*, p. 46-51, 2011. Disponível em: <http://www.jobairubiratan.com.br/LOUZADA.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2022.

MIKI, Abel Jorge Luiz da Graça; MACHADO, Flávio Vaz; SEPP, Valquíria Jorge; SANTIAGO, Francio Pereira; SILVA, Ilda Cecília Moreira da. Emoção molecular: a importância da saúde molecular para o processo de aprendizagem. *Acta Biomedica Brasiliensia*, v. 10, p.

1-4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18571/acbm.199>.

MOURA-SILVA, Marcos Guilherme. O impacto da neurociência na identidade profissional do professor que ensina matemática. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, [S. l.], v. 3, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5335/rbecm.v3i3.11833>.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; SANTANA, Débora de Mello Gonçalves; SOUZA, Vânia de Fatima Matias de. O movimento como porta de acesso para a aprendizagem = movement as an access door for learning. *Retos Digital*, v. 41, p. 834-843, 2021.

ORTEGA, Francisco; VIDAL, Fernando. Mapeamento do sujeito cerebral na cultura contemporânea. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, v. 1, n. 2, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3395/reciis.v1i2.916>.

REVERTER-BAÑON, Sonia. El diálogo en las ciencias cognitivas frente a la controversia de la coeducación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, n. 30, p. 71-93, 2021.

SANTOS, Carla Fernanda Lima dos. *Neuroeducação: utilizando uma metodologia ativa para o ensino sobre o funcionamento cerebral*. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

SANTOS, Márcio Ponciano dos; FONSECA, Laerte Silva da; SANTOS, Ivanete Batista dos; CRUZ, Alanne de Jesus. Reflexões neurocognitivas no desenvolvimento das noções de sólidos geométricos no 7º ano do ensino fundamental. *TANGRAM – Revista de Educação Matemática*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 170-184, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30612/tangram.v4i1.12065>.

SILVA, Divino José; VAZ, Alexandre Fernandez. A emergência do sujeito cerebral e suas implicações para a educação. *Childhood & Philosophy*, v. 12, n. 24, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512055734002/>. Acesso em: 23 set. 2022.

SILVA, Fábio Colins da. *Ensino e aprendizagem de matemática na síndrome de Williams-Beuren: uma abordagem a partir de pesquisas em neurociência cognitiva*. 2020. 144 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SILVA, Fábio Eduardo. *Neurociência e aprendizagem: uma aventura por trilhas da neuroeducação*. Curitiba: InterSaberes, 2021. 456 p. ISBN 978-65-5517-983-5.

SILVA, Kleyfton Soares da; FONSECA, Laerte Silva da. Bases neuroeducativas do papel das ilustrações: uma proposta de análise de livro didático. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 257, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4323>.

SILVA, Kleyfton Soares da; FONSECA, Laerte Silva da. Neurociência e educação: estratégias multissensoriais para a aprendizagem de geometria molecular. *Investigações em Ensino de Ciências*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n1p01>.

SILVA, Kleyfton Soares da; FONSECA, Silva da Fonseca; CORREIA, Paulo Rogério Miranda. Abordagem neurocognitiva de processos atencionais envolvidos na aprendizagem mediada por mapas conceituais. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia – RBECT*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 247-268, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3895/rbect.v13n2.9421>.

SILVA, Sîndia Liliane Demartini da; SCHEFFER, Nilce Fátima. Aprendizagem matemática com jogos digitais online: um estudo fundamentado a partir da neurociência. *Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 5, n. 11, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v5i11.665>.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017.

SOUSA, José Francisco de. A discalculia e sua influência na aprendizagem da química: um estudo de caso em duas escolas de ensino médio no Distrito Federal – DF. *ID on-line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 15, n. 56, p. 110-120, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v15i56.3107>.

VIDAL, Fernando; ORTEGA, Francisco. *Somos nosso cérebro: neurociências, subjetividade e cultura*. Tradução de Alexandre Martins. São Paulo: n-1 Edições, 2019. 346 p. ISBN 978-65-9582-035-7.

ZARO, Milton Antonio et al. Emergência da neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 199-210, abr. 2010.

ZWICKER, Melanie Retz Godoy dos Santos; SOUSA, Karen Dias de; JESUS, Rosivânia Santos de; SOUZA, Luciana Cristina de; AZEVEDO, Rodolfo Jardim de. O fórum e a aprendizagem ativa na EAD. *EaD em Foco*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1419>.

4.

UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DA MATEMÁTICA NOS CURRÍCULOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Aparecida Amâncio
Silvana Claudia dos Santos

Introdução

Os primeiros currículos oficiais da Educação Infantil no Brasil só surgiram após a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998. Antes disso, os currículos eram determinados por outras áreas, como a Assistência Social e, principalmente, a Saúde. Até a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como dever do Estado, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1994, que a estabeleceu como primeira etapa da Educação Básica, pouco se avançou. A LDB de 1961, por exemplo, estabelecia que a Educação Infantil aconteceria em jardins de infância ou maternais, e, ainda, que as empresas que tivessem como funcionárias, mães de crianças menores de sete anos, deveriam organizar as instituições de educação pré-primária (Filipim; Rossi; Rodrigues, 2017). A LDB de 1972, por sua vez, revogou a anterior, mas não definiu como a Educação Infantil deveria acontecer no Brasil.

Com relação à Matemática, a partir da criação dos colégios jesuíticos, após 1570, é que surgem as primeiras referências ao ensino de Matemática, que naquele tempo, se resumia a contar e resolver operações elementares, o que não mudou mesmo com a Lei das Primeiras Letras instituída em 1827 (Zotti, 2002). Somente no RCNEI, a Matemática aparece pela primeira vez como área do conhecimento da Educação Infantil. Ela está inserida no volume três intitulado

“Conhecimento de mundo”. Nele, são apresentados conhecimentos matemáticos aos quais as crianças recorrem para resolver problemas cotidianos (Brasil, 1998).

Diante disso, o foco de nossa discussão neste capítulo consiste em refletir sobre a seguinte questão: “Como a Matemática está inserida nos currículos oficiais da Educação Infantil?” Visando identificar possíveis respostas a essa indagação, definimos como objetivo geral realizar uma pesquisa bibliográfica e documental acerca da presença da Matemática nos currículos oficiais da Educação Infantil no Brasil; e, mais especificamente, analisar o caso da rede municipal de Ponte Nova-MG, a partir de uma análise documental sobre a presença da Matemática em suas Propostas Curriculares para a Educação Infantil.

Cabe destacar que, assumimos a Educação Infantil como integralizadora, ou seja, não se trata de uma etapa da Educação Básica dividida em disciplinas, mas que se preocupa com a formação integral dos sujeitos. Por isso, quando dizemos matemática, não nos referimos à ciência Matemática e os seus conhecimentos fragmentados, mas cujos saberes estão associados a outros conhecimentos, outras experiências com o mundo. Assim, acreditamos na importância do estudo ora apresentado, no sentido de fomentar debates acerca dos conhecimentos matemáticos necessários à vida, que perpassam as mais variadas atividades humanas.

Metodologia

A pesquisa que deu origem a esse capítulo foi realizada a partir da abordagem qualitativa e seus procedimentos metodológicos envolveram pesquisa bibliográfica, análise documental acerca da Matemática nos currículos oficiais da Educação Infantil no Brasil e no município de Ponte Nova-MG e, ainda, contou com a realização de uma entrevista semiestruturada. Importante destacar que, nesse capítulo, não exploraremos em profundidade os dados produzidos na entrevista, mas optamos por mantê-la no texto como um procedimento

metodológico, pois entendemos que nossa análise está impregnada das informações obtidas por meio dessa técnica de produção de dados.

A abordagem qualitativa, conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994), privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Assim, as questões a se investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis e não visam responder questões prévias ou testar hipóteses. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) afirmam que as pesquisas qualitativas não necessitam de alto grau prévio de estruturação, dada a sua diversidade e flexibilidade. Além disso, Chizzotti (2003, p. 221) enfatiza que o termo qualitativo implica “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa”.

Com relação aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, no nosso caso, teve como finalidade o “aprimoramento e atualização do conhecimento, mediante uma investigação científica de obras já publicadas” (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 65). As principais fontes de uma pesquisa bibliográfica são livros, artigos, teses, dissertações e revistas científicas, que podem ser encontrados impressos ou em meio eletrônico (Sousa; Oliveira; Alves, 2021; Fonseca, 2002; Gil, 2002). Para tanto, este estudo contou com leitura de artigos de autores que problematizam Currículo, Educação Infantil, Currículo e Educação Infantil e Matemática na Educação Infantil, por meio de levantamento em bases de dados como Google Acadêmico, Scielo e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Realizamos também, uma análise documental dos documentos curriculares oficiais da Educação Infantil vigentes. Lüdke e André, (1986, p. 38) afirmam que a análise documental é uma “técnica valiosa de abordagens qualitativas”, já que pode complementar as informações obtidas por outras técnicas, ou desenvolver aspectos novos de um tema ou problema. Podem ser considerados documentos “leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos

escolares” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Sendo assim, pesquisamos os documentos oficiais curriculares da Educação Infantil, como o RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI’s), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil (CRMGEI) e as Propostas Curriculares da Educação Infantil do município de Ponte Nova-MG.

Além da pesquisa bibliográfica e análise documental, realizamos, também, uma entrevista semiestruturada com uma Especialista em Educação Básica da rede municipal de Ponte Nova que atuou como coordenadora pedagógica das creches municipais quando essas instituições passaram a ser geridas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Segundo Sionek, Assis e Freitas (2020), a entrevista consiste em uma técnica privilegiada para a investigação do sentido, sendo, por isso, muito utilizada na pesquisa qualitativa, uma vez que ela busca compreender o sentido que os sujeitos atribuem às suas ações (Minayo; Guerriero, 2014). Diante disso, por meio dos dados produzidos na entrevista, entrelaçados com a pesquisa bibliográfica e a análise documental, buscamos compreender como se deu a transição da Educação Infantil da Assistência Social para a Educação, e qual o currículo que orientou as ações educativas da Educação Infantil em Ponte Nova, naquele momento. Com isso, objetivamos identificar como a Matemática está inserida no currículo da Educação Infantil no Brasil e, especificamente, na rede municipal de Ponte Nova-MG.

Os documentos curriculares oficiais da Educação Infantil no Brasil e a Matemática

O contexto do currículo da Educação Infantil no Brasil está diretamente relacionado ao próprio contexto da Educação Infantil que, durante grande parte da história, teve caráter assistencialista. E, nesse sentido, também seus currículos sofreram influências de diversas áreas que não eram da Educação, como a Saúde, por exemplo (Paschoal;

Machado, 2009; Filipim; Rossi; Rodrigues, 2017; Nascimento, 2015; Kuhlmann Júnior, 2000).

É sabido que a educação institucional, iniciou-se no Brasil com a chegada dos portugueses que trouxeram consigo os jesuítas com a missão de catequizar os povos originários. Nesta época,

O papel da educação era sedimentar a visão do colonizador, por isso, num primeiro momento, a catequese foi a principal função dos jesuítas, responsáveis pela reprodução dos valores da sociedade mercantilista, profundamente marcada pela Igreja Católica. (Zotti, 2002, p. 66).

Somente a partir da morte do sacerdote jesuíta Manuel da Nóbrega em 1570, é que são criados colégios destinados à formação da elite com as funções de formar quadro de pessoal para o aparelho repressivo do Estado, formar padres e educar as classes dominantes (Zotti, 2002; Cunha, 1986). Conforme afirma Zotti (2006, p. 126), a proposta curricular contemplava quatro graus de ensino: elementar – no qual se ensinava a ler, contar e a doutrina católica; curso de humanidades – nível secundário; curso de artes; e curso de teologia – nível superior. Diante disso, podemos inferir que a matemática, quando presente nestas propostas, resumia-se a contar. E isso, perdurou por séculos, até a chegada da Família Real portuguesa em 1808.

Em 1827, tem-se a promulgação da lei das Escolas de Primeiras Letras (Saviani, 2009; Peralta, 2002), em que aparece pela primeira vez, a preocupação com a formação do professor (Saviani, 2009) e o que deveria ser ensinado nessas escolas. O ensino continuava reforçando a tradição aristocrática (Zotti, 2002; Romanelli, 1998) e o currículo constituía-se de “aulas de leitura, escrita e cálculo àqueles que tinham condições econômicas para a contratação de preceptores” (Zotti, 2002, p. 65).

Além destes fatores, os currículos possuíam orientações diferentes para os meninos e as meninas. Peralta (2022) traz transcrições da lei de criação das Escolas de Primeiras Letras que evidenciam esta diferenciação. O artigo 6º dessa lei diz que serão

ensinadas a leitura; escrita; as quatro operações; práticas de quebrados, decimais e proporções; noções de geometria prática, gramática, princípios de moral e doutrina católica aos meninos; e o artigo 12º especifica que às meninas, seriam ensinadas, na disciplina de Matemática, somente as quatro operações.

Percebemos que, até então, não havia uma proposta curricular ou currículo para a Educação Infantil. As primeiras tentativas de organização das instituições de Educação Infantil surgiram no final do Império, tendo, principalmente, caráter assistencialista. Antes delas, já existiam instituições que buscavam apoiar as mulheres que trabalhavam e as viúvas desamparadas (Paschoal; Machado, 2009). Além disso, a mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos, levaram os setores da sociedade que envolviam religiosos, empresários e educadores a pensar no cuidado da criança fora do âmbito familiar (Paschoal; Machado, 2009). Paralelo a esse pensamento, tinha também o atendimento às crianças abandonadas, que ficava a cargo das Santas Casas de Misericórdia. O mecanismo de recebimento dessas crianças era a Roda dos Expostos, que se constituiu como “[...] uma das instituições mais duradouras de atendimento à infância desvalida no Brasil” (Nascimento, 2015, p. 17441), sendo definitivamente extinta somente em 1950. Desta forma, as primeiras concepções de currículo tinham base na “assistência científica formulada no início do século XX” (Kuhlmann Junior, 2000, p. 8).

Em 1923, já na Primeira República, é criada a Inspetoria de Higiene Infantil, substituída em 1934, pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância.

Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades, o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches,

promovendo a publicação de livros e artigos. (Kuhlmann Junior, 2000, p. 8).

No decorrer das décadas e até o ano de 1970, houve uma estreita aproximação entre a área da Saúde e da Educação das crianças pequenas. Por muito tempo, foi a saúde que determinou as ações da Educação, visto que o Departamento Nacional da Criança (DNCR) era vinculado ao Ministério da Saúde até esta década. A desvinculação da área da Saúde à Educação das crianças foi resultado, sobretudo, das mudanças de concepção e pensamento sobre a Educação Infantil que teve início na década de 1960, quando esta passou a ser entendida como direito legal.

Como nos afirmam Filipim, Rossi e Rodrigues (2017), a LDB de 1961 (LDBEN 4024/61) estabeleceu que a educação primária ofertada aos menores de sete anos seria ministrada em escolas maternas ou jardins de infância; e, ainda, às empresas que tivessem como funcionárias, mães de crianças menores de sete anos, cabia organizar as instituições de educação pré-primária. Essa LDB de 1961 foi revogada pelo governo militar que publicou, em 1971, a LDBEN/5692 que também não especificava como aconteceria a educação pré-escolar.

Kramer (2006, p. 799) salienta que as políticas educacionais para a pré-escola dos anos 1970 “[...] defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares”. Isso propiciou o debate crítico em torno destas questões e constituiu a base do pensamento acerca da Educação Infantil durante a década de 1980. A partir desses debates, temos, enfim, o reconhecimento da Educação Infantil como direito das famílias e das crianças, com a promulgação da Constituição Federal em 1988. A implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, surge para reafirmar esse reconhecimento. Além disso, a promulgação da LDB 9394/96 representou mais um avanço com relação à política pública de Educação Infantil, visto que reconheceu essa fase de desenvolvimento da criança como a primeira etapa da

Educação Básica. Com a LDB de 1996, tem-se a publicação do RCNEI, em 1998, o qual, concordamos com Kramer (2006), não trouxe paradigmas norteadores para tratar a diversidade e regionalismos do Brasil.

O RCNEI está dividido em três volumes em que a Matemática se encontra no volume 3 – Conhecimento de mundo. O capítulo reservado à Matemática é composto pela Introdução, Presença da Matemática na Educação Infantil: ideias e práticas correntes; A criança e a Matemática; Objetivos; Conteúdos; e Orientações gerais para o professor. Toda a seção tece diálogos sobre os conhecimentos matemáticos que a criança está imersa desde o nascimento e as práticas pedagógicas no desenvolvimento da Educação Infantil. Logo na Introdução, são citados conhecimentos matemáticos e “recursos próprios e pouco convencionais” aos quais as crianças recorrem para resolver os problemas cotidianos, como:

[...] conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas entre os amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc. Também observam e atuam no espaço ao seu redor e, aos poucos, vão organizando seus deslocamentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias. (Brasil, 1998, p. 207).

Desta forma, o documento propõe que a Instituição de Educação Infantil auxilie as crianças a “organizarem melhor suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos” (Brasil, 1998, p. 213), enfatizando a importância das interações para que isto aconteça, além do contato das crianças com “histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras, etc.” (Brasil, 1998, p. 213).

Neste sentido, estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem e relações espaciais, é o objetivo para as crianças de zero a três anos, foco deste estudo. Os conteúdos sugeridos para esta faixa etária são: utilização da

contagem oral; noções de quantidade, de tempo e de espaço; e, manipulação e exploração de objetos e brinquedos.

As orientações didáticas para o desenvolvimento destes conteúdos sugerem utilizar jogos e brincadeiras, visto que estes “permitem a familiarização com elementos espaciais e numéricos, sem imposição” (Brasil, 1998, p. 218). Assim, são importantes modificações constantes no espaço, brincadeiras de construir torres, brinquedos de encaixe, blocos de madeira, telefone, calculadoras, relógios, painéis de aniversariantes, pesos e medidas, e cantigas e parlendas.

Nas orientações gerais para o professor, tem-se, então, novamente a ênfase nos jogos, brincadeiras e interações, que devem ser organizados nas atividades permanentes, nos projetos e nas sequências didáticas de atividades. A avaliação deve se dar, sobretudo, por meio da observação e compreensão do que as crianças fazem e do sentido que elas atribuem às situações vivenciadas.

Onze anos após a publicação do RCNEI, o MEC publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's) visando “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (Brasil, 2009, p. 11). Em 2013, estas Diretrizes foram revisadas e publicadas no documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e trouxeram orientações um pouco mais aprofundadas sobre a construção da proposta pedagógica. Por se tratar de diretrizes, o documento não traz especificações sobre currículos.

Em dezembro de 2017, é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (Brasil, 2017, p.5)

Para a etapa da Educação Infantil, foram estabelecidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que perpassam cinco campos do conhecimento, de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil – brincadeiras e interações. Os seis direitos de aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; já os campos de experiência são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. “Em cada campo de experiência, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária” (Brasil, 2017, p. 25). Os grupos de faixa etária são: bebês – crianças de zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas – de um ano e sete meses a três anos e onze meses; e crianças pequenas – de quatro anos a cinco anos e onze meses.

Com o estabelecimento dos campos de experiências, podemos perceber mais nitidamente como os conhecimentos matemáticos transpassam todos eles. No campo “O eu, o outro e nós”, os conhecimentos matemáticos são experienciados nas interações e nos momentos de cuidado, como jogos e brincadeiras em grupo e individuais; na manipulação dos materiais de higiene pessoal; no acompanhamento do crescimento físico; nas quantidades de alimentos oferecidos e ingeridos, dentre outros.

A exploração do espaço através do corpo, dos movimentos, o contato com a música, a dança e as possibilidades de deslocamentos, tendo o corpo como centralidade, são conhecimentos matemáticos apreendidos no campo “Corpo, gestos e movimentos”.

O campo “traços, sons, cores e formas”, constitui-se também, como importante no desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos que podem ser apreendidos nas artes visuais, como pintura, modelagem, colagem, danças, músicas, manipulação de diversos materiais e recursos tecnológicos (Brasil, 2017).

No campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, os conhecimentos matemáticos podem ser desenvolvidos principalmente

nas histórias, nos poemas, cordéis, parlendas, ilustrações e, direção e sentido da escrita.

Por fim, o campo “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”, permite à criança experienciar

[...] contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparações de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais. (Brasil, 2017, p. 43)

E assim, após a homologação da BNCC, coube aos Estados e municípios, o desenvolvimento e implementação dos seus currículos, caso de Minas Gerais e do município de Ponte Nova, como veremos no próximo tópico.

A Matemática nos currículos oficiais da Educação Infantil na rede municipal de Ponte Nova - MG

O contexto da Educação Infantil no município de Ponte Nova - MG muito se aproxima ao que ocorreu em nível nacional: a primeira etapa da Educação Básica ficava a cargo da Assistência Social, antes chamada Ação Social. As creches mantidas pela Ação Social atendiam crianças de zero a seis anos e onze meses. Existiam também, as pré-escolas mantidas por organizações religiosas e filantrópicas ou pela parceria com o governo municipal. Este atendimento era efetuado por profissionais não pertencentes ao magistério e sem a formação pedagógica exigida. Eram cuidadores, monitores.

Não houve, durante este período, um currículo prescrito para esta faixa etária. Eram estabelecidas “rotinas” em que prevaleciam atividades relativas ao cuidado e à recreação. A partir da metade dos anos 1990, as creches e pré-escolas começaram, gradativamente, a fazer parte da Educação e, em 1998, teve o primeiro concurso para Auxiliares de creche, profissionais que, embora não fossem pertencentes ao quadro de magistério e nem tivessem formação pedagógica exigida,

tornaram-se regentes de turma. Mesmo com a gestão da Educação Infantil a cargo da Secretaria Municipal de Educação desde a municipalização do ensino, não havia ainda, um currículo definido, conforme nos afirma a Especialista em Educação Básica entrevistada, a qual na época, era responsável pela coordenação pedagógica de todas as creches. Segundo ela, o que se utilizava “[...] era um livrinho da Pastoral da Criança, onde as adaptações, estudos...Era tudo embasado neste livrinho”.

Embora o RCNEI tenha chegado ao município em 1999, somente em 2002 teve-se a publicação da primeira Proposta Curricular da Educação Infantil da rede municipal.

A proposta em questão, tinha como objetivo geral contribuir para a aquisição de competências, visando à formação do cidadão apto a assimilar mudanças, hábitos e valores; autônomos em suas escolas, solidários e participativos, com direito a uma vida mais digna (Ponte Nova, 2002).

No que diz respeito à Matemática, o objetivo era “[...] possibilitar os conhecimentos básicos da Matemática como ferramentas necessárias ao seu cotidiano” (Ponte Nova, 2002, p. 9). A estrutura curricular foi estruturada em dois eixos de trabalho educativo: formação pessoal e social; e, conhecimento de mundo. As crianças eram agrupadas em três grupos de faixa etária: Infantil I – crianças de zero a três anos; Infantil II – crianças de quatro a cinco anos; e, Infantil III – crianças de cinco a seis anos.

Para a faixa etária compreendida no Infantil I, os objetivos eram:

- Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- Comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativos a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;

- Ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios;
- Reconhecer as formas geométricas na natureza, arquitetura, obras de arte, desenvolvendo a percepção visual das diferentes situações em que estão combinados;
- Possibilitar ao aluno resolver pequenos problemas (Ponte Nova, 2002, p. 16-17).

Com base nesses objetivos, os conteúdos previstos eram: números e sistema de numeração – contagem, notação e escrita numérica, operações matemáticas; grandezas e medidas; e, espaço e forma. As orientações básicas sugeriam criar um ambiente matematizador por meio de um cantinho na sala ou na instituição que tivesse materiais como relógios, boliche, dominós, calculadoras, telefones, calendários, blocos lógicos, etc. (Ponte Nova, 2002). Além disso, sugeriam ao professor organizar quadro de aniversários, painel de pesos e medidas, cantigas, jogos de encaixe, dança das cadeiras, coleção de figurinhas e medir objetos utilizando mãos, pés, barbantes, atividades culinárias, e o trabalho das relações espaciais tendo a criança como referência. E, por fim, orientava-se que “[...] todas as atividades deverão ser planejadas, contextualizadas, levando o aluno a analisar, sintetizar, inferir, formular hipóteses, deduzir, refletir e argumentar” (Ponte Nova, 2002, p. 19).

Entre 2009 e 2011, uma nova proposta foi construída, sendo revista e publicada em 2013. Ela foi organizada em áreas do conhecimento, e cada área, em eixos, com proposições para o Berçário I – crianças de zero a um ano e nove meses; Berçário II – crianças de dois anos a dois anos e onze meses; Infantil – crianças de três anos a três anos e onze meses; 1º período – quatro anos a quatro anos e onze meses; e, 2º Período – cinco anos a cinco anos e onze meses.

As áreas do conhecimento apresentadas na proposta são: Língua Portuguesa; Matemática; Natureza e Sociedade/Identidade; e Autonomia, Psicomotricidade, Artes e Educação em Valores Humanos. As seções são divididas em Conteúdo,

Competências/Habilidades e Considerações. Ao final de cada uma, tem-se “Observações” que trazem as expectativas de desenvolvimento para cada faixa etária e também sugestões metodológicas.

A seção de Matemática, especificamente, apresenta três eixos: Orientação espacial, Números e Sistema de Numeração, e Grandezas e Medidas. O Eixo 1 – Orientação espacial, tinha como objetivo perceber o espaço ocupado pelo corpo e por diferentes objetos, demonstrando noções de orientações espaciais. Os conteúdos propostos eram: propriedade física dos objetos, espaço e forma, relações espaciais e noções de geometria. O Eixo 2 – Números e Sistema de numeração – tinha como objetivo estabelecer relações de ordem e inclusão hierárquica, quantificando grupos de objetos e utilizando diferentes estratégias para solucionar os cotidianos, tendo como conteúdos: numerais, representação de quantidades, contagem, classificação, sequência lógica, seriação, conservação e resolução de problemas. O último eixo, Eixo - Grandezas e medidas, cujo objetivo era utilizar instrumentos de medida, empregando noções de tempo, temperatura, comprimento, massa e capacidade, previa como conteúdos as relações temporais, noções de medidas e relações causais. Essa proposta vigorou até 2022.

Em setembro de 2022, a SEMED publicou a atual Proposta Curricular da Educação Infantil da rede municipal de Ponte Nova, a qual tem como objetivo:

[...] nortear e fundamentar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ponte Nova, a fim de contribuir para o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Ponte Nova, 2022, p. 7).

Citando os princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI's, a Proposta estabelece como currículo, o Currículo Referência para a Educação Infantil de Minas Gerais (CRMGEI) em sua integralidade.

Além disso, traz orientações acerca das Atividades de Atenção Pessoal, Avaliação e concepções de infância, criança e Educação Infantil.

O CRMG foi publicado no final de 2018, tendo sido sua construção “dialogada entre o Estado e os Municípios” (Minas Gerais, 2018, p. 9). A seção da Educação Infantil traz os direitos e objetivos de aprendizagem da BNCC, acrescentando alguns objetivos específicos de Minas Gerais. Apresenta, também, propostas de experiências, nas quais são encontradas sugestões de atividades a serem desenvolvidas. A organização da estrutura é, também, a mesma da BNCC, e tem como eixos estruturantes o Currículo e avaliação das aprendizagens, Currículo e formação dos profissionais da Educação, Direitos à aprendizagem, equidade, diversidade e inclusão, escola democrática e participativa, Currículo e Educação Integral, tendo como eixo central os Sujeitos e seus tempos de vivência. Assim, de acordo com o CRMG:

[...] o currículo materializa o direito a aprender, uma vez que ele define o que ensinar, o porquê ensinar e o quando ensinar e oferece pistas, a partir das orientações didáticas, na Educação Infantil, para os docentes entrarem em contato com referências cuja finalidade é apontar caminhos de como ensinar, conectando tudo isso às aspirações e expectativas da sociedade e da cultura na qual a escola está inserida (Minas Gerais, 2018, p. 15).

Diante disto, o CRMGEI afirma que o Projeto Político Pedagógico da escola deverá abarcar as diretrizes e perspectivas dele e da BNCC, “considerando tais aspectos na definição do perfil, no planejamento das atividades nas escolas e nas suas metas e ações” (Minas Gerais, 2018, p. 15).

Por se tratarem de documentos que se baseiam em sua integralidade na BNCC, não vamos, portanto, descrever aqui, as estruturas do CRMG e da Proposta Curricular da Educação de Ponte Nova, bem como os conhecimentos matemáticos propostos nos mesmos, porque assim já o fizemos quando tratamos da BNCC, no tópico anterior.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo geral realizar uma pesquisa bibliográfica e documental acerca da presença da Matemática nos currículos oficiais da Educação Infantil no Brasil; e, mais especificamente, analisar o caso da rede municipal de Ponte Nova-MG, a partir de uma análise documental sobre a presença da Matemática em suas Propostas Curriculares para a Educação Infantil. Com esse olhar, percebemos, em nossa pesquisa, que há poucos documentos, relatos ou estudos sobre o currículo na Educação Infantil antes do seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, o que pode ser explicado por todo o contexto que envolve a Educação Infantil.

Em grande parte da história, a Educação Infantil estava atrelada ou à Assistência Social ou à Saúde, o que refletia diretamente naquilo que “era ensinado”. Antes ainda de ser responsabilidade da Assistência Social ou Saúde, a Educação Infantil ficava a cargo, principalmente, da Igreja Católica. Um fato interessante de se observar, é que, mesmo após a Educação Infantil ser reconhecida como concernente à área da Educação, ainda assim, encontramos influências da Igreja Católica no desenvolvimento das atividades. Isso ficou evidente no relato da Especialista entrevistada que afirmou utilizar, já no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, um livrinho da Pastoral da Criança como embasamento para o planejamento nas instituições de Educação Infantil. Esse livro, mencionado pela entrevistada, mostrou-se de suma importância no combate à desnutrição desenvolvido pela Pastoral da Criança. Ele traz, principalmente, orientações sobre a saúde da gestante, bebês e crianças de até cinco anos e onze meses. Em cada seção, apresenta tópicos de como a criança aprende naquele determinado tempo de vida e, no final, fala sobre como devem ser as Instituições de Educação Infantil, sugerindo algumas atividades. Apesar disso, acreditamos que ele não deveria ser um instrumento orientador de práticas educativas em Instituições de Educação Infantil.

No que se refere à presença da Matemática no currículo da Educação Infantil, percebemos que ela só aparece como área do

conhecimento a ser desenvolvida nessa etapa da Educação Básica no RCNEI. Os primeiros currículos reduziam a Matemática à contagem e às operações, especialmente para as meninas. A partir do RCNEI, já é possível conceber a Matemática como conhecimentos que perpassam as mais variadas experiências cotidianas.

No tocante às Propostas Curriculares da rede municipal de Ponte Nova, é possível perceber que, embora o objetivo geral do Eixo Matemática, na proposta publicada em 2002, seja simplista e genérico, as orientações básicas sugeriam, ao nosso ver, desenvolvimento mais coerente dos conhecimentos matemáticos. Por outro lado, a segunda proposta, publicada em 2013, concebeu a Matemática como uma grande área do conhecimento e a dividiu em três subáreas, as quais são também divididas em conteúdos. Há nas Considerações e nas Sugestões metodológicas, apresentadas no documento, orientações de atividades a serem desenvolvidas por etapas, por conteúdo e, além disso, há as expectativas de aprendizagem para cada faixa etária. Esse modo como a Matemática está inserida no currículo da rede municipal de Ponte Nova nos leva a pensar que todas as crianças se desenvolvem linear e igualmente, que todas buscam as mesmas estratégias para solucionar os problemas que lhes são apresentados. Sobre esse aspecto, parece haver uma tentativa de padronizar tanto o desenvolvimento da criança, quanto o trabalho do professor no que se refere, também, aos conhecimentos matemáticos. Isso pode ser explicado pelo fato de termos definido conteúdos a serem “introduzidos, retomados, trabalhados e consolidados” em cada faixa etária.

A atual Proposta Curricular estabelece na íntegra o CRMGEI, como seu currículo. Sendo assim, mantém a mesma estrutura da BNCC. Sabemos e não concordamos com toda a conjuntura que levou à implementação da BNCC. Conhecemos, além disso, todos os interesses que estão por trás da implementação dessa política educacional. Entretanto, no que tange à Educação Infantil, consideramos um avanço o estabelecimento de direitos de aprendizagem e campos de experiências. Embora tenhamos um olhar crítico para o currículo e as políticas associadas a ele, a atual proposta curricular permite conceber

a integralidade da criança da Educação Infantil e a multidisciplinaridade presente em cada atividade/experiência que agrega vários objetivos de aprendizagem, dentre os quais, os relativos aos conhecimentos matemáticos que perpassam todos os campos de experiências. Sendo assim, esperamos que ela possa orientar o trabalho na Educação Infantil do município, concebendo, entendendo e avaliando a integralidade e singularidade de cada criança.

Especificamente, para o levantamento de dados relativos à Educação Infantil em Ponte Nova, encontramos dificuldades na obtenção de documentos oficiais que evidenciassem em que ano essa etapa passou a ser gerida pela área de Educação, como se dava o processo de escolha dos profissionais para atender às instituições, se havia treinamento e capacitações dos profissionais que atendiam nestas instituições, dentre outras informações. Compreendemos essa dificuldade no acesso às informações, ou mesmo a inexistência de tais registros, como mais um reflexo do contexto da Educação Infantil no Brasil.

Ao final do trabalho, entendemos que os objetivos foram alcançados, contudo, acreditamos que a pesquisa sobre a presença da Matemática no Currículo, nesse caso da Educação Infantil, não se esgota aqui. Hoje, já temos, por exemplo, a publicação da BNCC Computação, que também envolve conhecimentos matemáticos, além de abrir uma nova agenda de pesquisas. Por fim, esperamos que os conhecimentos matemáticos, compreendidos por nós como humanos e essenciais à vida, possam ser garantidos a todas as crianças e reverberem nas diversas atividades humanas, potencializando experiências.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. 2. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 1986.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 43, 2021.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). *Revista HISTEDBR On-line*, v. 17, n. 2, p. 605-620, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650411>. Acesso em: 17 set. 2019.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 17 set. 2019.

KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 70 p.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, p. 1103-1112, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013>.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. *Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência?* 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/50279442-Processo-historico-da-educacao-infantil-no-brasil-educacao-ou-assistencia.html>. Acesso em: 17 set. 2019.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 17 set. 2019.

PERALTA, Deise Aparecida. Mulheres, matemática e a proposta curricular das “escolas de primeiras letras”: uma perspectiva da ética discursiva habermasiana. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 28, 2022.

PONTE NOVA (MG). *Proposta curricular para a educação infantil*. Ponte Nova, MG, 2002.

PONTE NOVA (MG). *Proposta curricular para a educação infantil*. Ponte Nova, MG, 2013.

PONTE NOVA (MG). *Proposta curricular para a educação infantil*. Ponte Nova, MG, 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. [S. l.: s. n.], 2011.

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

SIONEK, Luiza; ASSIS, Dafne Thaisse Mineguel; FREITAS, Joanneliese de Lucas. “Se eu soubesse, não teria vindo”: implicações e desafios da entrevista qualitativa. *Psicologia em Estudo*, v. 25, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722020000100206&script=sci_arttext. Acesso em: 9 fev. 2021.

ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1384>. Acesso em: 13 abr. 2023.

ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas, SP: Gráfica Faculdade de Educação, 2006. p. 1-27. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/516/413>. Acesso em: 13 abr. 2023.

5.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE VIÇOSA/MG (90)

Lenice Lima Miranda
Anderson da Cunha Baía

Introdução

A formação de professores é um campo de estudo que, há tempos, recebe atenção de pesquisadores. Nas últimas décadas, reflexões sobre o campo educacional, e mais especificamente sobre a formação de professores, têm ganhado destaque nos estudos de autores de relevância nacional e internacional (Arendt, 2016; Saviani, 2007; Freire, 1996; Nóvoa, 1992, 1995, 1997). Tal formação, inicial ou continuada, é um processo contínuo, permanente e está voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando ao professor a oportunidade de construir ou ressignificar os conhecimentos para atender às próximas necessidades emergindo no contexto social e educacional (Nóvoa, 1992; Candau, 1996; Kramer, 2002).

A formação desse profissional comprometido com a qualificação do ensino infantil passa, necessariamente, por uma formação inicial e continuada de qualidade. Como afirma Nóvoa (1997, p. 27), “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Em atendimento ao que a legislação prevê, o município de Viçosa, em 2019, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, ofereceu o “Curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil – Práticas, propostas pedagógicas e identidades docentes” em parceria

com a Universidade Federal de Viçosa (UFV) por meio do curso de Licenciatura em Educação Infantil. A Universidade Federal de Juiz de Fora também participou desse processo por intermédio do grupo de pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano.

Esse curso foi elaborado para atender a uma demanda de professores da Educação Infantil da rede municipal de Viçosa, uma vez que a formação continuada somente faz sentido a partir dos anseios dos professores. Verificou-se, também, que a formação continuada para este público era uma necessidade e que deveria ser ofertada pelo município.

A pesquisa apresentada tem como objetivo geral desse estudo analisar a formação continuada desenvolvida para professores de Educação Infantil pela rede municipal da cidade de Viçosa–MG por meio do “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente” em relação à prática docente de um grupo de professores atuantes na rede.

Foi a partir desse cenário que nos surgiram algumas indagações:

a) Qual o sentido da formação continuada nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil? b) Que contribuições um curso de formação continuada propicia aos profissionais da Educação Infantil? c) Quais são os desafios e perspectivas dos professores da Educação Infantil no município de Viçosa? A partir dessas questões, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: De que modo a formação “Curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil - Práticas, propostas pedagógicas e identidades docentes,” vivenciada pelos profissionais da Educação Infantil, no município de Viçosa-MG, oferecida em 2019/2021, influenciou ou tem influenciado, em suas práticas nas instituições de ensino em que atuam? A partir desse problema de pesquisa, tivemos como objetivo neste estudo identificar no discurso dos professores a existência de mudanças nas práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil como resultado da participação no curso de formação.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e documental. Para Maria Cecília Minayo (2001), uma pesquisa qualitativa é entendida como uma pesquisa que:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 22).

Nesse tipo de pesquisa, segundo a autora, a preocupação do pesquisador é compreender e explicar a dinâmica das relações sociais marcadas por crenças, valores, atitudes e hábitos que, por sua vez, são marcados pela vivência e pela experiência, nas ações cotidianas, perpassada pelas instituições como resultado de ações humanas (Minayo, 2001). Portanto, ao definirmos a pesquisa como qualitativa, estamos considerando que a vivência e experiência de professoras de Educação Infantil possam ter contribuído para a construção do conhecimento ao participarem do “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente”. Acreditamos também que o curso tenha proporcionado uma reflexão acerca da prática pedagógica dos professores participantes.

No que diz respeito à pesquisa documental, esse estudo se vale de um conjunto de documentos que, ao serem analisados, nos permite construir uma narrativa acerca do objeto de estudo. Segundo Ludke e André (2007), a exploração e análise dos documentos é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. A pesquisa documental traz uma série de vantagens, incluindo a verificação *a posteriori*, ao contrário de outras técnicas. A utilização deste tipo de pesquisa depende somente de duas variáveis: tempo e disposição do pesquisador. Outra grande vantagem é que os documentos “[...] são uma fonte não reativa” (Ludke; André,

2007, p.39), sendo possível consultá-los sempre que for necessário, bem como complementá-los com outras técnicas utilizadas na pesquisa, como entrevistas, questionários e observação, por exemplo. A entrevista também foi uma técnica utilizada na produção de documentos.

Utilizada com frequência na pesquisa qualitativa, a entrevista constitui uma técnica de qualidade para coletar os dados e foi nossa escolha para produzir os dados que possibilitassem compreender o objeto do estudo. Segundo Minayo (2010), a entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e, por meio de perguntas formuladas, busca a obtenção dos dados que lhe interessam. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (Minayo, 2010, p. 261).

Para que a coleta das informações fosse efetivada, recorremos aos arquivos do “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente” ofertado para professores de Educação Infantil, no Município de Viçosa, MG, entre 2019 e 2021. Fizemos o levantamento dos professores que concluíram a formação na turma I⁵, sendo esse o primeiro critério utilizado para a seleção⁶, e obtivemos 43 professores. O segundo critério foi estar atuando na Educação Infantil em 2023. Concluímos essa seleção com 17 professores, dos quais 04 dispensaram o convite. Os outros 13 professores que aceitaram, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias.

As transcrições das entrevistas foram identificadas a partir de um código contendo o “P” maiúsculo (em referência ao termo “Professor”) seguido de uma letra maiúscula do alfabeto. Cada entrevistado recebeu uma letra do alfabeto, sem que ela tivesse relação com a letra inicial do seu nome, com o intuito de preservar o anonimato dos sujeitos deste estudo. Assim, as combinações estabelecidas foram:

PA, PB, PC, PD, PE, PF, PG, PH, PI, PJ, PL, PK, PM. A transcrição resultou em 131 páginas de entrevistas, a partir das quais as informações foram categorizadas e refletidas à luz da literatura.

Além das entrevistas produzidas, tivemos como fonte o projeto do curso de aperfeiçoamento intitulado “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente”, constante no Convênio UFV Nº 004954/19. Também acessamos e analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a Base Nacional Curricular Comum, documentos referentes à Política da Educação Infantil do Município de Viçosa e a Lei nº 3.003/2023 que versa sobre a alteração dos artigos da Lei 1.368, de 08 de setembro de 1999, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Viçosa – MG.

Consideramos que o procedimento de análise consiste em uma fase muito importante da pesquisa. Minayo (2001, p. 27) afirma que “certamente o ciclo nunca se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior. Para analisar os dados, nos apoiamos na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 30), que consiste em um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”, tendo como objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, buscando conteúdos que subjazem à mensagem analisada. Para tanto, seguimos as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades, o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches,

promovendo a publicação de livros e artigos. (Kuhlmann Junior, 2000, p. 8).

O curso de aperfeiçoamento em docência na educação infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente

Esse curso de Aperfeiçoamento teve origem entre 2017 e 2020 na gestão da Secretária Municipal de Educação do Município de Viçosa-MG, Ana Loudicelia Chagas Monteiro, e da Chefe do Departamento de Educação Infantil, Ana Carolina Santos Silva. O referido curso foi formalizado por meio do Processo UFV Nº 004954/2019, do Contrato de Prestação de Serviços, Nº 204/2019 e da Portaria Nº 204/2019, abordados ao longo desse estudo. Ao assumirem os cargos na gestão educacional do Município, as referidas gestoras municipais verificaram que Viçosa atendia somente crianças a partir de dois anos de idade. Havia Centros Municipais de Educação Infantil em fase final de construção, então a pauta prioritária passou a ser ampliar as vagas da educação infantil para o atendimento em especial das crianças de 0 a 2 anos.

O curso previa oferecer uma formação aos professores que permitisse suprir suas necessidades profissionais, ocasionando assim melhorias no segmento da Educação Infantil do Município no sentido de consolidar o atendimento e ampliar a oferta às crianças de até 4 anos de idade, além de cumprir com as legislações no que se refere ao direito do professor de obter uma formação continuada. A ideia equivocada é, ainda, difundida no meio educacional de que quanto menor for a criança, menor também pode ser a qualificação do professor. No entanto, é preciso reconhecer que quanto menor for a criança, maior será a exigência de um compromisso ético, técnico e político. Esse reconhecimento precisa ser suprido nas formações continuadas, uma vez que a formação inicial, respaldada em sua matriz curricular dos cursos, na grande maioria o de pedagogia que oferece a formação inicial destes professores, fica aquém quando se trata das especificidades

necessárias para o professor cumprir os objetivos (Kramer, 2006) de educar, cuidar e brincar, efetuando sempre a mediação na construção do conhecimento.

Por todo exposto, reiteramos a importância da formação do professor da educação infantil para o atendimento da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, ou seja, na primeira etapa da educação infantil, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética sociocultural, físico, psicológico, intelectual e social, conjugada com as especificidades que a mesma apresenta próprias da idade (Brasil, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2009). O fato de a criança não se locomover com autonomia e não se expressar oralmente requer do professor uma organização específica dos espaços, do tempo, da rotina, da segurança, da construção do vínculo afetivo. Entretanto, tais especificações somente serão consideradas se o professor for capacitado para reconhecê-las, refletir sobre elas e intervir.

Para implementar a proposta do curso, as atividades principais foram organizadas em 4 etapas, a saber:

Quadro 1: Etapas do Curso de Aperfeiçoamento.

1ª ETAPA	Realização de um Fórum com os profissionais da Educação Infantil do município, buscando dialogar sobre a proposta e as temáticas que farão parte das atividades do curso de Aperfeiçoamento, apresentação do cronograma de atividades e efetivação da matrícula dos interessados.
2ª ETAPA	Roda de conversa com os diretores e supervisores das Unidades Escolares que possuem participantes no curso; Secretária de Educação do Município; Chefe de Departamento e Coordenadora da Educação Infantil da SME/Viçosa-MG e o Prefeito Municipal de Viçosa, objetivando apresentar os encaminhamentos do Fórum e o delineamento do Curso de Aperfeiçoamento.
3ª ETAPA	Implementação do curso de Aperfeiçoamento na área de Educação Infantil, intitulado – Curso de Aperfeiçoamento em

	Docência na Educação Infantil: Práticas, propostas pedagógicas e identidade docente, organizado da seguinte forma: - 166 horas de aulas presenciais (teóricas-práticas e oficinas) - 20 horas de prática orientada - As aulas presenciais e as práticas orientadas foram realizadas concomitantemente. Dessa forma, cada participante teve uma C.H. de 186 horas.
4ª ETAPA	Organização e realização de uma Mostra sobre os trabalhos produzidos pelos participantes do Curso; Certificação e encerramento do curso.

Fonte: Convênio UFV (Nº 004954/2019).

De maneira organizada, as etapas do curso de aperfeiçoamento foram elaboradas seguindo um passo-a-passo de escuta dos professores, de apresentação das temáticas a serem trabalhadas de acordo com as necessidades apontadas por eles. Em seguida, houve um alinhamento de ideias e de proposição entre os formadores, as universidades e a secretaria municipal de educação.

Na terceira etapa ocorreu a implementação do curso no qual foi ministrado a formação teórica e prática, bem como as oficinas. Do total de uma carga horária de 186 horas, 20 horas foram destinadas à prática orientada individualmente na escola e na turma de atuação do professor no período de março a dezembro de 2020. Neste período, foi oferecido ao professor um suporte técnico e a oportunidade de implementar os conhecimentos específicos da educação infantil adquiridos na formação.

Nesta proposta, estavam contemplados não somente docentes que atuavam diretamente na Educação Infantil, mas também auxiliares de sala, uma vez que a ação desses educadores é fundamental na primeira infância. Estavam previstas, no curso, questões inerentes ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, materializadas no conjunto de conteúdos propostos neste processo de formação continuada.

A proposta de formação continuada desenvolvida no Curso de Aperfeiçoamento visava atender às necessidades advindas da lacuna

deixada pela formação inicial (Gatti, 2010) e foram identificadas pela Secretaria Municipal de Educação de Viçosa. Por meio da escuta dos educadores, no sentido de oportunizar uma ampliação da formação docente, o objetivo foi contribuir para a (re)construção de sua identidade de professor de Educação Infantil. Muitas dessas necessidades.

As temáticas abordadas contemplaram os conhecimentos específicos da área e os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças muito pequenas e pequenas, referendados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A matriz curricular da formação continuada abordou conteúdos específicos e necessários para suprir as necessidades formativas elencadas pelos professores da rede, oportunizando condições de atuação do professor na educação infantil. Neste sentido, Kramer (2009) propõe que:

O professor deve reconhecer as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, respeitar os direitos das crianças e suas famílias. Para tanto, deve dominar os instrumentos teórico-práticos necessários ao desempenho competente de suas funções, quais sejam: responsabilizar-se pela educação das crianças de 0 a 6 anos, o que envolve organizar rotinas ao mesmo tempo, constantes e flexíveis; atender necessidades básicas e de atenção individual das crianças (como trocas, banho, alimentação e sono); estruturar ambientes acolhedores e desafiadores; planejar atividades de ampliação das experiências culturais das crianças; estar disponível à escuta; promover a participação das crianças no dia a dia; lidar com situações não previstas. (Kramer, 2009, p. 19)

Parte do Curso de Aperfeiçoamento foi programada para ser realizada nas unidades escolares, com a modalidade em Educação Infantil, e em outros locais necessários à efetivação da proposta no período de agosto de 2019 a dezembro de 2020. Essa organização se deu em função dos debates teóricos do campo que indicaram a escola como sendo local da formação continuada. Candau (1996) corrobora essa perspectiva ao considerar três eixos fundamentais para o processo:

1- Lócus de formação: a escola; 2- Referência e valorização do saber docente; 3- Consideração do ciclo de vida dos professores no que se refere ao desenvolvimento.

O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola [...]. Considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (Candau, 1996, p. 144).

Tendo o conhecimento da realidade enfrentada pelos professores da educação infantil no país ao assumir a sala de aula e da pandemia que assolou o mundo, o país e o município de Viçosa-MG, a SME-Viçosa, promoveu em parceria com a UFV uma formação continuada adaptada às condições do momento, uma matriz voltada para esses conteúdos específicos, no intuito de oportunizar ao professor a aquisição necessária de conhecimentos para uma atuação ativa e colaborativa com o desenvolvimento de uma educação infantil, primeira etapa da educação básica de excelência no município de Viçosa- MG.

Entre a teoria e a prática: desafios e possibilidades formativas em curso de formação continuada.

O curso de aperfeiçoamento proporcionou, muitas vezes, que o professor realizasse as mesmas atividades desenvolvidas anteriormente, mas com conhecimento sobre as especificidades da Educação Infantil, o que tornou a sua prática mais segura. Como bem menciona o professor entrevistado PG, “(...) eu tive oportunidade de ressignificar muita coisa que eu tinha visto (...). Até porque eu tinha muitos... muitas... muitas indagações sabe Lenice”. O docente PL também teceu proposições acerca das inovações que iniciou em sua prática e, segundo ele, “(...) eu voltei arriscar novas coisas, novas

brincadeiras, novas aprendizagens com as crianças e eu acho que foi muito válido”. Além desses, outros entrevistados narram:

Eh... agora o curso eu creio que ele, e o que ele trouxe pra nós foi um empoderamento né, de prática eh... porque a parte dele eu creio que a gente ficou mais empoderado do que a gente né? Eu pelo menos já fazia muitas das coisas que o curso proporcionou, né, que o curso trouxe pra nós, muita coisa, eu já fazia, então assim, trouxe um empoderamento, eh, né... de... de ter certeza, não é isso mesmo. É isso que eu devo fazer, eh...porque é esse o objetivo que eu quero alcançar, ne...então foi assim, um empoderamento de prática (...) (Entrevistado PI).

Ganhamos a liberdade! Parece assim, que a gente tava limitado, por mais que tinha aquele espaço, mas a gente ficava assim, é certo? é errado? Pode nesse horário? Num pode? Aí, a... tem parquinho, então não tem necessidade, mas o parquinho envolve o brincar, mas e outras parte que a gente pode tá explorando?! (Entrevistado PF).

Olha, nas minhas... na minha sala, eu percebo que teve muita. É o que eu te falei, “A parte assim que eu mais gostei, que marcou muito na minha vida de professora, foi aquela parte lá que foi falado que agente deveria desemparedar as crianças e pelo menos o tempo mínimo de 40 minutos por dia ou mais, mas pelo menos 40 minutos tinha que ter. Isso assim pra mim foi maravilhoso que a escola tinha que me ceder um espaçozinho de 40 minutos, que seja no final, que seja antes da educação física, isso aí foi maravilhoso pra mim, eu cheguei como uma rainha, os meus meninos tinha que ir agora e tinha que ir, foi muito bom. (Entrevistado PK).

Por meio dessas narrativas, percebemos que o curso de formação continuada proporcionou aos professores o sentimento de segurança na realização das práticas. Eles se sentiram mais livres para atuar, para ressignificarem suas metodologias, para arriscarem mudanças sem se limitarem ao que o restante da equipe escolar pensaria. Essa confiança adquirida é importante para eles defenderem

a forma como desenvolvem o trabalho na Educação Infantil e para reivindicarem o uso dos diferentes espaços da escola para o ensino.

Quando analisamos mais especificamente a fala de PI ao pontuar que “(...) o curso eu creio que ele, e o que ele trouxe pra nós foi um empoderamento né, de prática” e de PF ao ressaltar que “ganhamos a liberdade!”, percebemos o conhecimento como sendo o cerne desse empoderamento. Esse conhecimento sobre fazer, saber fazer e posicionar com segurança sobre prática desenvolvida foi também proporcionado ao longo do curso de formação por meio do estudo dos “[...] documentos que norteiam a parte da Educação Infantil” mencionado por PF e enfatizado por PL quando defende que “(...) novos conhecimentos científicos, uma base bem forte. (...) a base teórica é tudo na formação.”

A partir das discussões teóricas vividas no curso sobre as diversas temáticas, em especial, o uso da área externa, o desemparedamento e a realização de um trabalho voltado para o lúdico com os elementos da natureza, foi possível ressignificar o fazer docente embasado em argumentos teóricos. Esse embasamento do trabalho docente nos documentos norteadores da Educação Infantil permitiu que o professor adquirisse segurança em suas ações, o que resultou em um empoderamento profissional. Nesse sentido, Andrade (2013) afirma que a formação continuada possibilita o empoderamento do profissional por meio de aprendizagens que podem ser juntamente com o ganho de confiança. Os professores relataram sobre o impacto que a formação teve e ainda terá na sua maneira de atuar. Nas palavras de PE: “(...) eu trago, né, comigo as aprendizagens do curso”. Essa narrativa demonstra que as aprendizagens construídas na formação passam a fazer parte da identidade docente, podendo ser utilizadas em qualquer momento de sua trajetória profissional.

Além disso, todos os treze professores entrevistados reafirmaram de forma positiva a contribuição deste curso de formação para ressignificar a prática docente na Educação Infantil. Alguns chegaram a narrar em tom expressivo, como o de PM que “Houve muita! Mudou muito a minha prática pedagógica! Principalmente, no

brincar, que a criança precisa de brincar, então mudou muito...” e do professor entrevistado PF “(...) me fez mudar em todos os aspectos, na questão de ensinar, na questão da aprendizagem, tudo. Em todos os sentidos...”. Outros professores entrevistados também mencionam:

Eu tenho conseguido bastante adaptar o que eu aprendi, né, nos cursos principalmente, com as vivências de outras colegas também, muitas vezes o sistema atrapalha a gente também, o espaço também, mas no geral, eu acho que eu to conseguindo (risos) (...). (Entrevistado PC)

(...) aí para mim foi muito...muito bom esse curso porque eu me desafiei e eu consegui enxergar algumas contradições assim, que eu tava fazendo e procurar essas respostas (...) me deu muita inquietude em saber. (Entrevistado FG)

Humm... foi a questão de acreditar (risos) que o bebê, eles iam...contar historinha, né, parar pra ver, né...sem recurso assim, porque eu pensei assim, quando eu tava trabalhando, né, com os meninos, eu sempre trabalhei com os meninos maiores, que são de 3-4 anos, então eu imaginava que os bebês era mesmo só o cuidar. Cuidar e cantar a musiquinha, né?! Então, eu vi que pode ir além do cuidar, né. (Entrevistado PJ)

O curso foi muito bom... a gente tem...tem outro, igual te falei, tem outro olhar. (...) eu aprendi muito a lidar com muitas questões, sabe? Dentro da sala de aula, mesmo as atividades, sabe? A gente vê que a Educação Infantil também não é só ali dentro da sala, você tem tanta coisa que você pode explorar, né?! (Entrevistado PD)

As narrativas acima demonstraram que os professores cursistas conseguiram apropriar-se dos novos conhecimentos construídos a partir do curso e/ou ressignificar seus saberes a partir da teoria para realizar as mudanças na forma como o professor trabalha na Educação Infantil. De acordo com Pinheiro (2019, p. 13), “a formação continuada somente será efetiva se possibilitar mudanças na essência do/a ser professor/a e na própria escola”. Para ocorrer uma mudança

mais efetiva na forma de ensino na Educação Infantil, é importante que, além da mudança de postura do professor regente, os outros profissionais da escola também permitam um aprimoramento do trabalho, o que resultaria em melhoria na qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Quando perguntamos sobre as mudanças específicas em sua prática após o curso de formação, obtivemos variadas respostas, pois cada professor entrevistado apontou uma ou mais ações de acordo com sua experiência pessoal e profissional. Dentre elas, duas ações fundamentais se destacaram por acreditarmos que elas constituem a base para que as demais aconteçam: o respeito à criança, concedendo-lhe o direito à fala. O entrevistado PA afirma que, “aprimorei ouvir mais a criança, dá atenção para criança”. Já o docente PG ressalta que “Respeitar as crianças... respeitar. Porque antes eu já vinha... quando eu comecei a trabalhar de pouco para Educação eu já vinha com um modelo pronto na minha cabeça”. Estas narrativas nos lembram dos conceitos da pedagogia abordados por Freire (2016), sendo um deles o de que, para ensinar, é necessário saber escutar, ter disponibilidade para o diálogo. Freire (2016, p. 111) ainda menciona a importância de saber ouvir o aluno ou a criança e, segundo seus ensinamentos,

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.

Corroborando com essa ideia, o quinto eixo estruturante da Educação Infantil na BNCC (Brasil, 2017) menciona que a criança tem o direito de “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões”.

Além de ouvir a criança, também se faz necessário promover a participação da mesma para desenvolver a autonomia. Os documentos

oficiais que orientam sobre a Educação Infantil indicam o professor como o responsável por planejar e organizar os espaços, juntamente com as crianças, de modo que elas possam transformá-los por meio da exploração e da recriação, ressignificando-os. Como mencionado na BNCC,

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (Brasil, 2017, p.36.).

Assim, quando a criança participa do processo educativo, planejando, brincando, explorando, conhecendo o seu entorno, ela terá construído experiências e vivências e sentirá necessidade de falar sobre esse processo. Portanto, mais uma vez é referendada a importância do professor ouvir, já que a escuta contribui para a prática pedagógica na Educação Infantil, possibilitando construir, por meio da relação afetiva, respeitosa e acolhedora com as crianças, contextos de ensino/aprendizagem que consideram a sua realidade sociocultural e histórica.

Outra questão que percebemos durante a análise das narrativas dos professores entrevistados foi a de que o curso de formação continuada proporcionou uma maior segurança para o professor na realização das práticas cotidianas. O professor entrevistado PH menciona que “[...] agora eu vejo com muito mais segurança a Educação Infantil do que eu via antes”. O entrevistado PF exemplifica que percebeu a importância de valorizar os detalhes, como utilizar o som na hora de contar uma história. Nas palavras dele, “(...) você pega mais a atenção da criança, quando você fala: opa, a chapeuzinho chegou, olha o barulho do lobo – ruído com a boca, representando o sopro”. PI também menciona que começou a utilizar diferentes formas, além do livro, de contar histórias, pois “partir do curso eu percebi outros recursos que também potencializam, né, alcançar o mesmo

objetivo”. O entrevistado ainda frisa que utilizou os recursos de flanelógrafo, fantoches, TV gravura e histórias de improviso.

Neste contexto, a formação continuada tem proporcionado mais segurança no desenvolvimento das práticas cotidianas dos professores, o entrevistado PK narra:

[...] assim, a gente tinha medo, né, de deixar a criança mais livre, você deixar, mandar ela representar um desenho, e você não preocupar com as formas. “Ah, quero que faz uma mulher”, aí ela faz a mulher lá toda toda, e você não interferir naquilo ali, que pode alguém chegar e “ah, mas que coisa feia”, você sabe né, o que que a criança fez, o que você queria, o que que você pensou e o que a criança representou. Isso aí, ajudou! Porque, aí eu não tive essa preocupação, né, qualquer pessoa que chegasse e questionasse, eu tinha argumentos pra poder explicar o que que tava acontecendo. (Entrevistado PK).

[...] bani isso aí, de ficar colorindo folhinha, eu trabalhava isso aí e eu achava um máximo, eu achava lindo, né, os meninos colorindo bonitinho, achava lindo, então isso aí eu tirei, e falar com você, não foi fácil não, né, porque é uma coisa muito arraigada na vida da gente...e meus filhos, né, estudaram assim, né, de colorindo, aí eu comecei, eu era encantada com aqueles coloridos, com aqueles morangos lindos, pintadinhos, né...então assim, isso aí eu tirei, e num foi fácil tirar não, mas eu consegui! (Entrevistado PK).

O que que eu mudei...largar aqueles negócios lá de...de...de colorir...de fazer assim, colorir...da um x ne quem tá em cima, não sei o que tá embaixo, colore o rolo largo de verde, o estreito não sei...essas coisas aí, eu bani da minha sala de aula. Banir mesmo, né, eu trabalho tanto...quando eu vou trabalhar essa, né...esse...esse...(...). (Entrevistado PK)

PF também relata que repensou sobre o trabalho com uso excessivo das folhas impressas:

[...] nossa, demais! (risos)... aprendi muito com aquele curso, sabe?! Coloquei muita coisa em prática (...) me fez pensar que não é somente a atividade em si, a folha impressa ali, que vai valorizar, que a gente vai fazer com que a criança adquira conhecimento... mas, a partir da exploração do ambiente externo da escola, que as vezes a gente fica preso em sala de aula e tem outras formas da gente... tá trabalhando com os alunos (Entrevistado PF).

Neste contexto, Ostetto (2006) menciona que, quando o professor desenvolve o trabalho pedagógico na Educação Infantil utilizando atividades denominadas “siga o modelo”, ou que se baseiam em cópias e repetições, acaba diminuindo o desenvolvimento da capacidade criativa nas crianças. O trabalho realizado dessa forma priva a criança do encantamento da descoberta tão peculiar da infância.

O professor entrevistado PH comenta que muitos colegas de profissão, a partir da formação continuada, passaram a elaborar seu planejamento visando “trabalhar tal conteúdo de forma diferente mais lúdica, que envolva momento de brincar e depois né aí sim que a gente vai dar uma folha, que era algo que antes ocupava o primeiro”. PH também acredita que um dos fatores dos professores terem realizado o trabalho na Educação Infantil, priorizando “atividades em folha xerocada”, se deve à cobrança dos pais, pois, para muitos, se a criança não chega com uma atividade em papel em casa, significa que não fez nada na escola. PL alcança outro patamar ao mencionar que muitos “(...) pais preocupam mais com o professor que é quase um artesão (...); querem receber aquelas coisas bonitas, (...) não importa se o filho fez”. O entrevistado afirma que os pais querem que o professor faça e “(...) se você não fez é porque você não é bom o suficiente”. Retomando as colocações de PH, ele afirma que não foi a cultura dos pais que mudou e sim que “(...) agora eu já tenho assim, consigo argumentar melhor, porque eu já tenho uma bagagem conhecimento maior né o curso me ajudou a estar argumentando sobre isso”.

Ostetto (2006) afirma que a Educação Infantil precisa ser compreendida como um processo que deve ser vivenciado pelas crianças. Oliveira (2011, p. 184) corrobora essa ideia e menciona que:

[...] o planejamento curricular para creches e pré-escolas busca, hoje, romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças. Tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, de colar bolinhas de papel em folhas e outras são, com isso, substituídas por atividades de pesquisas, de troca de opiniões, de expressão pessoal.

Vale destacar que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil deverá ser embasado nos documentos norteadores dessa etapa, como o proposto no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, no seu volume 01, onde recomenda-se:

[...] para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta nas Instituições de Educação Infantil. (Brasil, 2009, p. 27)

A BNCC (Brasil, 2017, p. 37), por sua vez, acrescenta que

[...] na Educação Infantil, as condições para as crianças aprenderem são aquelas nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

O professor entrevistado PK possui uma trajetória de vinte e nove anos na Educação, sendo seis dedicados à Educação Infantil. PK

se mostra bastante entusiasta e flexível na sua prática pedagógica cotidiana ao mencionar que: “Já tava aplicando o que eu aprendi lá, né, de tirar, de tirar essa questão da folha, de ficar preocupado com a folha, que ele tem que ligar, que tem que desenhar, que tem que ser igualzinho”. A narrativa do referido docente também denota a flexibilidade e a facilidade que ele possui em compreender novas práticas para ressignificar a sua própria prática. Ele complementa: “Eu já comecei a aplicar assim, que eu comecei a aprender”. Indo além, chegamos a notar na sua fala a libertação de uma prática que já vinha sendo utilizada há anos, mas parecia não fazer sentido nenhum uma pós- formação como aperfeiçoamento. Para ocorrer a transformação da prática, é preciso ter flexibilidade e “a formação continuada auxilia o docente a se tornar cada vez mais capaz de se adaptar às rápidas e diversas mudanças do contexto educacional, contornando as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula” (França, 2018, p. 02).

O local/ espaço físico no qual o trabalho é realizado com as crianças também foi destacado em algumas narrativas dos professores participantes da pesquisa, sendo outro aspecto que ganhou maior relevância devido à mudança de olhar dos professores cursistas pós- formação. Este fato pode ser percebido nas falas de PK e PB quando narraram:

Eh, demais! Nossa senhora! Desde quando eu comecei a fazer, eu já era assim, né, eu já tinha algumas ideias bem inovadoras, aí quando veio, né, o curso e foi mostrando...né, desemparedar, né, trabalhar com as crianças fora, trabalhar mais livre, nada de papel, nada de ter impresso, então assim, nossa...ajudou muito! (Entrevistado PK)

Eu acho que foi fazer atividades, mais na área externa, (...), porque tudo tem horário, né, e aí...eu comecei a...igual agora que eu voltei pra...trabalhei lá em Nova Viçosa e agora Nossa Senhora de Fátima, até mesmo lá em Nova Viçosa são dois lugares que têm uma área externa excelente, nossa assim, é...são muito boas assim, e são pouco exploradas, e aí eu tenho levado

mais atividades para área externa, sabe, é...não só brincadeiras, né assim, (...) eu tento usar esses espaços da escolas, esses espaços diferentes da escola, sabe, sair um pouco da sala. (Entrevistado PB)

Após o curso de formação, PK e PB perceberam como a utilização da área externa da escola constitui um ambiente rico em experiências e aprendizagem para as crianças, conforme recomendam os documentos norteadores da Educação Infantil. A frase dita por PK, “(...) desemparedar, né, trabalhar com as crianças fora, trabalhar mais livre (...)”, está fazendo menção a uma terminologia utilizada no curso que nos remete ao conceito de emparedamento apresentado por Tiriba e Profice (2023, p.90), no qual:

[...] o emparedamento é conceito relativo à condição de aprisionamento das crianças em espaços entre paredes, a serem submetidas nas instituições escolares: é agudo na faixa entre 0 e 2 anos; se acentua imensamente nas séries iniciais e se agrava ao longo da vida escolar, sem questionamentos da sociedade.

Tanto o termo “emparedamento” quanto o “desemparedar” foram cunhados por Lea Tiriba. Segundo Tiriba (2010, p. 6), “precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual”. A autora complementa ser fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não somente as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (Tiriba, 2010, p. 9).

Outra questão identificada nas narrativas é a de que alguns professores entrevistados chegaram a perceber a mudança, pós-formação, em seus pares, nos gestores e até na escola, como identificamos nas narrativas:

Sim, porque os professores, em geral, ficavam muito em sala de aula. Depois do curso, eu percebi que eles passaram a ir mais pra parte externa da escola...percebi isso, logo de imediato...percebi que a maioria começou a confeccionar mais jogos...percebi assim, que eles começaram a interagir mais nos grupos, sabe, é...começaram a trocar mais ideias, mas assim, na escola lá a gente sempre trocou... a gente sempre trabalhou muito coletivo, mas parece que tá mais intenso...eles estão muito voltados ao brincar, né?! (Entrevistado PF)

E aí vai abrindo portas a partir do momento que você mostra você tem um caminho que você vai seguir ali né aí a escola percebe também e já começa a olhar ali aquela brincadeira com uma coisa séria (risos). Se eu brincar, é sério (risos) (.....). (Entrevistado PG)

O professor entrevistado, PF, complementa também que a supervisora da escola passou a fazer orientação para o trabalho pedagógico poder ser realizado também nas áreas externas. Como menciona PF, a supervisora sugere “gente não fica só no conteúdo não, vai pra área externa, e...faz um desenho de amarelinha pra os alunos, pra eles poder pular, brincar, explorar o ambiente...brinquem de faz de conta”.

O professor entrevistado PH percebe que os professores da escola onde atua procuraram desenvolver as atividades com auxílio do lúdico, como menciona na narrativa a seguir: “a escola, acho que tudo mudou assim na questão né (...) a escola vem buscando também né, está interagindo das crianças ta desenvolvendo mais a interação de uma com a outra, com uma brincadeira”. PH diz, ainda, que o professor levou “essa proposta né, eu acho que a escola ela teve uma disponibilidade em abraçar, é abraçar todo esse conhecimento”.

Pelas narrativas, notamos que os professores entrevistados perceberam que, após o curso, ocorreu mudança de postura dos seus pares, na equipe escolar e na escola, repercutindo na qualidade do trabalho pedagógico realizado com as crianças e com os colegas de profissão, seja na elaboração de materiais lúdicos, na interação com o grupo, seja na forma como enxergam o brincar. Imbernón (2010, p. 44) afirma que a formação precisa oferecer “mecanismo de desaprendizagem para se voltar a aprender, de forma que aprender a desaprender seja complementar ao aprender a aprender” e isso é equiparado ao aprender a aprender de Becker (2012) e ao sentido de ação-reflexão-ação de Freire (2017). E o professor entrevistado, PC, também possui consciência disso, ao mencionar que “(...) então eu acho que é uma desconstrução realmente, de tudo que eu tinha”. Corroborando essa perspectiva, PK afirma: “você tem que desconstruir aquilo que você construiu”.

Considerando as narrativas apresentadas, é possível observar alguns pontos ressaltados pelos professores cursistas entrevistados que reiteram a importância de uma proposta de formação continuada ser construída a partir das necessidades apresentadas pelos próprios professores, no que se refere às temáticas abordadas e às metodologias de formação a ser utilizada. Fica explícito o sentimento de poderem ser ouvidos em suas angústias, dificuldades, dúvidas e vivências ao longo do processo de formação continuada. Além disso, evidenciam a importância da vivência prática durante o curso e a oportunidade da reflexão sobre a prática com os professores formadores e seus pares.

Conclusão

Ao analisarmos os resultados do curso de aperfeiçoamento, notamos que a participação gerou transformações na prática pedagógica desses professores. Os entrevistados modificaram a metodologia utilizada na sala de aula, aprimoraram o olhar para as especificidades da faixa etária da Educação Infantil, adquiriram segurança na realização do trabalho pedagógico, fortaleceram o diálogo

e a troca de experiências com os pares e/ou equipe pedagógica, além de se empoderarem para enfrentar as resistências encontradas para colocarem em prática ações resultantes do curso frequentado.

Verificamos que os professores ressignificaram a ação cotidiana a partir dos conhecimentos construídos na formação. Como visto nas entrevistas, os professores se conscientizaram de que é possível realizar a mesma atividade de diferentes formas, a fim de proporcionar à criança oportunidades de criação, de desenvolvimento da autonomia, de participação das atividades diárias, de escuta e de respeito com o outro, aspectos estes preconizados nas legislações norteadoras da Educação Infantil, que favorecem o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa evidenciou que o curso de formação continuada possibilitou aos professores uma ação-reflexão-ação que contribuiu para ressignificar a prática pedagógica.

Portanto, podemos afirmar que a formação possibilitou aos professores envolvidos vivenciarem um processo de reflexão e de empoderamento e que os conhecimentos construídos nessa formação constituíram a identidade profissional desses professores e podem ser utilizados em qualquer momento da sua trajetória profissional.

Referências

- ANDRADE, L. P. A. *Rede distributiva de aprendizagem: esquematização do subsídio educativo para a formação continuada*. [S. l.: s. n.], 2013.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 12. ed. rev. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Referenciais-Curriculares-da-Educacao-Infanti.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNE-CEBN52009pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgao-colegiado/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão de. *A didática e a formação de professores: questões e desafios*. [S. l.: s. n.], 1996.

FRANÇA, P. *A formação continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizado*. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado>. Acesso em: 20 mar. 2020.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 117-132.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Especial.

KRAMER, Sônia (org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo, SP: Ática, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2010. p. 261-297.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A arte no itinerário na formação de professores: acender coisas por dentro. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

PINHEIRO, A. P. P. *Ensino médio – curso normal: desafios e perspectivas do estágio curricular para formação docente*. Florianópolis, SC: UFFS/PPGE, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/pre-fix/3858/1/PINHEIRO.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/375/379>. Acesso em: 4 set. 2023.

TIRIBA, Léa. *As crianças da natureza*. Brasília, DF: MEC, 2010.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Camila Cabral. Desemparedar infâncias: contracolônialidades para reencontrar a vida. *O Social em Questão*, ano 26, n. 56, p. 89-112, maio/ago. 2023.

VIÇOSA (MG). *Processo UFV nº 004954, de 4 de outubro de 2019: contratação de prestação de serviços nº 204/2019*. Viçosa, MG: Prefeitura Municipal de Viçosa, 2019.

VIÇOSA (MG). *Lei nº 3.003, de 2023*. Dispõe sobre a alteração dos artigos da Lei nº 1.368, de 8 de setembro de 1999, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal, e dá outras providências. Viçosa, MG: Prefeitura Municipal de Viçosa, 2023.

6.

EXPLORANDO CONHECIMENTOS GEOMÉTRICOS A PARTIR DO SOFTWARE GEOGREBA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Patrícia de Assis Paiva
Silvana Claudia dos Santos

Introdução

A Matemática está em todos os lugares, podendo ser observada em diferentes contextos e utilizada para diversas finalidades. No contexto escolar, ela se apresenta como uma disciplina importante no currículo devido à necessidade de habilidades matemáticas em situações do dia a dia. Oliveira (1993) argumenta que a apropriação de conhecimentos matemáticos é um dos instrumentos fundamentais para a participação consciente e crítica na sociedade. “O acesso a esse conhecimento pode contribuir para a criação de uma nova organização social, não somente através do ensino de regras e mecanismos, mas através da dimensão política contida na própria relação entre o conteúdo e a forma de sua transmissão-assimilação” (Oliveira, 1993, p. 4).

Nesse contexto, os conhecimentos geométricos consistem em um dos principais conteúdos matemáticos no currículo da Educação Básica. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia atualmente a educação escolar, “a Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento” (Brasil, 2018, p. 271). Piasieski (2010, p. 16), por sua vez, explica que a geometria é parte fundamental na matemática e sua relevância é indiscutível tanto pelo ponto de vista prático quanto pelo aspecto “[...] instrumental na organização do pensamento lógico, na construção da cidadania, na medida em que a sociedade cada vez mais

se utiliza de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se aprimorar”.

Nossa sociedade está em constante movimento e, por isso, as formas de ensinar e de aprender também vão se modificando de acordo com os interesses e com as estruturas organizacionais. Assim, a forma como se ensina na atualidade difere da forma como se ensinava há um século, por exemplo, ou no início da escolarização do Brasil. Nesse sentido, outras metodologias começaram a ser utilizadas no contexto educacional, como o uso de tecnologias digitais.

A partir dessas mudanças, a formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental também está buscando trazer para o ensino superior discussões relativas ao uso dessas tecnologias como um modo de garantir que os futuros professores conheçam os recursos digitais disponíveis. Segundo Barros e Olímpio (2016), essa série de modificações vindas com o uso das tecnologias digitais faz com que a escola repense o papel que está assumindo nessa sociedade tecnológica e digital para, então, fazer a incorporação de conhecimentos a partir da utilização de aparatos tecnológicos de maneira que esses recursos contribuam com os processos de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, torna-se imprescindível que haja a formação inicial e continuada desses profissionais para a capacitação e produção de saberes necessários a fim de nortear a prática educativa. Além disso, é necessário saber lidar com os recursos tecnológicos de modo que haja a aproximação da relação conteúdo-tecnologia para a efetividade do ensino.

Diante disso, as tecnologias digitais têm ganhado o seu espaço e sido utilizadas com mais frequência na Educação. No âmbito da Educação Matemática, isso também acontece e é o que discutiremos neste capítulo. Nosso objetivo consiste em apresentar resultados de uma pesquisa que investigou como estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) compreendem o uso de tecnologias digitais na sua formação matemática, a partir de uma experiência com o software GeoGebra na abordagem de conteúdos geométricos.

A matemática na formação inicial de professores e o uso de tecnologias digitais

O uso das tecnologias digitais é cada vez mais recorrente em inúmeras atividades de nossa vida. Porto (2006) compreende que, a partir das tecnologias digitais, novas formas de se comunicar, de agir e de pensar foram se desenvolvendo e sendo introduzidas em nosso dia-a-dia. Temos assumido a compreensão de tecnologia¹ como um conceito abrangente que envolve muito mais do que uma ferramenta para executar alguma tarefa e não se refere somente às tecnologias digitais.

A tecnologia pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos aplicados em qualquer atividade na qual busca romper com a ideia enraizada de que tecnologia se limita aos aparelhos celulares, computadores e aparelhos eletrônicos de última geração, e sim que ela é uma junção de conhecimentos que podem ser aplicados em diferentes atividades (Basso, 2016).

Nesse sentido, todas as áreas da nossa sociedade utilizam, de alguma forma, os recursos disponibilizados pelas tecnologias. A área educacional, por exemplo, utiliza-os desde a formação dos docentes no Ensino Superior até as salas de aula do ensino básico. A formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em particular, tem sido discutida atualmente em diversos estudos que nos permitem repensar sobre os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e sobre a profissionalidade docente em si neste contexto tecnológico.

Almeida (2005) destaca que dialogar sobre os pressupostos da formação de professores significa discutir maneiras de garantir um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente. Nesse sentido, a formação inicial de professores precisa ser pensada para que esse futuro docente consiga “[...] promover uma prática que possibilite ao aluno

¹ Embora o conceito de tecnologia envolva muito mais que as tecnologias digitais, em nossa pesquisa o foco de interesse está naquelas associadas à informática, mais especificamente ao uso de um software educacional para o ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos.

investigar, analisar e construir seu próprio conhecimento, com interesse e curiosidade” (Schimitz, 2017, p. 5215).

Na perspectiva de Basso (2016), a discussão da formação de professores junto à inserção das tecnologias digitais na Educação tornou-se um assunto importante a ser debatido. O uso de recursos digitais nas práticas dos professores nas instituições de ensino é um grande desafio, pois essa formação docente deriva de uma cultura escolar baseada na centralização do professor no processo de ensino e de aprendizagem e na utilização acentuada da oralidade, do lápis e do papel.

Com as mudanças advindas da inserção das tecnologias digitais, os cursos de Pedagogia também têm procurado se adequar, inserindo as tecnologias digitais nesse ambiente formativo, mas observamos que isso ocorre de maneira mais lenta do que o esperado. Moraes, Gomes e Gouveia (2015, p. 217) salientam que “[...] nos cursos de formação inicial de professores, o currículo prioriza normalmente a preparação quanto ao fazer docente e em relação ao cotidiano legal da escola e – quando muito – oferece espaços restritos à preparação para o trabalho com as tecnologias”. Ainda compreendem que, em alguns cursos de Pedagogia, as tecnologias são contempladas como disciplina, mas em outros não são abordadas nem como conteúdo (Moraes; Gomes; Gouveia, 2015).

Na formação docente, as práticas mediadas por recursos tecnológicos digitais são significativas para os futuros educadores, pois conhecê-las antes de estar de fato no ambiente escolar pode aumentar as chances de utilização em suas futuras práticas pedagógicas. Nesse sentido, percebe-se que “[...] é no contexto da formação inicial que o futuro docente precisa vivenciar experiências capazes de lhe dar condições e espaços para refletir sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais e compreender que, nesta prática, seu papel se modifica” (Moraes; Gomes; Gouveia, 2015, p. 217).

Por meio do exposto, compreendemos haver uma necessidade “[...] de uma formação que dê ao licenciado condições de entender os significados das tecnologias digitais no seu fazer docente” (Moraes; Gomes; Gouveia, 2015, p. 217). Além de entender o papel das

tecnologias digitais na formação inicial de um curso superior, é necessário criar espaços que as utilizem dentro desse ambiente e que ajudem esse futuro docente a compreender quando e por que o uso pode ser válido nos processos de ensino e de aprendizagem.

Dentre as disciplinas do curso de Pedagogia, temos aquelas voltadas ao ensino de Matemática, sendo o foco desta pesquisa. Serrazina (2003) afirma que o professor precisa se sentir à vontade ensinando Matemática. Para isso, ele deve conhecer bem as técnicas, os conceitos e os processos matemáticos que permeiam esse nível de escolaridade. É necessário compreender as noções matemáticas e o seu papel no mundo atual, além de conhecer o desenvolvimento do currículo de matemática nos primeiros anos de escolaridade na Educação Básica.

Tomando por base os conteúdos da matemática, ressaltamos, mais uma vez, a importância da geometria que, de acordo com Lima *et al.* (2014, p. 03), “[...] é considerada fundamental para nossa vida, visto que é necessário entender os assuntos relacionados a ela, pois os mesmos servem de base para resolução de problemas que envolvem as mais variadas áreas do conhecimento”. Por meio dessa perspectiva, é possível considerar a geometria como um conteúdo importante no ensino da matemática e nas discussões que se têm feito sobre sua relevância na formação inicial de professores dos anos iniciais. Sendo assim, compreendemos esse contexto junto ao uso das tecnologias digitais como um caminho profícuo a ser seguido para estudarmos os desafios e as propostas que podem ser desenvolvidas quando discutimos temáticas como geometria, formação inicial e tecnologias em um mesmo trabalho.

Com o passar do tempo, as tecnologias começaram a ser utilizadas em diferentes contextos. Nas instituições de ensino, não foi diferente, uma vez que softwares e programas começaram a ser criados como recursos que podem auxiliar o professor a planejar aulas mais dinâmicas e lúdicas.

Dentre essas tecnologias está o GeoGebra, o qual é um software de matemática dinâmica que pode ser utilizado para explorar ideias e

conceitos matemáticos como geometria, álgebra, cálculo, construção de gráficos, dentre outras possibilidades. Trata-se de um programa interativo desenvolvido pelo austríaco Markus Hohenwarter como fruto do seu doutorado no ano de 2001. Ele possui recursos que podem ser utilizados por professores e alunos de todos os níveis educacionais, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior, além de poder ser executado, gratuitamente, em qualquer sistema operacional. Como argumentam Wolff e Silva (2013, p. 6), “o uso de softwares na educação pode auxiliar na compreensão do conteúdo e contribuir no processo de aprendizagem. Esses softwares são programas que proporcionam a interação entre o usuário e o computador.

Portanto, o uso das tecnologias digitais pode ser significativo à aprendizagem, entretanto, torna-se necessário um olhar crítico para esse uso, pois, embora elas apresentem possibilidades à produção de conhecimentos, há limites e desafios a serem considerados nesse processo.

Procedimentos metodológicos

O presente capítulo faz parte de uma pesquisa desenvolvida a partir da abordagem qualitativa. Ela responde a questões particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não nos interessa quantificar. Sendo assim, a referida abordagem “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 21-22).

Para fins de produção de dados, aplicamos um questionário online, com questões discursivas e objetivas, aos estudantes que cursaram a disciplina EDU 470 – Ensino de Matemática II durante o Período Emergencial Remoto 3 (PER3) na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Em seu programa analítico, a disciplina EDU 470 contempla conteúdos de geometria euclidiana plana, espacial e medidas. Além disso, a disciplina promove a reflexão sobre o desenvolvimento histórico

destes conteúdos, sua presença no currículo escolar da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como aspectos relacionados ao seu ensino.

De um total de 38 estudantes, 14 responderam ao questionário cujo intuito foi identificar as características dos sujeitos relacionadas à sua trajetória formativa e à relação construída com a Matemática, bem como as expectativas no que se refere à sua formação para atuarem como futuros alfabetizadores em matemática. Além disso, mapeamos algumas impressões iniciais dos estudantes com relação ao uso do GeoGebra na sua formação inicial no momento em que estes discentes realizaram atividades sobre polígonos e poliedros utilizando esse software durante a referida disciplina.

De acordo com Gil (2008), o questionário apresenta algumas vantagens, ao possibilitar atingir muitas pessoas ao mesmo tempo, mesmo que estejam dispersas em uma área extensa. Além disso, este instrumento de produção de dados garante o anonimato de suas respostas e permite ser respondido no momento em que os sujeitos julgarem ser mais conveniente, além de não expor os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do participante.

Outro instrumento de produção de dados consistiu na realização de entrevista semiestruturada com parte dos estudantes matriculados na EDU 470. Para tanto, escolhemos dez representantes da turma, partindo dos seguintes critérios: apresentarem características distintas quanto à relação produzida por eles com a matemática ao longo de suas trajetórias escolares; desempenhos acadêmicos distintos na disciplina EDU 470 e visões diversas quanto ao potencial das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem. Consideramos que esses critérios se evidenciaram importantes para que nossa análise não se tornasse tendenciosa, evitando, assim, resultados enviesados e oferecendo maior legitimidade, rigor e credibilidade à nossa investigação.

As entrevistas tiveram o objetivo de produzir dados mais subjetivos e profundos quanto às perspectivas dos estudantes em relação ao uso do GeoGebra na produção de conhecimento geométrico. A escolha dos discentes foi feita após a análise dos questionários que

contavam com uma pergunta sobre o interesse, ou não, destes estudantes em participar da referida entrevista. Para Ribeiro (2008, p. 141), a entrevista semiestruturada consiste na “[...] técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento”. A partir disso, compreendemos que se pode ir além das descrições das ações e que podem ser incorporadas novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Os questionários foram analisados e os dados foram sistematizados a partir de temáticas emergentes. Já as entrevistas foram transcritas na íntegra e passaram pelo mesmo processo de análise e sistematização por temas. Para melhor organizarmos esses dados e para discutirmos de modo contextualizado, destacamos duas temáticas emergentes da análise que mais se aproximavam do objetivo desse capítulo: 1) Os desafios relacionados ao ensino de matemática no contexto da formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e 2) O software GeoGebra no contexto da formação inicial de professores: a visão dos futuros pedagogos sobre o seu uso.

Considerando que objetivo desse capítulo consiste em apresentar resultados de uma pesquisa que investigou como estudantes do curso de Pedagogia da UFV compreendem o uso de tecnologias digitais na sua formação matemática, a partir de uma experiência com o software GeoGebra na abordagem de conteúdos geométricos, os instrumentos para a produção de dados empíricos, o questionário e as entrevistas, apresentam consonância com os propósitos e questões abordadas nesta investigação.

Os desafios relacionados ao ensino de matemática no contexto da formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental

O ensino da matemática possui uma importância significativa na vida das pessoas, principalmente nos anos iniciais do ensino

fundamental, já que é nessa etapa da Educação que conhecimentos básicos são consolidados pelos alunos, tornando-se uma referência para os demais anos de escolaridade. Nesse sentido, trataremos de temas relacionados ao uso da tecnologia digital na formação inicial de professores com ênfase na formação para ensinar matemática. Essa temática se faz importante para compreendermos como acontece essa formação, os desafios enfrentados, bem como a relação dos licenciandos com a matemática, especificamente o que se relaciona aos conhecimentos geométricos.

No contexto do ensino da matemática, percebemos que muitas vezes a geometria é um conteúdo que desperta um certo receio no professor. Pesquisas como as de Pavanello (1994), Lorenzato (1995) e Nacarato, Mengali e Passos (2009) sugerem que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental enfrentavam dificuldades e desafios no ensino de geometria, “[...] levantando uma questão inquietante, visto que conceitos geométricos são imprescindíveis tanto para formação do indivíduo quanto para sua relação com o mundo” (Barros; Pavanello, 2022, p. 11). Ainda complementam que, nos dias atuais, os conhecimentos geométricos são reconhecidos “como uma área de estudo imprescindível ao currículo em Matemática, apesar do seu contexto histórico ter apontado momentos da sua não valorização e até mesmo seu abandono no currículo escolar” (Barros; Pavanello, 2022, p. 12-13). Sobre esse aspecto, Passos e Nacarato (2014, p. 1148) argumentam que “[...] o longo período em que a geometria ficou relegada a um segundo plano [...] [pode ter] deixado marcas profundas em várias gerações de estudantes, sendo sentidas até hoje pelos professores que não tiveram a formação geométrica quando estudantes”.

Ao analisarmos as entrevistas dos participantes, refletimos sobre a relação que esses discentes possuíam com a geometria. Muitos deles responderam que não gostam ou que tiveram alguns desafios ou dificuldades em relação a esse conteúdo. Pedro², um dos estudantes da Pedagogia, afirmou que, após seu contato com a disciplina de ensino de

² Optamos por dar nomes fictícios aos participantes da pesquisa, visando preservar a sua identidade.

matemática no curso, sua perspectiva em relação à geometria foi se modificando. Para ele,

[...] a geometria foi sempre a área da matemática de que eu menos gostei assim. Eu sempre fui muito bom na parte da aritmética, álgebra, até em matrizes, [...] me recordo que na minha escola, o ensino da geometria foi meio que deixado de lado assim, quando chegava, tinha o livro didático de matemática e era engraçado né, eu ouvi falar que hoje isso mudou, mas antes era uma sequência mais ou menos assim, aritmética inicial ou básica, aí você tinha a álgebra e a geometria ficava lá no final do livro e quando chegava, ou não dava tempo ou a professora falava: Ah, não vai ter.

Durante muito tempo, a organização do livro didático seguia uma ordem específica dos conteúdos, o que se modificou quando foram implantadas novas regras a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³. De acordo com Passos e Nacarato (2014, p. 1148), “[...] o ensino de geometria nas escolas, até então relegado às últimas páginas dos livros didáticos, volta a compor, de forma mais integrada e ao longo das unidades, a maioria dos livros didáticos de matemática quando esses passam a contemplar” os conteúdos intercaladamente, não deixando mais os conteúdos geométricos nos finais dos livros didáticos, conforme o orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e pelo PNLD.

Uma das participantes da entrevista destacou que, após um tempo como estudante do ensino básico, “[...] eu já peguei assim um bloqueio, eu achava que eu não podia aprender e aí desde do ensino fundamental dos anos finais até o Ensino Médio foi uma relação assim conflituosa” (Olívia). Assim como Olívia, Joana também manifestou alguns problemas em relação ao ensino de geometria. Ela observava que,

³ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) começou a vigorar no ano de 1985, quando foram instituídas alterações significativas relacionadas ao uso do livro didático. O processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, conforme aplicado hoje, foi iniciado em 1996 e passou por vários aperfeiçoamentos até a atualidade. A partir dessa mudança, os livros começaram a ser avaliados e os conteúdos passaram a ser distribuídos de forma mais equânime.

quando era estudante do ensino básico, a geometria vinha no final do livro didático, o que significava que este conteúdo seria estudado no final do ano e isso muitas “vezes era negligenciado pela gente mesmo, pelos alunos porque entrava naquele período assim: ou você precisa de nota pra passar ou você já passou, aí quem já passou fazia por fazer, e quem estava precisando de nota tinha toda aquela tensão no ensino dos conteúdos bonitinhos” (Joana).

Observamos que, além de todos os desafios e das questões históricas que podem ser relacionadas ao ensino de geometria, o fato de no passado os conteúdos geométricos ficarem no final do livro didático levava a outros problemas, como a falta de explicação dos conteúdos geométricos, a falta de formação continuada dos professores, e a fragmentação dos conceitos de geometria inapropriadamente. Todos esses fatores afetavam a aprendizagem dos alunos.

Por meio dessa trajetória, percebemos que a matemática ainda é considerada por muitos como uma área complexa, composta por cálculos matemáticos e fórmulas que devem ser memorizadas. Essa ideia está internalizada por muitos alunos e por parte dos professores que apresentaram dificuldades e enfrentaram desafios frente à disciplina.

Muitos desses professores “[...] trazem marcas profundas de sentimentos negativos em relação a essa disciplina, as quais implicam, muitas vezes, bloqueios para aprender e para ensinar” (Nacarato; Mengali; Passos, 2009, p. 23). Para Costa (2013), a imagem da matemática está sempre envolvida de crenças que passam de geração em geração e que acabam por fortalecer o seu caráter imutável. Nas palavras de Costa (2013, p. 2), “[...] de tais aspectos, surgem rótulos difundidos dentro e fora da escola que vão ganhando cada vez mais impulso, prejudicando o processo de construção dos saberes matemáticos em ambientes escolares”.

Para tentar mudar essa realidade, a matemática pode ser apresentada e enquadrada aos estudantes de modo que se relacione também a outros conteúdos curriculares. Essa proposta pode contribuir para o entendimento dos conceitos mais abstratos da matemática, evitando que seu estudo seja feito fragmentadamente e diminuindo

algumas dificuldades particulares que se apresentam no ensino da matemática e da geometria em geral (Piaseski, 2010).

Segundo Meneses e Batista (2013), no ensino de matemática, normalmente, há uma deficiência declarada no conhecimento dos próprios conteúdos matemáticos, ficando explícito que existe uma dificuldade com a metodologia própria deste ensino, mesmo que esses conteúdos já tivessem sido estudados no curso de formação inicial. Uma primeira necessidade sentida, de acordo com esses autores, se refere “[...] justamente à desconstrução do paradigma de um conhecimento inatingível, para a aprendizagem do qual seria necessária uma inteligência privilegiada. O desafio inicial consiste em despertar o interesse desses profissionais pelo conhecimento matemático” (Meneses; Batista, 2013, p. 4). Deste modo, espera-se que esses futuros professores compreendam os conceitos matemáticos por meio de uma outra perspectiva e os discentes a entendê-la de forma mais leve.

Na disciplina Ensino de Matemática II, oferecida durante o período remoto, foram estudados tópicos de geometria e de medidas. No questionário e na entrevista, foi questionado se os licenciandos acreditavam ter conseguido aprender e compreender a maioria dos conceitos relacionados à geometria, tendo como base a sua formação na Educação Básica. Nesta questão, sete dos quatorze estudantes que participaram da pesquisa responderam que sim. Joana respondeu que,

[...] apesar de durante a minha formação básica, os professores ficarem muito vinculados aos livros didáticos, tive contato com alguns profissionais que utilizavam materiais concretos e manipuláveis para a explicação de alguns conceitos da geometria, o que facilitou muito a visualização prática desses conceitos.

Carla também acredita que sim, mas faz ponderações quanto à aprendizagem desse conteúdo em sua formação durante sua escolarização. Nas palavras da participante, “considerando a maioria dos conceitos, considero como sim, mas todos os conceitos, acredito que não, penso que isso poderia ser considerado de forma diferente se na época o ensino de geometria tivesse sido mais significativo pra mim”.

A partir do que foi exposto por Joana e pela colocação de Carla, acreditamos que a utilização de materiais concretos auxilia significativamente a aprendizagem dos conteúdos geométricos, já que esse tipo de material ajuda na visualização do que está sendo exposto. Já, Marta relata que conseguiu aprender, porém suas inseguranças estavam

[...] relacionadas a esta falta de uma base de qualidade, a matemática sempre foi muito demonizada. Nos anos iniciais, me saía muito bem, conseguia resolver o que era proposto, mas quando cheguei ao 5º ano do ensino fundamental, essa relação foi mudando e a matemática parecia distante e impossível para mim, e assim foi até o ensino médio.

Este relato também revisita a necessidade de uma formação inicial que considere a importância do ensino da geometria para o professor conseguir trabalhar com os seus alunos os conceitos geométricos de modo que os processos de ensino e aprendizagem ocorram significativamente. Para isso, é necessário identificar e entender os principais desafios e defasagens que esses licenciandos enfrentam para que, assim, consigamos propor meios para superá-los.

Tomando como base as experiências desses futuros docentes, percebemos que suas respostas nos levam a uma culpabilização do corpo docente ao argumentarem, em grande parte dos relatos, que os professores não ensinavam como deveriam. Entretanto, é necessário pensar a partir de uma outra perspectiva no sentido de trazer um pouco sobre a história da geometria, já que, durante muitos anos, esse conteúdo não foi considerado relevante no currículo da Matemática.

Compreendemos que o fato de o ensino de geometria ter sido praticamente abandonado durante um tempo na história fez com que, até hoje, sentíssemos as suas consequências, seja nos processos de ensino e aprendizagem desses conteúdos, seja na forma como muitas pessoas lidam com os conhecimentos geométricos, gerando reflexos na formação inicial e continuada de professores.

Segundo Fonseca *et al.* (2001), existe uma preocupação em tentar resgatar o ensino da geometria como uma das áreas fundamentais da matemática e isso tem levado vários pesquisadores e professores a “[...] se dedicarem à reflexão e à elaboração, implementação e avaliação de alternativas, que busquem superar as dificuldades não raro encontradas na abordagem desse tema, na escola básica ou em níveis superiores de ensino” (Fonseca *et al.*, 2001, p. 91). Grande parte desses problemas relacionados ao ensino de geometria surgiu por meio do formalismo da matemática que

[...] acentuou-se nas décadas de 1960 e 1970, durante o Movimento da Matemática Moderna, e a geometria, ao revestir-se de uma concepção voltada à linguagem, ficou relegada a um segundo plano nos currículos e livros didáticos brasileiros. Isso acabou por gerar o seu abandono pela escola básica, como evidenciamos em inúmeras pesquisas na área de Educação Matemática, principalmente na década de 1980 (Grando *et al.*, 2008, p. 42).

O Movimento da Matemática Moderna, citado pela autora, trouxe uma formalidade para o ensino da geometria e fez com que ele fosse praticamente abandonado nas instituições de ensino, de modo que não havia uma formação para os professores voltada para ensinar tal conteúdo. Com as mudanças trazidas por esse movimento e com a falta de formação desses profissionais, a geometria começou a ser deixada de lado durante muito tempo e, hoje em dia, ainda percebemos muitos desafios que podem ter relação com esse momento da história. Nesse contexto, mesmo sendo muito importante para a formação de todas as pessoas, a geometria ainda continua sendo vista como um dos conteúdos mais difíceis de ser compreendido na percepção dos estudantes.

O software GeoGebra no contexto da formação inicial de professores: a visão dos futuros pedagogos sobre o seu uso

De acordo com Carvalho (2007), estamos vivendo em um mundo marcado por avanços na comunicação, na informática e por tantas outras transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações podem intervir em diversas esferas da vida social que provocam mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que afetam as instituições de ensino e o exercício da docência. O que acaba refletindo “[...] nos tipos de atividades propostas em sala de aula, onde a educação se depara com o duplo desafio: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios” (Carvalho, 2007, p. 2).

No contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia da UFV, analisamos o uso das tecnologias digitais, focando principalmente o ensino da Matemática, com ênfase nos conceitos geométricos. A tecnologia digital utilizada foi o software GeoGebra, pois a sua utilização, segundo estudantes deste curso, pode “[...] contribuir para a compreensão e aprendizagem de conceitos geométricos” (Vitória), já que o software “[...] fornece muitas possibilidades de exploração” (Joana), ajuda também na “[...] visão ampla e concreta dos conceitos juntamente com as imagens, que são muitas vezes somente imaginadas, ficando muito abstratas” (Júlia).

A partir do uso deste software, percebemos que ele oferece uma “[...] precisão [...] dando a possibilidade de olhar por diferentes ângulos, mais do que somente as atividades ou a teoria poderiam oferecer” (Carla). Isso se torna possível, porque “[...] através da representação em uma tela, dá para mover os elementos geométricos, mostrar de forma mais ampla e visual cada conceito” (Elisa). Também é possível visualizar a figura de forma mais dinâmica, sem ficar presos a uma imagem estática, já que um dos seus pontos positivos é a visualização dos conceitos.

A proposta do uso de softwares de geometria dinâmica, no processo de ensino-aprendizagem em geometria, pode contribuir em muitos fatores, especificamente no que tange à visualização geométrica. A habilidade de visualizar pode ser desenvolvida, à medida que se forneça ao aluno materiais de apoio didático baseados em elementos concretos representativos do objeto geométrico em estudo (Nascimento, 2012, p. 127).

Nesse sentido, o uso de um software educacional pode auxiliar os estudantes a visualizarem, por meio de uma outra perspectiva, os elementos geométricos e outros conteúdos matemáticos importantes no ensino e na aprendizagem.

No que se refere às impressões iniciais que esses futuros pedagogos possuíam sobre o uso do GeoGebra na disciplina EDU 470, três deles disseram já ter utilizado esse recurso em outros momentos da Educação Básica, fazendo com que eles tivessem uma maior facilidade no manuseio durante as aulas.

A maioria relatou que essa foi a primeira experiência que tiveram com o software. Raquel e Joana expressaram ter gostado do GeoGebra, mas frisaram ter passado por desafios no primeiro contato. De acordo com Joana, “inicialmente achei um programa complicado, por nunca ter contato com ele. À medida que fui explorando o software e seus recursos e passei a entender como funcionava, gostei muito de utilizá-lo” (Joana). Da mesma forma, Raquel corrobora, argumentando que “[...] devido à falta de conhecimento prévio sobre a geometria, somando um aplicativo que eu também não tinha domínio, a primeira impressão foi que seria bem difícil. Tudo que é novo causa desconfiança e rejeição até a normalização” (Raquel). O novo geralmente nos desperta um certo receio por não sabermos o que está por vir, mas com a familiarização costuma se tornar mais fácil de ser utilizado.

Alguns desafios também foram apontados pelos estudantes, como “[...] compreender os conceitos que ali estavam representados” (Paula) e ter apresentado um receio inicial em usar a plataforma, “[...] porém ao conhecer seus recursos e possibilidades de uso, fiquei mais tranquila, penso que a maneira que as aulas foram planejadas influenciou

na questão de a experiência ter sido positiva” (Marta). O planejamento das aulas é um fator fundamental para que, de fato, essas tecnologias sejam utilizadas efetivamente. Sobre esse aspecto, mostra-se importante que o educador observe primeiramente as ideias e os conceitos a serem estudados, visando realizar uma análise sobre o melhor método a utilizar.

Alguns estudantes, como Pedro e Lucas, que disseram já ter conhecimento sobre o GeoGebra e o ter utilizado em outros momentos, ressaltaram ter sido positivo o contato com esse software, agora em um contexto de formação docente. Pedro ainda salientou que “a parte mais interessante dela é a questão das visualizações em 3D, sabe a questão assim de imagem pra fugir muito da abstração, acredito que essa é a parte mais importante, lógico que tem infinitas outras atividades”. Nesse sentido, o GeoGebra possui muitas ferramentas que permitem ao discente ter a oportunidade de “[...] aplicar conceitos geométricos em mais de uma dimensão, tornando o desenvolvimento de suas tarefas, neste espaço, mais atraente e eficaz” (Costa; Lacerda, 2013, p. 32).

De acordo com Ribeiro Canuto (2020, p. 73), “[...] as propriedades do GeoGebra incrementam o desenvolvimento de cenários para desenvolvimento de atividades, onde o aluno vivencia situações em um processo dinâmico”. O desenvolvimento de atividades no *software* pode possibilitar um estímulo aos estudantes a respeito da Geometria, em que a interface, os recursos e as ferramentas que compõem o GeoGebra podem colaborar para o desenvolvimento de sua capacidade crítica e os encorajar a aprender mais. Nesse sentido, é dada a oportunidade de o docente identificar e aprimorar a produção de situações de aprendizagem (Ribeiro Canuto, 2022).

Por meio da análise dos dados produzidos a partir dos questionários e das entrevistas, notamos que muitos dos que inicialmente acreditavam não poder aprender a matemática se sentiram acolhidos e começaram a acreditar que poderiam aprender. Ao serem indagados se acreditavam que o uso do GeoGebra poderia contribuir no ensino e na aprendizagem nos tópicos de geometria na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, todos os estudantes participantes desta etapa da pesquisa responderam positivamente, justificando que o

GeoGebra “[...] é uma ferramenta prática e de fácil compreensão, podendo ser explorada de várias maneiras, variando inclusive o grau de dificuldade das ações” (Thaís). Nesse mesmo sentido, Paula considera que “[...] devido às diversas possibilidades de se trabalhar o mesmo conteúdo, as atividades desenvolvidas por meio desta ferramenta ofertam ao professor inúmeros caminhos para seguir com a construção e consolidação do conhecimento junto aos alunos”.

Em consonância, Lucas argumenta que “[...] o software chama a atenção da nova geração que é mais ligada aos aparatos digitais e, com um uso adequado, podemos enriquecer o ensino de teoremas, tornando o processo visual, palpável e mais próximo da realidade dos educandos”.

Conforme Sousa (2018) salienta, a internet e as tecnologias digitais podem ser facilitadoras que estão acessíveis a todos nós. Esses recursos, incluindo os softwares, podem ser explorados como uma maneira de aproximar a realidade de cada pessoa ao contexto escolar, direcionando esses recursos tecnológicos às práticas pedagógicas que podem proporcionar uma adequação das metodologias, auxiliando na aprendizagem dos conteúdos.

Diante das discussões realizadas, acreditamos que o uso de uma tecnologia no contexto das instituições de ensino pode agregar às aulas de matemática. Entretanto, a sua utilização precisa ser feita a partir de um propósito bem planejado pelos docentes. Para além da utilização das tecnologias digitais, torna-se necessário criar os espaços que possibilitam esse uso.

De acordo com Carvalho (2007), à medida que as tecnologias digitais começam a ganhar espaço nos ambientes escolares, o docente passa a se enxergar diante de novas e inumeráveis possibilidades de acesso às informações e modos distintos de se abordar os conteúdos. Neste contexto, o docente oferece também ao estudante a possibilidade de descartar determinadas tarefas repetitivas e se concentrar em aspectos que são mais relevantes na aprendizagem. No entanto, “torna-se necessário que o professor desenvolva novas habilidades para mover-se nesse mundo, conseguindo analisar os meios à sua disposição e fazer

suas escolhas tendo como referencial algo mais que o senso comum” (Carvalho, 2007, p. 2).

Ao entendermos a importância da formação junto às tecnologias, é interessante também apontar os desafios que normalmente os licenciandos enfrentam durante a graduação a fim de impulsionar ações para que elas sejam realmente inseridas e integradas nesse espaço formativo. Ao serem perguntados se enfrentaram desafios na realização das atividades propostas na disciplina EDU 470, utilizando o GeoGebra, estudantes como Lucas e Elisa disseram que não encontraram desafios, porque possuíam uma boa base que lhes auxiliou na interpretação das atividades propostas pela docente. A estudante Carla ressalta que não necessariamente houve uma dificuldade ou um desafio. Carla corrobora essa afirmação ao dizer que “[...] eu acho que não é nem um desafio, por ser a primeira vez que eu estava utilizando, era mais uma descoberta que assim, ver como é que funcionam as coisas, usar as ferramentas, não chega a ser um desafio”.

Olívia, Thaís e Paula expõem que o maior desafio para elas estava relacionado aos conteúdos geométricos e não necessariamente ao uso de uma tecnologia digital. Paula diz que, no começo, foi um pouco complicado até entender como funcionava o software, mas depois viu que se tratava de um ambiente tranquilo. Entretanto, ela percebia possuir uma defasagem no ensino de matemática, o que lhe causava “aquela ansiedade, aquele medo de errar o conceito” (Paula). Todos nós conseguimos aprender, mas devemos trabalhar para que o nosso próprio pensamento não nos sabote.

Podemos dizer que, como educadores, todos os dias precisamos aprender novos conceitos, ter sempre essa ideia de que precisamos procurar e ter acesso a novos conhecimentos. Uma das entrevistadas relatou que o GeoGebra a ajudou a enxergar os conteúdos de uma forma diferente. De acordo com Carla, o software “[...] ajudou muito, pelo simples fato de a gente conseguir movimentar os desenhos, movimentar as figuras. [...] Com o uso do software, você consegue visualizar especificamente as coisas que são possíveis de você fazer e as coisas que não têm jeito” (Carla).

A partir das aulas e do uso de uma tecnologia, a estudante começou a compreender as características e propriedades dos conceitos geométricos por meio de uma outra percepção. Conforme Marchetti e Klaus (2014, p. 11), “o GeoGebra, quando utilizado de maneira planejada, favorece o desenvolvimento de diversas habilidades por parte dos alunos, permitindo que construam, experimentem e conjecturem”. Nesse sentido, o software tende a ajudar tanto os professores quanto os alunos nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para que estes processos ocorram significativamente, levando o aluno a pensar e a compreender o conteúdo abordado e fazendo com que o discente seja o próprio responsável pelo seu aprendizado.

Considerações finais

Tomando como referência o contexto do curso de Pedagogia, notamos que o ensino de geometria consiste em uma parte importante na formação docente. De modo geral, os licenciandos apresentam desafios e dificuldades na aprendizagem desses conteúdos desde o ensino básico, o que pode influenciar no modo como eles aprendem na formação superior.

Nesse contexto formativo, percebemos que as tecnologias digitais estão começando a ser utilizadas nas aulas. Além disso, parece haver um movimento no sentido de adequar o currículo dos cursos, buscando inserir essas tecnologias como um meio de atender às demandas educacionais contemporâneas. Entretanto, essa inserção vem sendo feita de maneira lenta e gradual. Podemos afirmar, ainda, que os professores estão inserindo-as em suas práticas pedagógicas, mas por meio de ações pontuais nas disciplinas que trabalham. Sendo assim, acreditamos que o uso das tecnologias digitais ainda precisa ser mais bem difundido e discutido no ensino superior.

Especificamente, em relação à experiência que serviu de cenário para a nossa pesquisa, podemos reiterar que o uso do GeoGebra contribuiu para a aprendizagem dos conhecimentos geométricos no curso de Pedagogia, já que os estudantes apresentaram aspectos

positivos à sua aprendizagem ao utilizar o software na disciplina EDU 470. Percebemos que o GeoGebra contribuiu com os processos de ensino e aprendizagem, auxiliando os estudantes a compreenderem os conceitos geométricos abordados na disciplina Ensino de Matemática II, propiciando o acesso aos conteúdos geométricos de uma maneira mais interativa e dinâmica. Os estudantes também enfrentaram alguns desafios que se relacionavam à falta de conhecimento do GeoGebra e, principalmente, porque parte desses licenciandos afirmou possuir dificuldades na aprendizagem da geometria desde o ensino básico, o que contribuiu para que esses desafios persistissem até o momento em que a pesquisa foi realizada. Podemos concluir também que os desafios e as dificuldades enfrentadas durante a escolarização dos licenciandos influenciaram no modo como eles aprenderam os conteúdos geométricos, influenciando diretamente na relação que esses futuros professores construíram com a matemática.

Referências

BARROS, Ranyelle; OLÍMPIO, Inalda. A inserção das novas tecnologias na formação de professores. *Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 2, n. 3, 2016.

BARROS, Renata Camargo dos Passos; PAVANELLO, Regina Maria. Relações entre figuras geométricas planas e espaciais no ensino fundamental: o que diz a BNCC? *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, v. 15, n. 1, p. 11-19, 2022.

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

CARVALHO, Roseni. *As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos*. Paraná, 2007.

COSTA, André; LACERDA, Geraldo. O uso do GeoGebra no ensino de geometria: um estudo com estudantes do ensino fundamental. *Educação, Escola & Sociedade*, v. 6, n. 6, p. 31-42, 2013.

- FONSECA, Maria da Conceição F. R.; LOPES, Maria da Penha; BARBOSA, Maria das Graças Gomes; GOMES, Maria Laura Magalhães; DAYRELL, Mônica Maria Machado S. S. *O ensino da geometria na escola fundamental: três questões para formação do professor de matemática dos ciclos iniciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRANDO, Regina Célia; NACARATO, Adair Mendes; GONÇALVES, Luci Mara Gotardo. Compartilhando saberes em geometria: investigando e aprendendo com nossos alunos. *Cadernos CEDES*, v. 28, p. 39-56, 2008.
- IDEM, Rita de Cássia. *Explorando o GeoGebra na formação de professores de matemática: uma articulação entre o construcionismo e os conhecimentos docentes*. Curitiba, PR: [s. n.], 2016. Trabalho apresentado no XX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM).
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MARCHETTI, Josiane Mazurana; KLAUS, Vanessa Lucena Camargo de Almeida. Software GeoGebra: um recurso interativo e dinâmico para o ensino de geometria plana. In: *Cadernos PDE*. Curitiba, PR, v. 1, 2014.
- MENESES, Maria Adeilma; BATISTA, Danilo Lemos. *Pedagogas(os) e o desafio de aprender-ensinar matemática*. [S. l.: s. n.], 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MORAES, Dirce Aparecida Foletto; GOMES, Joyce; GOUVEIA, Sergio. As tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo. *Revista Linhas*, v. 16, n. 30, p. 214-234, 2015.
- NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Eimard Gomes Antunes do. Avaliação do uso do software GeoGebra no ensino de geometria: reflexão da prática na escola. In: *XII Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa da UNIFOR*. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <http://www.geogebra.org.uy/2012/actas/procesadas1443685856/67.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

OLIVEIRA, José Carlos Gomes. A matemática no currículo escolar. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, v. 8, n. 9, p. 17-22, 1993.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion; NACARATO, Adair Mendes. O ensino de geometria no ciclo de alfabetização: um olhar a partir da Província Brasil. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, v. 16, n. 4, p. 1147-1168, 2014.

PIASESKI, Claudete Maria. *A geometria no ensino fundamental*. 2010. 35 f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Erechim, Erechim, 2010.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 43-57, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100005>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIBEIRO, Elisa Antônia et al. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência: Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais*, Araxá, MG, v. 4, n. 5, p. 129-148, 2008.

RIBEIRO CANUTO, Patrícia. *O GeoGebra como ferramenta pedagógica no ensino da matemática*. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

7.

O LUGAR DA ARTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS DOS CICLOS DO PNLD 2015 E 2021

Anna Bheatriz Nunes do Nascimento
Daniela Alves de Alves

Introdução

Este capítulo apresenta parte dos resultados de uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), vinculada à linha de pesquisa “Educação, Instituições, Memória e Subjetividade”. A pesquisa tem como foco investigar as relações entre políticas públicas e o ensino de Arte, mais especificamente nos anos finais da educação básica, nas escolas públicas brasileiras.

A análise volta-se para a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para os efeitos de suas mudanças sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com ênfase na forma como os conteúdos de Artes Visuais passaram a ser apresentados nos livros didáticos do ensino médio em dois momentos distintos: o PNLD 2015, período anterior à BNCC e marco inicial da distribuição de livros específicos para o componente curricular Arte, e o PNLD 2021, após a implementação da BNCC. Nesse último, diferentemente do ciclo anterior, não há livros exclusivos para Arte, pois o componente integra o volume de Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com outras disciplinas.

Esta pesquisa, ainda em desenvolvimento, propõe-se a analisar livros dos dois ciclos e a estabelecer um comparativo entre eles a partir de categorias. Os resultados aqui apresentados integram um dos

objetivos específicos da pesquisa, que busca compreender como os conteúdos de Artes Visuais são organizados nos materiais didáticos, quais os temas e conceitos expostos e em que medida as atividades propostas estimulam a criação autoral e a experimentação artística, considerando as transformações ocorridas com a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, foi constituída como um documento normativo que estabelece diretrizes de aprendizagem ao longo da educação básica, com a finalidade de qualificar a educação nacionalmente (Brasil, 2018a). A partir de sua implementação, os componentes curriculares para o ensino médio foram reorganizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A área de Arte passou a integrar o grupo de Linguagens, subdividida em quatro campos de expressão: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (Movimento pela Base, 2018).

Dourado e Siqueira (2019) observam que a BNCC apresenta uma concepção de educação que valoriza principalmente a preparação profissional, alinhando o currículo às demandas do mercado. Nesse mesmo sentido, Cruvinel (2021) argumenta que, ao propor um modelo unificado de currículo nacional, a BNCC desconsidera as desigualdades regionais e sociais existentes no país, implicando em lacunas desde sua origem. Martins (2022) complementa essa reflexão ao destacar que o currículo escolar é um instrumento que define não somente o que se deve ensinar, mas também o que se considera relevante conhecer, estabelecendo o perfil de cidadão desejável para contribuir com a sociedade.

Com as mudanças trazidas pela BNCC, o PNLD 2021 passou por alterações significativas, incorporando, além das novas diretrizes curriculares, os princípios da Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017 (Bodart; Esteves; Tavares, 2023). A proposta definida pelo MEC para o ciclo do PNLD 2021 baseou-se nos parâmetros da BNCC, organizados por competências e habilidades, além de considerar as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (Ministério da Educação, 2018). Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021) destacam que, com essas mudanças, os livros didáticos para o ensino médio passaram a adotar uma abordagem interdisciplinar, focando na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

É importante ressaltar que a inserção do ensino médio no processo de distribuição de livros didáticos ocorreu de forma tardia e progressiva, já que o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi formalizado somente em 2004. A distribuição, abrangendo todas as áreas do conhecimento para o ensino médio, só foi consolidada a partir de 2011. Especificamente no que se refere ao componente curricular de Arte, sua presença nos livros didáticos teve início somente em 2015, com duas obras específicas voltadas para os conteúdos de Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança e Música (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2021).

Nesse contexto, o ano de 2015 é um marco relevante para as análises desta pesquisa, devido a ter sido o primeiro ciclo a incluir livros voltados exclusivamente para o componente curricular Arte (Brasil, 2014). Já o PNLD 2021 apresenta uma grande mudança ao eliminar a obra específica de Arte e adotar uma abordagem interdisciplinar. Os livros passaram a ser organizados segundo os chamados Objetos 2 — Áreas do Conhecimento e, no caso desta pesquisa, o foco recai sobre os materiais de Linguagens e suas Tecnologias, distribuídos em 2022, nos quais os conteúdos de Artes Visuais estão inseridos.

Essa reorganização curricular e também editorial, verificada nos livros didáticos do PNLD 2021, levanta questões sobre a valorização da Arte como campo do conhecimento. Marques e Mendes (2022) argumentam que a ausência de um espaço próprio para a Arte na BNCC contribui para sua desvalorização no currículo escolar. Essa tendência histórica, conforme os autores, compromete a experiência artística dos alunos, já que a Arte não se limita à transmissão de conteúdos técnicos ou teóricos.

A experiência estética envolve sensibilidade, emoção, imaginação e expressão pessoal (Pimentel, 2013), dimensões fundamentais para

um ensino de Arte que valorize a subjetividade dos estudantes e supere a mera assimilação dos conteúdos. Este envolvimento subjetivo e transformador é o que Larrosa (2002) denomina experiência, algo que ultrapassa o simples acúmulo de informações, e que envolve os estudantes ativamente nos processos de criação. As questões que orientam este estudo são: Como políticas públicas educacionais, a exemplo do PNLD para o Ensino Médio, impactam a estruturação e a apresentação dos conteúdos de Artes Visuais? De que maneira os livros didáticos refletem as diretrizes curriculares e as concepções das comunidades epistêmicas envolvidas no processo de produção, edição e avaliação desses materiais? Em que medida os livros didáticos favorecem experiências artísticas significativas e incentivam processos criativos?

Abordagem metodológica

A pesquisa é de natureza qualitativa e utiliza como base a análise de conteúdo para interpretação dos dados. Segundo Mattos (2024), trata-se de um método que permite analisar os materiais detalhadamente, sendo essencial o desenvolvimento de categorias a partir dos dados coletados. Assim, após uma leitura exploratória dos livros didáticos, foram identificadas temáticas recorrentes e conceitos que orientam a organização dos conteúdos de Artes Visuais.

No exame desses conteúdos, optou-se por não adotar métodos interpretativos como guias para as análises, por não se mostrarem adequados aos objetivos da pesquisa. De acordo com Sontag (2020), a interpretação e a tentativa de extrair significados fixos e universais das obras de Arte pode empobrecer a experiência estética, afastando o sujeito da vivência sensível e transformando a obra em objeto somente de decodificação racional. A autora argumenta que, ao reduzir a obra ao seu conteúdo e submetê-la à interpretação, o potencial de afetar e provocar é esvaziado. A crítica de Sontag ressalta que essa abordagem sistemática e conceitual fragmenta a experiência e compromete sua totalidade.

A autora defende que as abordagens sobre a Arte devem buscar torná-la mais real e próxima, e não menos. Essa concepção reforça que o ensino de Arte não deve estar pautado somente na leitura objetiva de significados, mas em propostas que mobilizem os sentidos, as percepções e a sensibilidade dos estudantes. Conforme destaca Ramaldes (2016), a experiência com a Arte está diretamente ligada às formas de sentir, perceber e significar o mundo de maneira subjetiva. Nossa análise sobre os livros didáticos se pautará na busca de elementos didáticos que estimulem e possibilitem determinadas experiências sensíveis e criativas por parte dos estudantes leitores.

Para as análises referentes ao ano de 2015, foram selecionadas as duas obras presentes no Guia do PNLD 2015, ambas destinadas ao ensino médio e organizadas em volume único para os três anos: *Por Toda Parte e Arte em Interação*. Os exemplares analisados foram adquiridos por meio de sebos virtuais e correspondem às versões destinadas aos estudantes.

No que se refere ao PNLD 2021, a seleção ocorreu a partir do guia do ano correspondente, desta vez voltado à área de Linguagens e suas Tecnologias, de acordo com as atualizações propostas pela BNCC. As obras *Estações Linguagens: Rotas da Cultura* e *Práticas de Linguagens: Corpo, Arte e Cultura* foram acessadas de forma gratuita e integral pela plataforma E-docente. Outros títulos, como *O mundo é feito de linguagens: leitura, discurso e corpo em movimento*; *Identidade em Ação: Um mundo de linguagens*; *Experimenta ATUAR! As experiências políticas, artísticas, críticas e de divulgação de conhecimento* foram obtidas para download gratuito no site da Editora Moderna. Já o livro *Multiversos Linguagens: Cidade em Pauta* foi localizado no portal da Editora FTD. Os demais exemplares — *Interação Linguagens — Identidade: Ser Singular e Plural*; *Ser Protagonista Linguagens e suas Tecnologias — Culturas e Palavras de Linguagens e suas Tecnologias: Amor* — foram encontrados em sebos virtuais. As nove obras analisadas são versões voltadas ao professor e apresentam os mesmos conteúdos destinados aos estudantes, com a adição de uma parte introdutória que, conforme descrito no material oficial, explica como os conteúdos estão organizados em capítulos e unidades. (Brasil, 2021).

A escolha desses livros no âmbito do PNLD 2021 teve como objetivo contribuir para a implementação da BNCC e da proposta do Novo Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2021). Cada coleção selecionada apresenta um volume que contempla as Artes Visuais de maneira interdisciplinar. Os materiais fazem parte do Objeto 2 do PNLD, que contempla Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas, voltadas tanto aos professores quanto aos estudantes do ensino médio.

Com relação às escolhas dos livros, é importante destacar que nem todas as obras aprovadas em um determinado ciclo do PNLD são, de fato, escolhidas ou utilizadas pelas escolas. Após a avaliação pedagógica, os materiais aprovados são reunidos no Guia do Programa Nacional do Livro Didático, que deve ser analisado por professores e equipes pedagógicas no momento da escolha. Cabe a esses profissionais selecionar as coleções mais adequadas à realidade social e cultural da escola, bem como aos perfis dos estudantes e professores. A escolha é feita exclusivamente pela internet, por meio do sistema do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e cada escola deve indicar duas opções de coleção por componente curricular. Caso a primeira não esteja disponível, o FNDE encaminha a segunda opção (Brasil, 2018b). Além disso, o modelo adotado por cada escola ou secretaria também influencia quais obras serão efetivamente distribuídas. Assim, embora diversas coleções sejam aprovadas, somente aquelas escolhidas pelas escolas ou redes são utilizadas, não havendo sorteios nem mecanismos automáticos de preferência entre os títulos aprovados (Brasil, 2018b).

Ensino de Artes Visuais

Segundo Barbosa (1998), a Arte proporciona possibilidades de produzir conhecimentos, de compreender e representar o mundo, que não se restringem aos modos tradicionais de construção de saberes, como os da linguagem científica. No campo das Artes Visuais, a imagem atua como um importante meio de comunicação. Nesse contexto, é

fundamental pensar a imagem não somente como ilustração, mas como linguagem. Barbosa (1991) chama atenção para o fato de estarmos imersos em um mundo permeado por imagens e, portanto, a escola tem um papel relevante ao possibilitar aos estudantes o acesso a esse tipo de conhecimento, contribuindo também para a formação cultural.

Compreender a Arte para desenvolver o pensamento crítico também envolve aproximar o ensino das vivências sociais dos estudantes. Para Uberti, Valle e Cassol (2019), por meio da Arte é possível problematizar elementos culturais do cotidiano, estabelecendo relações entre os saberes escolares e as realidades sociais. Os autores defendem a importância de apresentar aos estudantes obras que se conectem com suas vivências históricas, políticas e afetivas, favorecendo momentos de experimentação e reflexão compartilhada com os professores. Nesse processo, a leitura de mundo dos próprios estudantes torna-se um ponto de partida para a construção de sentidos.

A valorização da experiência subjetiva dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem está presente nas reflexões de Larrosa (2002), que problematiza uma educação baseada exclusivamente nos conhecimentos técnicos e científicos, apontando para a necessidade de valorizar e estimular a sensibilidade e a experiência estética, vista como um modo de se envolver afetiva e sensorialmente com o mundo ao redor. Ainda segundo Larrosa (2002), vivenciar de fato uma experiência requer tempo, atenção e disponibilidade para ser afetado — algo que é dificultado pelo ritmo acelerado das informações que nos chegam, impedindo muitas vezes de vivenciarmos experiências mais profundas.

Do mesmo modo, Dewey (2010) oferece uma compreensão da experiência estética como fenômeno relacional e criativo. Para o autor, a experiência surge da interação contínua entre o indivíduo e o ambiente, e é essa relação que molda nossas vivências. A estética, nesse sentido, não é somente contemplativa, mas exige participação ativa no processo de criação. O fazer artístico é, dessa forma, fundamental para a experiência estética ocorrer de fato, como destacado também por Johann (2021, p.7):

Ao mobilizar-se para o processo de criação, o aluno recorre à história da arte, às pesquisas dos artistas, à tradição da área como pontos de partida para sua criação escolar. Isso é possível apreciando, observando, lendo, comparando, experimentando, refletindo, recontextualizando, hibridizando, inter-relacionando as imagens, os símbolos, os objetos, as ideias e os saberes. [...] Intransponível e transformadora, a experiência estética, vivida na escola, pode alçar o aluno à reflexão de si próprio no embate da experiência autoral

Nesse campo, a construção de significados passa, principalmente, pela experiência sensível e imaginativa. Para Efland (2005), é esse o papel central da Arte-Educação, o de provocar sentidos que contribuam tanto para a expressão subjetiva individual quanto cultural. Considerando a relevância e alcance do livro didático no contexto escolar, objetivamos refletir sobre como esse material apresenta a Arte. Nos interessa investigar se há espaço para propostas que estimulem a criação e a experimentação artística e se há mudanças nos livros com a implementação da BNCC. Pimentel (2013) reforça essa visão ao destacar que o ensino de Arte precisa ser significativo para o estudante, rompendo com processos mecanizados. A autora propõe que o aprendizado se baseie no que chama de cognição imaginativa, um processo ativo que envolve percepção, emoção e criação simbólica. Segundo ela, a imaginação é parte do conhecimento artístico, ao permitir a construção de sentidos por meio de metáforas, associações e subjetividades, articulando-se à noção de experiência proposta por Larrosa (2002).

Arte e BNCC

A presença da Arte no currículo da educação básica foi formalizada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, em 1961. Conforme Silva (2019), essa legislação a descrevia como uma atividade complementar, uma iniciação à Arte, revelando a pequena participação e a não obrigatoriedade do ensino dessa disciplina naquele contexto. No ensino

médio, em particular, essa área do conhecimento era optativa, o que reforçava a falta de valorização desse campo no currículo e na formação dos estudantes.

Com a reforma da LDB nº 9394/96, surgiram movimentos por parte dos educadores da área, visando garantir a permanência e a valorização do ensino de Arte nas escolas. Essa mobilização resultou na inclusão da Arte, em 1996, como componente obrigatório em todas as etapas da educação básica, conforme analisado por Martins (2022). Ainda segundo a autora, a concepção de uma base comum curricular de alcance nacional surgiu com o artigo 26 da LDB/96, que determinou a construção de currículos com uma base nacional unificada, articulada com as especificidades regionais e locais.

Desde as primeiras versões da BNCC, na área da Arte surgiram debates entre profissionais do campo, especialmente pela ausência de um espaço próprio como componente curricular — sendo apresentado somente como subcomponente, como destacam Panho e Sardelich (2021). Para o ensino médio, componentes curriculares como Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia passaram a figurar como opcionais ao longo dos três anos finais da educação básica, podendo ser ofertados em somente um deles, enquanto Língua Portuguesa e Matemática foram mantidas como obrigatórias em todo o ciclo. Para Martins (2022), tal estrutura reduz o espaço de formação humana integral e compromete também a formação técnica e científica dos estudantes.

Com relação às Artes Visuais, a BNCC propõe que o ensino dessa expressão artística esteja voltado para o contato com diversas culturas visuais. Ao promover o diálogo entre diferentes tempos e contextos históricos e culturais, visa ampliar as possibilidades de expressão no ambiente escolar (Movimento pela Base, 2018). A proposta da BNCC para o ensino médio se apresenta, em termos oficiais, como voltada ao desenvolvimento de competências e à formação integral dos estudantes (Brasil, 2018a). No campo das Artes, a Competência Geral 6 prevê que:

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem conseguir fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes. (Brasil, 2018a, p. 498).

Ainda que conste no texto da BNCC, no papel de preparação para a apreciação estética, o ensino de Arte segue ameaçado por sucessivas alterações nas legislações educacionais, que colocam em risco sua obrigatoriedade. Rossi e Magalhães (2018) alertam para os impactos dessas reformas educacionais no geral, que incluem a precarização do ensino e o aprofundamento das desigualdades.

No contexto atual, em que a Arte é componente curricular da área de Linguagens, ela é tratada como secundária na organização do novo ensino médio. Como aponta Martins (2022), esse movimento revela não somente o descaso com a Arte-Educação, mas também contribui para a desvalorização da carreira docente nessa área.

Nosso interesse neste texto é apresentar reflexos da reforma no ensino médio e da BNCC no conteúdo dos livros didáticos do PNLD no que se refere aos conteúdos de artes visuais.

Análises comparativas dos livros didáticos dos ciclos do PNLD 2015 e 2021

As categorias que orientaram a análise comparativa dos livros didáticos foram definidas a partir do referencial teórico que sustenta esta pesquisa, com destaque para os pensamentos de Jorge Larrosa e Susan Sontag. A escolha desses critérios teve como propósito investigar de que maneira os materiais selecionados favorecem — ou não — uma abordagem crítica, reflexiva, voltada à criação e à vivência estética no campo das Artes Visuais.

A categoria *Espaço para experiência* estabelece um diálogo direto com as concepções de Larrosa, que compreende a experiência como uma vivência subjetiva que consegue gerar transformação pessoal, ultrapassando a simples transmissão de conteúdos. Quanto à categoria *Abordagem das imagens*, ela se baseia nas ideias de Sontag, que problematiza a tendência de reduzir as imagens a leituras puramente racionais, defendendo uma aproximação mais sensível, estética e sensorial com o universo visual. Essa categoria busca observar se os livros didáticos estimulam uma relação com as obras presentes nos conteúdos de Artes Visuais que vá além da simples decodificação, incorporando tanto a interpretação quanto a experiência sensorial e estética.

Outras categorias – como *Abordagem das Artes Visuais* e *Protagonismo do estudante* – foram delineadas ao longo das análises, com o intuito de compreender como cada obra estrutura suas propostas e entende o ensino de Arte no contexto escolar. Entre as categorias, destacam-se também *Fruição* e *Expressão autoral*, entendidas como dimensões essenciais para estimular os estudantes a refletir criticamente, produzir e expressar suas identidades por meio das práticas artísticas. Mesmo nos livros do PNLD 2015, quando ainda não havia a BNCC, observou-se a presença desses aspectos entre as práticas propostas, que posteriormente seriam sistematizadas com o documento. Essas dimensões correspondem às habilidades posteriormente formalizadas na BNCC, como a Competência Geral 6, e as habilidades EM13LGG602 (fruição) e EM13LGG603 (expressão autoral) para o componente Arte no ensino médio.

É importante destacar que cada livro foi analisado individualmente, com atenção à predominância de temas – isto é, os assuntos e conceitos centrais abordados nas obras; às propostas de criação – entendidas como as orientações e estímulos para os estudantes produzirem suas obras; e às atividades voltadas à experimentação artística – que envolvem o uso prático e sensorial dos materiais e técnicas artísticas. A partir dessas observações, foram definidas categorias que orientaram as análises comparativas. A seguir, são apresentados somente

os principais resultados dessa investigação, em uma forma resumida, para evidenciar os avanços e recuos identificados.

As análises comparativas entre os livros didáticos do PNLD 2015 e do PNLD 2021 revelam alguns avanços e também limitações. Nos livros de 2015, destaca-se a clareza estrutural e a abordagem cronológica da história da Arte, facilitando o acompanhamento pelo estudante. Além disso, algumas obras oferecem propostas práticas bem fundamentadas, incentivando a criação e o processo artístico. Outro aspecto positivo é a presença de conteúdos mais aprofundados voltados somente para o componente curricular de Arte.

Por outro lado, os livros de 2015 apresentam algumas limitações. Os conteúdos tendem a valorizar perspectivas eurocêntricas, com ênfase na história da Arte clássica e moderna, tendo pouca representatividade da Arte brasileira e contemporânea, o que pode dificultar a identificação dos estudantes com os temas abordados. Além disso, há menor variedade de propostas para experimentação, especialmente em um dos volumes que prioriza a interpretação das imagens.

Por outro lado, os livros de 2021 apresentam alguns avanços importantes, como a diversidade cultural dos temas abordados e uma organização mais plural e interdisciplinar. Em alguns deles, observa-se um maior equilíbrio entre teoria e prática, com propostas que incentivam a experimentação artística e o protagonismo estudantil, alinhando-se às diretrizes da BNCC.

Entretanto, as limitações também estão presentes nos volumes do ciclo de 2021. A variedade de livros pode gerar dispersão e dificuldade de coesão entre os temas. Embora a BNCC estabeleça competências e habilidades para a área de Arte, ela não define conteúdos específicos a serem ensinados, resultando em materiais didáticos com abordagens muito distintas. Com isso, alguns estudantes podem ter um ensino mais voltado à interpretação de obras, enquanto outros são mais estimulados à criação autoral, a depender do livro adotado por cada escola.

Além disso, em alguns livros desse mesmo ciclo, o conteúdo teórico aparece superficialmente ou desconectado da prática, de maneira

mais concisa e fragmentada, pelo fato de todas as formas de expressão do componente curricular Arte dividirem espaço com outros componentes em somente 160 páginas para os três anos do ensino médio. A presença de temas e abordagens interdisciplinares nem sempre se traduz em aprofundamento, e a grande quantidade de propostas pode sobrecarregar o docente, que necessita mediar os conteúdos de origens disciplinares diversas.

No que diz respeito à experimentação e à criação, o conjunto de livros de 2015 oferece abordagens distintas. Enquanto um dos volumes apresenta propostas bem estruturadas, o outro dá pouca ênfase à dimensão prática e autoral da Arte. De modo contrário, os livros do PNLD 2021 valorizam mais esse aspecto, em geral, com propostas que exploram diferentes linguagens, práticas autorais e conexões interdisciplinares.

A leitura e a interpretação das obras aparecem de forma mais cronológica e histórica nos livros de 2015, enquanto nos livros de 2021 essa abordagem se evidencia mais contextualizada, dialogando com questões sociais, culturais e contemporâneas. Ainda que o viés interpretativo permaneça, há um esforço maior em tornar essa leitura mais próxima da realidade cultural dos estudantes e, portanto, mais crítica e contextualizada socialmente, assim como propõe Barbosa (2022, p. 3):

“Falo de uma leitura que não é somente formal em termo de linha, cor, espaço etc., mas de uma leitura interpretativa, crítica, contextualizadora do ponto de vista social.”

Por fim, observa-se uma diferença significativa no que se refere ao protagonismo do estudante. Nos livros de 2015, esse protagonismo aparece pontualmente, e de forma mais voltada para a interpretação. Em contrapartida, alguns livros do PNLD 2021 promovem uma maior valorização da participação ativa do estudante, com atividades que incentivam práticas autorais, pesquisas e intervenções no espaço escolar.

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS

ASPECTO	PNLD 2015 (2 VOLUMES)	PNLD 2021(9 VOLUMES)
CONTEÚDO TEÓRICO	Extenso e profundo; Forte ênfase em história da Arte clássica e moderna.	Mais conciso; Equilíbrio entre histórico e contemporâneo, porém, em alguns casos, teoria menos detalhada e tendendo a superficialidade.
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	Bem fundamentadas em um dos volumes; Em outro, menos recorrente.	Estimuladas em 7 de 9 livros, com propostas diversas e interdisciplinares, valorizando competências da BNCC.
LEITURA E INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DAS OBRAS	Presente e aprofundada, mas com viés histórico e cronológico.	Mantém-se em todos os volumes, mas dialoga com as realidades contemporâneas.
DIVERSIDADE CULTURAL	Limitada; Repertório fortemente eurocêntrico.	Aumenta a representatividade de matrizes brasileiras e manifestações populares, mas ainda com predominância eurocêntrica.
PROTAGONISMO DO ESTUDANTE	Incentivado em um dos livros; No outro, mais restrito à interpretação.	Valorizado, com múltiplas atividades práticas, pesquisas e intervenções autorais em quase todos os volumes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerações Finais

As comparações entre os conteúdos de Artes Visuais presentes nos livros didáticos dos ciclos do PNLD 2015 e 2021 evidenciam transformações tanto na maneira como os conteúdos são organizados quanto nas abordagens destinadas ao componente curricular Arte no Ensino Médio. Um dos elementos mais marcantes é o aumento e a diversificação do número de obras disponíveis. O aumento de duas para nove obras após a implementação da BNCC demonstra uma tentativa de ampliar a pluralidade de perspectivas e possibilidades pedagógicas. No entanto, esse aumento quantitativo não garante, por si só, um aprofundamento dos conteúdos. É possível notar que, embora o número de títulos seja maior no PNLD 2021, as Artes Visuais ocupam um espaço reduzido em cada exemplar, ao contrário do que ocorria no PNLD 2015, em que os livros eram dedicados somente ao componente de Arte, permitindo uma abordagem mais densa e detalhada dos temas. A unificação de diferentes componentes curriculares em um só volume, como proposto no PNLD 2021, contribui para que os conteúdos artísticos sejam tratados de maneira mais superficial e fragmentada.

Os dados da análise apontam que os livros didáticos de Arte dos dois ciclos – 2015 e 2021 – apresentam modos diversos de organização e abordagem dos conteúdos de Artes Visuais. Algumas obras priorizam a criação autoral e a experimentação, já outras mantêm um foco mais tradicional, centradas na leitura e interpretação de imagens.

Outro aspecto relevante está relacionado ao incentivo à criação e à experimentação artística. As obras elaboradas após a BNCC apresentam maior estímulo à expressão pessoal e à prática criativa, com atividades mais diversas e, muitas vezes, integrando diferentes áreas do conhecimento. Esse direcionamento contrasta com o caráter mais analítico e histórico observado em uma das obras anteriores à BNCC. Também se observa, em 2021, um movimento no sentido de equilibrar teoria e prática, com propostas que reconhecem o valor tanto da análise crítica quanto da produção artística, favorecendo o desenvolvimento da expressão autoral dos estudantes. O desafio, no entanto, está em garantir que essa experimentação se concretize de maneira significativa, rompendo com práticas ainda centradas em análises conceituais e interpretações que se distanciam das vivências estéticas.

Dewey (2023) destaca que a experiência está na base do processo educativo, mas alerta que nem toda experiência contribui para a aprendizagem – algumas, dependendo da forma como são propostas, podem até comprometer esse processo. Para o autor, o que realmente importa é a qualidade da experiência vivenciada, a qual está associada tanto ao seu caráter imediato quanto ao impacto que produz sobre experiências futuras.

Ao analisar os livros didáticos selecionados, é possível identificar propostas que envolvem algum grau de experiência estética. Contudo, não se pode afirmar se essas propostas atendem aos critérios de qualidade sugeridos por Dewey, já que a simples presença de atividades práticas nos livros didáticos não assegura, necessariamente, um envolvimento profundo e duradouro com os conhecimentos construídos por meio desses materiais didáticos.

No que diz respeito aos conteúdos, observa-se um avanço na inserção de manifestações artísticas populares, culturais e contemporâ-

neas, apontando para uma ruptura, ainda que parcial, com o eurocentrismo predominante nos livros anteriores. A inclusão de artistas, línguas e referências mais diversas contribui para a valorização das múltiplas identidades presentes na realidade brasileira. Além disso, os livros produzidos após a BNCC demonstram uma articulação com temas de relevância social, como identidade, política e desigualdades, aproximando o ensino da Arte das vivências e questões que estão presentes no cotidiano dos estudantes.

Apesar desses avanços, principalmente com relação à diversidade e à valorização da criação artística, a grande variedade de coleções presentes no PNLD 2021 pode gerar certa dispersão e comprometer a coesão dos conteúdos. Isso pode acarretar um trabalho mais criterioso por parte dos docentes, que precisam articular essas propostas com os contextos das escolas. A leitura crítica desses materiais possibilitou identificar tanto avanços quanto limitações no que diz respeito ao papel dos livros didáticos para o desenvolvimento da prática artística no Ensino Médio. Essa realidade revela a complexidade do cenário atual para o ensino de Arte, sobretudo com a implementação da BNCC, e reforça a importância de escolhas pedagógicas que sejam coerentes com os contextos escolares. Além disso, as decisões dos formuladores das políticas públicas – representados pelas comunidades epistêmicas, um dos outros objetivos de análise desta pesquisa –, se forem bem articuladas, podem reconhecer e fortalecer o papel da Arte como ferramenta para a construção do capital cultural e a expressão criativa dos estudantes.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 9, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.127855>. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/127855>. Acesso em: 25 jul. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: informações para escolha das obras didáticas*. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option=com_content&view=article&id=13658. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: arte: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014. 40 p. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2015/pnld_2015_arte.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Guia digital PNLD 2021: obras didáticas por áreas do conhecimento e específicas – linguagens e suas tecnologias: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-linguagens-e-suas-tecnologias.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

BODART, Cristiano das Neves; ESTEVES, Thiago de Jesus; TAVARES, Caio dos Santos. Perfil autoral dos livros didáticos para o ensino de sociologia (PNLD 2012-2021). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 7, n. 1, p. 6-36, 2023. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/473>. Acesso em: 23 jun. 2024.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luzia Cleonir Colla. Olhares ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático: relações entre Estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. *Perspectivas em Políticas Públicas*, v. 14, n. 27, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/5795>. Acesso em: 27 jun. 2024.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Flórida-

nópolis, v. 1, n. 40, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18970>. Acesso em: 26 maio 2024.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 2, p. 29, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>. Acesso em: 4 jul. 2024.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 318-345.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Histórico PNLD*. Brasília, DF: FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 24 jun. 2024.

JOHANN, Maria Regina. Arte, experiência e alteridade: reflexões no horizonte da educação ético-estética. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 14, n. 33, e15315, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/15315>. Acesso em: 27 jul. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2025.

MARQUES, Edite Colares Oliveira; MENDES, José Ernandi. O ensino de artes no currículo da educação básica no contexto atual: contradições e desafios. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022115, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17132>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17132>. Acesso em: 15 maio 2024.

MARTINS, Margarida Helena Camurça. *BNCC, cadê a Arte?* Curitiba: Appris, 2022. 242 p. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. *Conversando sobre metodologia da pesquisa científica: desenhando o projeto e a pesquisa*. Cachoeirinha, RS: Fi, 2024. v. 2, 243 p. Disponível em: [informação não fornecida]. Acesso em: 3 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *PNLD*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 18 maio 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. *Arte na BNCC*. [S. l.]: Movimento pela Base, 2018. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/2018_12_keyshift_Arte-na-BNCC_v01.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

PANHO, Guilherme; SARDELICH, Maria Emilia. *Re-cortes das artes visuais: nas entrelinhas da BNCC*. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. E-book. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/636>. Acesso em: 4 jul. 2024.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Cognição imaginativa. *Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG*, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96-104, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15640/12515>. Acesso em: 1 mar. 2025.

RAMALDES, Karine. A relação entre espectador e obra de arte. *Revista Aspas*, v. 6, n. 1, p. 149-161, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/111463>. Acesso em: 2 mar. 2025.

ROSSI, Maria Helena Wagner; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de artes visuais e políticas públicas educacionais. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 5, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/86353>. Acesso em: 13 maio 2024.

SILVA, Maria Betânia e. Reflexos históricos: por que uma aula de arte? *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 29, n. 61, p. 269-286, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v29n61/1981-8106-eduteo-29-61-269.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SONTAG, Susan. *Contra a interpretação: e outros ensaios*. Tradução de Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

UBERTI, Mariete Taschetto; VALLE, Lutiére Dalla; CASSOL, Márcia Silveira. A imagem como potência para a educação: prática artística e produção de sentido. In: *III Seminario Internacional de Investigación en Arte e Cultura Visual*. Montevideo, Uruguay, 2019. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/32.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

8.

RODAS LITERÁRIAS: VOZES E AFETOS

Lilian Patrícia R. Tavares
Eduardo Simonini

Introdução

Uma roda formada por pessoas é mais do que uma proposta de posicionamento geográfico. Diz igualmente respeito a um dimensionamento de hierarquias, distribuição dos olhares, incremento da vigilância, assim como também indica o movimento de convite a uma maior horizontalização das relações. O educador Paulo Freire celebrou as rodas como processos de interação/aprendizagem quando propôs os Círculos de Cultura, em que, numa relação ideal, todos os envolvidos se colocariam na posição de aprendentes em uma atitude de partilha e colaboração. E, a exemplo das Rodas de Cultura de Freire, uma roda de leitura literária tende a ter por objetivo a produção de um senso de comunidade, proporcionando espaços em que os sujeitos ouvem tendo sido ouvidos, no agenciar encontros entre pensamentos, sentimentos e experiências.

As rodas de leitura são gestadas em diferentes dinâmicas de funcionamento, mas, geralmente, a sua rotina envolve apresentar um autor e sua obra; a leitura do texto em si e o desenvolvimento de uma conversa-debate-discussão sobre a obra lida. A obra a ser lida tende a ser escolhida por um mediador, ou pelos próprios participantes, por meio de votação em torno de obras selecionadas pelo mediador. Há também ocasiões em que o mediador apresenta os textos como um elemento surpresa para os participantes e estes textos são potenciais disparadores de trocas para o pensar-sentir no grupo.

E foi a partir de acompanhar uma roda de leitura que, neste artigo, discutimos os processos de subjetivação ativados na apresentação

de um texto em uma roda literária, especialmente aquela coordenada por Mozilene Neri Barbosa. Esta conduz um projeto denominado “Rodas Literárias” (<https://www.rodasliterarias.art/>) e se apresenta aos participantes como Mozi Neri. Graduada em letras e mestra em Educação, foi ainda quando cursava o Ensino Médio que, durante um curso de teatro, teve contato com a experiência de leitura de um texto em uma roda. Alguns anos depois, Mozi iniciou seu papel como coordenadora e interlocutora nos diálogos de encontros com leitura literária em oficinas de bibliotecas públicas. Em sua dissertação de mestrado, Mozi relata que:

[...] desde 2008, trabalho com leitura literária em espaços extraescolares e, durante esse processo de aprendizagem, de percepção e despertar nas leituras, constatei uma recepção e abertura em muitas pessoas que ainda não tiveram um contato mais aprofundado com o texto literário. Talvez pela forma distanciada como a literatura seja tratada na Escola e fora dela, em cursos essencialmente teóricos, talvez pela ausência de uma interlocução mais livre e atenta do(a) professor(a), educador(a), e não a simples evocação de características do Realismo na obra de Machado de Assis, por exemplo. Provavelmente, essas duas questões – o distanciamento da literatura como parte da própria vida e a falta de empatia do educador com o texto literário – cabem no espanto e deslumbramento quando vemos jovens e adultos encantados por alguma passagem literária lida nesses encontros. (Barbosa, 2016, p. 14)

E continua:

Na BPN, as rodas eram chamadas de “Rodas de Leitura”, mas na BPEZ resolvi mudar para “Rodas Literárias” por dois motivos: o primeiro, pela questão de que todos os textos que líamos eram textos literários; o segundo, por uma homenagem às rodas literárias formadas entre as décadas de 20-30 do século passado, pelos escritores Mário de Andrade e José Lins do Rêgo. Apesar de terem outros objetivos, diferentes do nosso, essas rodas se apresentavam como um espaço de escuta e partilha de ideias, impressões. Esse “grupo de amigos” escritores também sugeriu ao grupo das rodas, lá e cá, que a afetividade é caminho

fundamental do encontro, e por ela continuamos a seguir.
(Barbosa, 2016, p. 15)

As reuniões do projeto “Rodas Literárias” começaram presencialmente em bibliotecas no estado do Rio de Janeiro e hoje estão na rede de conexões online, aproximando pessoas residentes em vários estados brasileiros e em outros países. Esta mudança no ambiente em que as rodas eram realizadas ocorreu em 2021, pois, diante do isolamento social dado pela crise sanitária mundial iniciada em 2020, um projeto que seria realizado presencialmente teve de ser efetuado no formato online. Por trabalhar com projetos e oficinas de leitura em bibliotecas e outros espaços, Mozi se adaptou aos novos recursos tecnológicos e passou a realizar encontros informais tanto presenciais quanto em ambiente virtual. Para Mozi:

As Rodas – diferentemente dos clubes – não requeriam que os participantes conhecessem ou tivessem lido os textos previamente, pelo contrário, o não-saber e o não-ter-lido eram essenciais, pois a proposta dos encontros era justamente desmistificar alguns preconceitos em relação ao texto literário.
(Barbosa, 2019, p. 24)

No período da pesquisa realizada, os encontros organizados e mediados por Mozi Neri ocorreram em ambiente virtual (Google Meet), com frequência quinzenal às terças-feiras de cada mês, com uma média de 15 participantes em cada reunião e com duração em torno de duas horas por encontro. E em cada reunião do grupo sempre havia a leitura de um conto como motivador para as conversas. Esse gênero literário, capaz de capturar e expressar de forma breve e concisa a complexidade da experiência humana, tem o escritor argentino Julio Cortázar entre seus mais significativos representantes. E sobre o caráter peculiar do gênero conto, Cortázar diz que:

O fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também

atuem no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto. (Cortázar, 1993, p. 151-152)

Mediante o efêmero, que pode ser tão intenso a ponto de nos fazer transcender uma superficialidade, provocando ebulições em nós, o encontro na roda, a partir da leitura do conto escolhido, tornou-se um tanto flexível e dinâmico. Esse plano coletivo de forças está no movimento da conversa que se dá a partir do conto. Neste contexto, a mediadora desempenhava um papel de facilitadora, interventora e elo que aproximava os participantes dos contos escolhidos por ela. A mediadora propunha a produção de um pensar e “con-versar” com o conto, não sendo este um centro inquestionável. Deste modo, na experiência em grupo, a atenção estava aberta aos encontros em um tempo mais lento, como nos propõe a leitura que se entremeia com a escuta, tanto das palavras pronunciadas quanto dos silêncios. E nessa trama ouvimos nas entrelinhas, percebemos onde se coloca ênfase, silêncio e o inesperado. Como nos coloca Cecília Bajour (2012),

A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária. Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossas interpretações ou visões de mundo. (Bajour, 2012, p. 24)

Fluxo nas interações

Para o mergulho no grupo Rodas Literárias, optamos por realizar uma investigação cartográfica, na busca por seguir as intensidades que solicitavam passagem na relação entre conto e leitores. Contudo, para apresentar o entendimento que temos sobre uma pesquisa cartográfica,

faz-se necessário que primeiro apresentemos o conceito de rizoma, como pensado por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nesse sentido, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) “roubam” o conceito de rizoma da botânica, na qual este se apresenta como um caule modificado com a função nutricional para a planta. Um rizoma pode ser subterrâneo ou aéreo e se apresenta como uma malha conectiva que se espalha por uma superfície. Um exemplo comum de trama rizomática é a grama, sendo que esta não possui uma raiz central, mas hastes que se conectam. Assim, não tendo um centro principal, um rizoma se esparrama, se rompe e se articula em diferentes dimensões. Nesse sentido, Deleuze e Guattari consideram que a realidade pode ser compreendida como um rizoma, no sentido de que não há um núcleo universal a compor o cerne do real, mas dimensões de diferentes naturezas (psíquicas “e” políticas “e” estéticas “e” artísticas “e” econômicas, e...e...e...) que se transversaliza na composição de uma realidade sempre rizomática. Assim, um rizoma não se conjuga com o verbo “ser”, mas com a conjunção conectiva “e”, no fazer núpcias entre diferentes elementos.

Como um rizoma é feito de ligações e rupturas, para Deleuze e Guattari, ele pode ser cartografado, uma vez que a prática do cartógrafo se envolve na produção de um mapa. O que faz com que Rolnik (1989) afirme que, ao seguir as linhas de um rizoma a compor paisagens sociais, estas são também cartografáveis, uma vez que:

A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros (...). Sendo tarefa do cartógrafo dar voz a afetos que solicitam passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo. (Rolnik, 1989, p. 15-16)

Assim, podemos pensar que nesta forma de pesquisa cartográfica, no seguir as tramas de um rizoma, o conhecimento se expressa nos agenciamentos, isto é, efetuando “o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de

que se dispõe” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 14-15). E, desse modo, “um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 17).

Dessa maneira, ao acompanhar, por uma perspectiva cartográfica, a Roda Literária do grupo de Mozi, nos pautamos por seguir, nas interações que se produziam no calor vivo dos encontros, as produções de realidade a traçarem um mapa que se construía em meio aos afetos, tons de voz, estranhamentos, reflexões...; que emergiam a partir do conto lido e que se fazia aberto e conectável em diferentes dimensões. Assim, realizamos um estudo processual, tendo por objetivo acompanhar processos a ganharem existência nos encontros com as “Rodas Literárias”. Participamos de 6 encontros, nos engajando a esse grupo de leitura literária para acessar o plano rizomático de forças gerado em cada encontro, com suas indeterminações e “pluralidade de vozes na experiência compartilhada do dizer” (Tedesco; Sade; Caliman, 2013, p. 317). Dessa forma, nos envolvemos nas malhas de agenciamentos e experiências “engendradas em linhas de intensidades diversas (biológicas, políticas, linguísticas, econômicas, estéticas etc.) a indicarem movimentos que traçam um mapa de intensidades e afetos no compor de territórios existenciais” (Simonini, 2019, p. 5).

Assim, é a partir dessa perspectiva que apresentamos a cartografia de realidade que compomos em um dos encontros do grupo, especialmente naquele em que foi lido o conto “Da Família”, de autoria do português Valério Romão.

Vozes e sotaques

Ritual de abertura do encontro com a entrada dos participantes e as saudações corriqueiras. Conversas eventuais. Por ser um texto escrito em português de Portugal, o convite à leitura do texto é feito a uma participante que compartilha a pronúncia característica para a

leitura do conto, visto que é angolana e transita por Portugal periodicamente. E, já esperando este convite, ela declara que leu o texto anteriormente para ter um compasso adequado na leitura em grupo. Dezessete pessoas estavam, de forma online, presentes àquele encontro.

Mozi comentou que era estranho aquele conto não ter tido uma adaptação para o português do Brasil. O conto está no livro de Valério Romão, “Da Família” (2014), publicado por uma editora portuguesa. Com isso, falas relacionadas a traduções, adaptações, autores/as portugueses/as publicados/as no Brasil, autores/as brasileiros/as publicados/as em Portugal e Língua Portuguesa sendo percebida como única impulsionaram diálogos por um bom tempo.

Uma participante mencionou que leu o texto em inglês, publicado na revista *Granta*. Mozi comentou um pouco sobre esta revista e reiterou o convite para outras atividades que integravam as Rodas Literárias.

Avisos dados, começa-se a leitura.

Da Família – Valério Romão
À medida que fomos recuperando a mãe

Nos primeiros tempos depois da morte da mãe, cá em casa não se podia rir, correr, ver televisão ou mesmo comer. Estávamos obrigados, pela onnipresente tristeza do pai

que não saía do quarto, da cama, encharcando almofadas até dormir sobre um lago de lágrimas

a sofrer num registro de penitência, de cilício à volta da anca, até ficarmos todos e em simultâneo muito magros e mal-encarados e sermos incapazes de fazer as coisas da escola, porque o cérebro, aflito de combustível, já só dava conta dos processos básicos pelos quais as pessoas mantêm a vida, o que não é, de todo, o caso da educação.

Quando o meu irmão de 13 anos desmaiou no pátio, alguém, no conselho directivo, deduziu acertadamente ser hora de intervir num luto que, de prolongando, ameaçava proliferar, fazendo outras vítimas. Os professores de Física e de Religião e Moral vieram cá a casa e o meu pai, levantando-se a muito custo da cama

a primeira reação foi despedi-los com a ponta dos dedos, não quero ver ninguém, sussurrava por detrás de uma almofada que o protegia da luz parda do candeeiro

recebeu-os à porta, desganhado e sujo, as pálpebras tombadas num desânimo de halterofilistas que nunca chegam a passar do meio do arremesso, as calças de pijama presas pelas tenazes dos dedos a tentarem continuamente sair-lhe do corpo, de escanzelado que estava, e a voz

o meu pai tinha uma voz que me fazia estremecer de alegria por dentro, assim como fazia o cheiro a cerveja no hálito dele quando me dava um beijinho rudimentar de boas-noites ou o odor a cigarro nas pontas dos seus dedos quando estes me alisavam a bochecha vincada de um sorriso

a rastejar sem energia a subida olímpica pela traqueia, cuja função, nos últimos dias, era apenas a de se ocupar de ver distribuída a saliva que acompanhava em baixo registo a produção contínua de lágrimas: posso ajudá-los?

E eles explicavam a preocupação que alastrava pela escola e da qual eles eram porta-vozes igualmente apreensivos, porque quatro crianças sem o adequado cuidar de um adulto facilmente acabavam por passar necessidades e

céus, nem eu nem o professor Vitor queríamos expor isto assim de chofre

é até possível virem a considerar que só o submundo do crime, das drogas e da violência gratuita, com as suas recompensas ilusórias de riqueza e facilidade, lhes pudesse prover o que a família, em casa, não conseguia nem detectar como necessidade e o que a escola, na parca competência da sua alçada, não pode remediar senão pela caridade, percebe, Sr. Siva, a raiz dupla do problema, continuava o físico, desfiando o resto do discurso no registo próprio de quem come e arrota algoritmos, transformando o mundo de todos os dias num alegoria de *rally-paper* a ser cumprido com pontualidade kantiana.

O meu pai, deixado de os ouvir ou de lhes dar importância e mirando num registo de telescópio a casa transformando-se, na sua ausência, num pardieiro ocupado por adolescentes pré-púberes e crianças

acabadas de sair do colo e das fraldas, dava conta, numa epifania doméstica pela qual agradecia a deus o fato de estarmos todos vivos e se culpava por termos chegado àquele ponto de degradação, de que não podia continuar deitado à espera de que a carroça da morte passasse de novo ou desse meia-volta e de lá trouxesse a mãe, lívida na chegada até ele a cobrir de beijos e de calor, como cuidou de fazer incessantemente até lhe tirarem dos braços para finalmente a terra a receber.

Vou tratar de tudo, interrompeu o meu pai, vou tratar de tudo, obrigado por terem cá vindo e à medida que articulava sílabas atrás de sílabas, numa toada de quem recupera de um avecê, ia fechando a porta sobre os dois professores que, do outro lado, diziam os últimos obrigados e tenha cuidado com os quais se despediam de uma tarefa decerto desagradável para ambos.

Depressa o meu pai recolheu à cama e à tristeza, abandonando a resolução energética advinda da contemplação do nosso estado. Deitou-se sob as mantas e ali carpiu outra noite e outro dia inteiros, até que nós, regressados da escola, decidimos

na verdade, eu e o meu irmão, que tínhamos 12 e 13 respectivamente, visto os de 4 e 3 não contarem para aquele singular sufrágio

que aquilo tinha de ter um limite, e esse limite não podia ser a progressiva e aparentemente inevitável extinção de toda a família, e sentámo-nos a giz um plano para o atrair para fora da cama e lhe enfiar, bucho abaixo, pelo menos um naco de pão torrado na torradeira, que só eu possuía permissão para manusear. Arranjávamos a mesa redonda da sala, forrámo-la de uma toalha em muito bom estado, normalmente reservada para os anos-novos e baptizados, escura, numa clara subserviência ao clima que assentara ferros lá em casa e, como toque personalizado, pusemos um lugar a mais para a mãe, e ao lado do prato dela, onde também haveria de cair uma torrada que ninguém teria o direito de surrupiar num momento de distração colectiva, por respeito à memória e por vinculação convincente com a realidade recém-construída, a fotografia do casamento, tirada há uns bons quinze anos, em que ela exibia um sorriso que, embora parado e fixo no tempo, nos convocava

sempre a mimetizá-lo, numa empatia magnética da qual por vezes já não dávamos conta.

Dissemos aos mais novos para arrancarem o pai da cama, independentemente de como ele reagisse. Era imperativo que ele se levantasse e comesse, não só para não o encontrarmos, mais dia menos dia, inerte como aqueles cães atravessados a estrada a correr na direção dos faróis do carro e tombando finalmente numa valeta, de onde já só saem desfeitos com a vinda das primeiras chuvas, mas também para que a vida, perigosamente em suspenso por cima de nós num assomo de chuva ácida, prosseguisse, a despeito de a morte lhe haver arrancado um bocado, talvez o bocado maior, talvez o bocado mais importante.

Quando o pai chegou à mesa pela mão dos manos, puxando-o como se do Natal se tratasse e ele estivesse obrigado a distribuir as prendas, começou por desfazer o arqueamento a que a fome e a tristeza lhe sujeitavam as costas e, pegando na moldura da mãe, muito reverente, levou-a ao peito e chorou, chorou, chorou, e aos poucos nós fomo-lo abraçando, também a chorar, e no fim éramos cinco corpos entretidos na resposta monofásica ao estímulo da morte em retrospectiva.

Nos dias seguintes repetimos os lugares na mesa e o destaque à mãe, por via da colocação em local visível para todos da moldura onde ela dormia, angelical. O pai já saía da cama mais vezes e por mais tempo e envolvia-se, inclusive, na preparação do jantar, a única refeição, à parte do pequeno-almoço de fugida, em que estávamos todos uns com os outros. Aos poucos fomos conseguindo que o pai readquirisse alguns hábitos salutareis – como comer ou vestir-se ou lavar-se, tudo ainda muito irregularmente feito – pelos quais aferimos o seu grau de ancoragem à vida e ao seu carrossel incessante, e se havia dias menos bons, nos quais só com muito esforço conseguíamos tirá-lo da cama, após muitas lamentações e a chantagem de natureza espírita segundo a qual a mãe iria ficar chateada se o pai não comece, havia outros que corriam bem, dias que eram como brisas de Primavera nas quais o sol, ainda escondido, já se pressente.

Um dia, à mesa, à hora de jantar, o mano mais velho rebentou a dizer umas piadas que ouvia lá na escola

porque aquela solenidade imposta agia em nós como uma mola dentro de uma caixa fechada, exigindo-nos atenção incessante e capacidade para não sorrir de absolutamente nada e o pai cabisbaixo e pouco cooperante com a função de comer, foi-se levantando devagar, deixando a mesa aos convivas, incapazes, uma vez na vida, da obediência à tarefa de se debruçarem em continuo sobre o âmago das suas próprias feridas, e o meu irmão, com a faceta de aluado que o meu pai reprimia com as mesmas intensidade e proporção que a ,minha mãe gabava e encorajava, quando viu o meu pai dobrar a esquina do corredor, desatou a imitar a minha mãe, a sua voz, o seu sotaque, a sua forma muito particular de fazer de qualquer final de frase um doce pronto a enroscar-se no lóbulo da orelha de quem a ouvisse, e nós ficamos aterrados, os manos mais novos e eu, porque o mano mais velho estava em nítida transgressão das mais elementares regras sub-reptícias que regiam o luto naquela casa e vimos o meu pai a volta, primeiro tacteando as paredes, no pico da confusão

porque o meu irmão soa à minha mãe, soa tão bem à minha mãe que me dá logo um choro e só a custo o abafio e logo depois, apoiado sobre as costas da cadeira vazia , a sorrir um sorriso terno e inesperado, como já não se lhe via desde os dias do hospital, do internamento, da quimio, da rádio, da operação pela qual lhe transformaram os peitos em duas cicatrizes com a feição de um par de sobrolhos zangados sobre o diafragma, e o meu irmão, de cuja testa pendiam umas gotas de suor, malgrado a temperatura amena, por saber do perigo de lidar com uma matéria-prima que manipulava sem lhe poder imprimir cadência de destino, continuava, dirigindo-se cada vez mais directa e frontalmente ao meu pai, pedindo para ele se sentar, para ele comer, para ele pôr aquela gaiatada em ordem, como era costume fazer quando a gente começava a gritar ou a brincar com a comida em pequenos trampolins de colher, e o meu pai sentava-se, ainda sorrindo, e fazia-nos, com o indicador na boca, o gesto para que nos calássemos e ouvíssemos a mãe, como ele, que a mãe tinha razão, tinha sempre razão.

Com o passar do tempo a gente habituou-se a ouvir o meu irmão fazer de minha mãe, especialmente ao jantar, quando o meu pai, regressado pela segunda vez ao trabalho

da primeira vez que voltou, fechou-se o dia inteiro na casa de banho e tiveram de chamar os bombeiros, dado nem conseguir abrir a porta

queria falar e queria, sobretudo, que lhe fizessem perguntas como só podem ser feitas na unidade cúmplice de um casal, e o meu irmão cuidava de as produzir em forma e conteúdo, magnificamente, e lá cavaqueavam os dois, e nós assistíamos, como sempre, como dantes, e o meu irmão ao lado da fotografia da minha mãe, à mesa, parecia às vezes uma daquelas taradas a quem entram pessoas adentro para se lhes apossarem das cordas vocais e da capacidade de rotação vertical dos olhos.

À noite, quando o meu pai se ia deitar

o que perdera em fome ganhara em sono eu e o mano ficávamos acordados a ver as telenovelas e os filmes europeus nos quais as coisas da vida dos casais, desde as mais triviais às mais profundas, eram esmiuçadas, e tínhamos a sensação de que absorvendo e digerindo aquilo nos tornávamos mais capazes

sobretudo ele, que se esforçava sozinho ao espelho a repetir-se, no registro de quem se prepara para uma peça de perceber a importância dada pelos adultos às coisas que nós apenas ao de leve sabemos existirem, e dia após dia o nosso vocabulário ia adquirindo tonalidade de gente grande, palavras que o meu irmão punha à prova pela boca da mãe ao ouvido do pai, dizendo umas coisas que aos mais pequenos davam para franzirem a testa de incompreensão e que ao meu pai, contrariamente, despertava, o sorriso ou mesmo, quando o meu irmão, muito certo, chegavam muito perto, a sonora gargalhada, contagiosa, porque o meu pai a rir era a única razão pela qual se dispensavam todas e quaisquer outras para nos fazer rir.

Um dia o meu pai chegou à casa e disse-me para não fazer o jantar, que ele tinha passado por uma churrasqueira e tinha trazido uns frangos e um par de garrafas de tinto, para comemorarmos. Numa felicidade só,

desatei aos pulos e abracei-o, perguntando-lhe, enquanto ele me sustinha pela cintura, o que comemorávamos afinal, visto a gente há tanto tempo não comemorar nada naquela casa, nem o final de trimestre muito aceitável de todos na escola, para quem tinha passado por tanto em tão pouco tempo, e o meu pai disse-me ao ouvido, muito terno, que comemorávamos o aniversário da mãe, eu esquecida disso, assim como todos em casa, menos o meu pai, apesar de ainda há uma semana eles terem falado dos anos dela ao jantar.

O pai, nessa noite, pediu-nos, aos miúdos, como nos chamou, o obséquio de jantarmos na cozinha, enquanto ele e o mano o fariam na sala, como um verdadeiro casal, porque nem sempre a gente podia ou devia interrompê-los, dizia, dado a cumplicidade não ser passível de construção entre convivas nem estádio apinhado de gente, queixava-se, e ele e a mãe haveriam de jantar mais vezes sozinhos, e a isso nós teríamos de habituar, porque havia espaço para aqueles dois mundos, finalizava, ou não havia espaço para nenhum, compreenderam, terminava assim o pai aquela prelecção, interrogativamente, ao qual a gente respondia com a cabeça que sim, só porque estávamos, desde o início, aturdidos a abaná-la.

Não comi nada com medo de o meu irmão não ser capaz de se aguentar firme na pele da minha mãe durante tanto tempo sem que eu estivesse lá para lhe enfiar uma canelada ou lhe atirar um sorriso desdenhoso de reprovação, e só quando o vi sair da sala, ele primeiro, muito sorridente, e o meu pai logo a seguir, meio torto

ainda cheguei a pensar que o meu irmão lhe pudesse ter enfiado um sopapo por alguma coisa que o pai tivesse dito ou mesmo para tentar fugir dele

do vinho que beberam ao jantar e ao qual já não estava habituado, é que pude sentir algum alívio, e quando o meu irmão e ele entraram na cozinha tive a ilusão de estar a vê-los outra vez, ao meu pai e à minha mãe, depois de voltarem do teatro ou do cinema e de novo apanharem ainda a todos nós acordados, apesar das promessas que a *baby-sitter* fazia de que estaríamos a dormir, e que a gente se encarregava de espatifar ao pedirmos copos de água, histórias e chichi até os pais chegarem,

cansados e a felizes, e partilhámos isso todos juntos, o cansaço e a felicidade.

Os jantares de casal instituíram -se lá em casa e já aconteciam pelo menos uma vez por mês, altura em que nós, os miúdos, comíamos na cozinha umas pizzas que o meu pai trazia ou, na pior das hipóteses, uma massa com atum desenrascada à última hora, quando ele não tinha tido tempo ou paciência para passar pela pizaria, e eles comiam na sala e ouviam-se os risos de ambos e o tilintar dos talheres nos pratos, à cata das iguarias de que só sentíamos, e ao longe, o cheiro.

Com o tempo, o meu irmão começou a ficar cada vez mais autoritário e intransigente. Mandava-nos vestir, despir, lavar os dentes ou fazer trabalhos de casa e já nem cuidava de o fazer na voz própria dele mas sempre na da mãe, que se perpetuava até entrar na escola e, contrariado, ter de fazer de miúdo de 13 anos para miúdos de 13 anos, uma e outra vez. Às vezes apanhava-o no intervalo de uma aula e obrigava-o a pedir-me desculpas por me ter tratado mal na noite anterior ou por não falar mais comigo como dantes, quando éramos só irmãos, e ele lá me ia lambendo as feridas para não me ver triste ou apenas para eu me calar, nunca perceberei exatamente porquê, e mais um dia se passava e a minha família multiconfigurada, era uma coisa de dia e outra de noite e ninguém parecia conseguir fixar um registro de identidades que, no decurso do tempo, fossem única e apenas aborrecidamente iguais.

Quando nos começávamos a habituar a uma coisa, fosse aos jantares a dois ou às diatribes do meu irmão, acontecia uma mudança qualquer pela qual tínhamos de voltar a pôr em foco todos os planos para o futuro. Certa noite, o pai, readquirindo progressivamente hábitos que havia largado aquando da morte da mãe, começou a discutir com o meu irmão, o meu pai que já bebera mais do que a conta, a gritar-lhe que estava farto de estar em casa sempre fechado, como um animal ou um incivilizado, ele não tinha peste, nem ele nem ela, repetia, e nós, calados sobre os pratos, apenas podíamos aceder a um olhar de circunstância pelo qual o víamos a emborcar, entre gritos, os copos de vinho sucedendo-se, e o meu irmão, munido de uma certa forma feminina de

ignorá-lo, apenas lhe aconselhava calma, pelo menos em frente aos miúdos, repetia, pelo menos por respeito a eles.

As noites seguintes foram de aparente e relativo sossego. O estado de zanga entre eles tinha-se instalado de tal forma que o jantar, normalmente passado em registro de conversa pela qual se punha em dia o presente construído fora dali, era novamente um momento solene pelo qual nos encarregávamos de mostrar ao criador o peso do tédio nas nossas existências. Foi só quando, numa noite inspirada, o meu irmão surgiu à mesa com uma peruca loira, tal qual o cabelo da mãe, que o meu pai, atordoado com o imprevisto do acontecimento, decidiu, por meio da evocação de uma sonora gargalhada, seguida de um carinho na peruca farta do meu irmão, dissipar o clima de nervos e decretar o fim do reconhecer obrigatório a que o riso havia estado submetido. A vida familiar decorreu normalmente durante o segundo trimestre escolar. De dia cuidávamos de ser apenas os sobreviventes cada vez mais maduros do desastre de perder a mãe e de noite reinventávamo-nos, especialmente o meu pai e o meu irmão, e naqueles papéis vivíamos duas vidas distintas, hermeticamente seladas, como personagens em trânsito entre papéis e peças. O meu irmão não conseguia evitar uma cada vez maior distância em relação a nós, “os miúdos”, porque a nossa presença reforçava, por contraste, a natureza falha da personagem que ele se entretinha a aprimorar de dia para dia, afastando-se cada vez mais de ser meu irmão e aproximando-se cada vez mais de ser a minha mãe, transversalmente regressada, a quem eu já me surpreendia a fazer pedidos de roupa, para ele os repetir ao meu pai, ou aquilo que queria para os anos, como fazia dantes, com ela.

Um dia o meu pai, novamente bêbado

um hábito que ele andava a reaprender com demasiada frequência chamou-nos à sala, arrastando-nos pelos braços com inaudito vigor, andem cá, repetia, andem cá, meus mandriões, vamos fazer-vos uma surpresa, e pouco mais dizia, também porque o álcool não lhe despertava propriamente a diversidade lexical e nós, semiassustados com a intensidade da presença física do meu pai naquele estado, lá o

seguíamos, eu a sossegar os mais novos, agarrando-se um ao outro e a mim, e quando chegámos à sala, o meu pai muito solene

meninos, dêem as boas-vindas à vossa mãe e lá estava o que percebi a custo ser, só algum tempo depois, o meu irmão, vestido de mulher, vestido como a minha mãe se vestia, uma saia e uma camisa com uns folhos brancos, muito penteado e muito maquilado, o meu irmão livre dos pêlos nas pernas de que se gabava ainda há menos de dois meses e meu pai ladeando-o como se o apresentasse pela primeira vez à família e os miúdos a desatarem num pranto apenas para catalisarem com isso a explosão de fúria do meu pai, que vociferava: fora, rua, nem a vossa mãe sabem receber, que vergonha, e eu dava as mãos aos miúdos e enquanto saímos da sala, apressadamente, ouvíamos o meu irmão

na voz cada vez mais impecável da minha mãe calma, querido, a culpa não é deles, dá-lhes tempo, hão-de perceber e aceitar, dá-lhes tempo, dizia o meu irmão, e o meu pai calava-se e a gente deixava de os ouvir, até que ambos, a gente nem sabe bem porquê, rebentavam do quarto numa gargalhada.

...

A participante que fez a leitura não quis iniciar a conversa. Preferiu fazer seus comentários posteriormente. Sua voz produziu um efeito de expressão. Silêncio. Assim, a única participante que estava com a mão levantada até então e, pela primeira vez na roda, começou mencionando a versão do texto em inglês. Ela havia lido na revista *Granta* e ficou “muito impactada” com o conto. Na versão em inglês, a gargalhada ao final gerou incômodo, pois, tendo em vista o comportamento dos brasileiros, a risada remete a algo sutil, dissimulado, sugestivo. E como essa conclusão forte, “um soco no estômago”, mostra o poder dos contos de surpreender os/as leitores/as, tornando-os significativos quando “alguma coisa estala neles enquanto os lemos, propondo-nos uma espécie de ruptura do cotidiano que vai muito além do argumento” (Cortázar, 1993, p. 153).

Nenhuma mão levantada. Ausência de vozes vibrando sobre o estranhamento. Mozi comenta que mais de uma leitura deste conto ajuda a perceber detalhes do encadeamento do que foi acontecendo desde a

morte da mãe. E pergunta se percebemos que quem está narrando é uma menina. A filha é um pouco mais nova que o filho mais velho. E aqui temos uma variação. Não há mãos levantadas e algumas falas acontecem cadenciadas. “Onde se vê que a narradora é uma menina?” Mozi responde que mais ao final do texto e tenta localizar a palavra que indica ser uma narradora. Alguém comenta que achou serem quatro meninos. A filha tem seu gênero acobertado. Mas, outra participante diz que desconfiou, pois o texto dá dicas. Só ela pode mexer na torradeira. Mas não é a mais velha. Ela é a segunda mais velha dos irmãos e é mulher. E por ser mulher, seria um desígnio “natural” ela cuidar da casa e dos outros. Observação sarcástica seguida de risos. Uma participante acha a palavra que indica ser uma menina: “Numa felicidade só, desatei aos pulos e abracei-o, perguntando-lhe, enquanto ele me sustinha pela cintura, o que comemorávamos afinal, ... e o meu pai disse-me ao ouvido, muito terno, que comemorávamos o aniversário da mãe, eu esquecida disso...”. Um verbo. Uma sutileza.

Uma participante relata que no começo da leitura, já se entende onde estamos e que podemos esperar um desfecho surpreendente. Mas ela esperava algo bem mais óbvio do que insinuação. E com este desenlace queremos entender o irmão. Como foi essa transformação para ele? A impressão que temos é que tudo começa com uma brincadeira que depois se transverte em uma forma de salvar a família. Seu comportamento muda sua identidade e aproxima-o à autoridade da mãe. Diferenciando-se da irmã que se torna sucessora dos trabalhos domésticos.

Mãos se levantam. As falas subsequentes articularam resumos do conto, voltando ao ponto de impacto que foi o irmão mais velho se colocar no papel da mãe para tirar o pai da procrastinação que afetava toda a família. Como ondas batendo em uma margem, as vozes se compõem em blocos de conteúdo, refrões que adquirem musicalidade. A repetição desse ato faz reconhecer uma estabilidade na constância. Mas sutis movimentos dissonantes possibilitam vislumbrar aberturas para movimentos transversais entre as linhas de pensamento. Os refrões são arrastados de sua territorialidade, efetuam-se em operações ativas,

criadoras. A música que se compõe no encontro faz da forma de expressão um conteúdo desterritorializante.

A transformação do irmão começa com uma brincadeira improvisada, destaca uma participante, e leu o trecho: “Quando viu meu pai dobrar a esquina do corredor, desatou a imitar a minha mãe, a sua voz, o seu sotaque, a sua forma muito particular de fazer de qualquer final de frase um doce pronto a enroscar-se no lóbulo da orelha de quem ouvisse”. Nas relações das retomadas, alguém destaca: “O feitiço veio pela voz.” O filho, antes de vestir-se com as roupas da mãe, vestiu-se primeiro com sua voz, com as tonalidades e expressões que ela utilizava. Ele se apropria dessa voz, mas com notas destoantes que o levam a uma linha criadora. No entanto, há uma configuração que permanece. Ao tentarem sair de uma situação de luto e abandono, os filhos mais velhos mergulham na “loucura” do pai e em uma composição (in)familiar.

Surge uma ramificação no pensar oralizado. A disposição e organização do conto de forma segmentada, sem alguns sinais de pontuação, cria uma quebra de continuação relevante na história. Uma participante articula a quebra da realidade como era com a mãe e a tentativa de continuidade, ressaltando que essa forma do conto é significativa. Não só interessante. E a leitura oral é desafiadora, pois as pausas não são claras. O que fazer com os intervalos? Prosseguir. Pausar. O conto exige mais de uma leitura.

Mozi destaca na tela o trecho: “na verdade, eu e o meu irmão, que tínhamos 12 e 13 respectivamente, visto os de 4 e 3 não contarem para aquele singular sufrágio”. Este trecho poderia não existir ou estar entre parênteses. A palavra anterior, “decidir”, está ligada às posteriores, “que aquilo”. Então, se lermos saltando alguns trechos recuados, pode ser que mude o sentido. Há um jogo na leitura que nos faz ler mais de uma vez este conto para tatear esse sistema de arranjos rítmicos que é um recurso utilizado na poesia, recordou Mozi. Destaca-se que o autor utiliza uma forma de estruturar o conto que traz outros ritmos e sentidos à leitura. Uma forma de expressão criadora do autor e dos leitores.

Contos assim nos mostram não haver uma estrutura única e uma direção pré-estabelecida, mas interações indiretas entre elementos.

Como um rizoma, ele se espalha em várias direções, cria conexões impensáveis, sendo aberto a infinitas possibilidades de interconexões. Podemos estar em movimento, sermos afetados e escapar das repetições. Não isolar. Não limitar a produção de subjetividade. Convidados a ver a realidade como uma rede complexa de relações e de forças que se entrelaçam sem ter um ponto único e um destino definido. Podendo os agenciamentos se desdobrarem e as experiências surgirem, provocando nossa relação com o conhecer. Um modo de estar e pensar se criando, em vez de somente reproduzir os já conhecidos.

Outra quebra manifestada foi sobre a escolha do autor em transformar o menino na mãe e não a menina. O texto sai do óbvio. E não acontece de imediato, mas prevemos que vai acontecer. “Mesmo querendo que não aconteça.” Uma participante comenta que o autor vai deixando pistas pelo texto e expõe a transfiguração do menino somente na parte final. O autor vai fazendo uma preparação vagarosa, apresentando o espaço, dando a conhecer o pai e o estado em que se encontra. Ele estaria tão deprimido a ponto de fazer esse contraponto delirante de começar a ver o filho como sua esposa e arrastar o filho para esse delírio? Vai passando a sensação de que seria verossímil. “Isso pode acontecer.” Mas as crianças menores se assustam ao ver o irmão de vestido. Elas choram. “O que está acontecendo?” Elas trazem o olhar de estranhamento à cena. Pausa. Há um transcurso nas atitudes do filho mais velho, mostrando seu processo de crescimento na puberdade sendo alterado. Desconforto.

Bifurcação. Um participante evidenciou o luto no conto. Na ausência da mãe, como o pai fica? Como ele vivia com ela? Como era a família dela? A irmã vê o irmão travestir-se paulatinamente, levando ao choro dos miúdos até a gargalhada no final. O participante afirma não conhecer nenhum caso de travestir-se no núcleo familiar para aliviar a dor da ausência. A bebida do pai. A agressividade. A raiva. O luto precisa agredir aquela que foi embora, aquela que os deixou em desamparo, para que ele possa ser concluído. Mas o inusitado acontece nesse conto.

Ao final da conversa, o desfecho do conto se destaca. A relação entre textos com linguagens variadas e gêneros diferentes surge nas falas.

O romance de William Faulkner, “Enquanto agonizo”, foi mencionado, destacando uma outra forma dos filhos lidarem com o luto pela mãe. Uma participante diz que se lembrou do filme *Psicose*. Vestir-se de mãe foi sombrio. E movimenta uma dúvida. Será que realmente foi só uma coisa de se travestir, de encenar para a família, como uma forma de lidar com o luto? Ou por trás havia uma relação incestuosa? Não há evidências no texto. Mas... o pai bêbado, de repente, vê o filho vestido como a mãe... nos coloca a pensar.

O filme *Psicose* também foi lembrado por outra participante. “Impressionante como um filme de suspense pode ser leve comparado com esse conto.” E no conto, em inglês, fica claro esse tom incestuoso no final. Uma questão de tradução. Imagine como é complicado. Mozi salienta poder pensar o que o texto lido no encontro trouxe até o ponto final. Somente em um momento a narradora trouxe um contato físico entre eles: “um carinho na peruca farta do meu irmão”. Se houve ou haverá uma relação incestuosa, é uma interpretação nossa, leitores. Uma ampliação nos agenciamentos. Possibilidades. Por causa da palavra “quarto”, imaginamos um cenário. Não está no texto que houve algo entre eles, mas também não podemos negar. A narradora omitiu? Ou desconhecia? Palavras não ditas pairam nas entrelinhas dos pensamentos. Molestam. Transtornam.

Houve nesse encontro toda uma dinâmica rizomática que ultrapassou as páginas do conto e invadiu a própria dinâmica do grupo de leitura. Tramas, processos, misturas que me propus a cartografar quando me dediquei a acompanhar o rizoma urdido nas diferentes dimensões dos ritmos das vozes que atravessaram o encontro. A voz se fez agenciamento rizomático logo no início do encontro, quando das decisões quanto à leitura do texto: ele seria lido em um sotaque português. O sotaque escolhido, mais do que uma variação sonora, se transformou também em um ritmo que compôs um vetor de subjetivação identitária e que trouxe ao grupo uma outra perspectiva de escuta. Naquele momento, a voz, e seu consequente sotaque, apresentou-se ao grupo como uma intensidade que amplificou uma

experiência de leitura e ajudou a agenciar outras sensações no encontro com os participantes.

Assim, foi realizada não somente uma leitura, mas a composição de um ritmo que igualmente se agenciava à estrutura do texto: com seus cortes, pausas, intervalos, respiros, alusões. Esta estrutura textual parecia também compor um ritmo que se agenciava com a voz de quem lia e com o sotaque que era apresentado. Sotaque este que produzia efeitos diferentes quando o texto era lido em inglês, como comentou a participante que o lera anteriormente nesta língua.

E, ao cartografar o ritmo da voz naquele encontro, segui um rizoma que, se em um primeiro momento agenciou a voz da leitora, o sotaque português e a própria estrutura do texto a exigir da leitora pausas na voz, em um segundo momento se agenciou à voz do silêncio que se seguiu ao término do texto lido. Era uma inicial ausência de vozes que talvez expressasse o som de um possível estranhamento. Era potencialmente um estranhamento conversar com outras vozes que se fizeram vivas no texto lido, como a voz do filho que, como já dito, antes de se vestir com as roupas da mãe, vestiu-se primeiro com a voz, com as tonalidades, ritmos, enfim, como o sotaque que ela utilizava.

Dessa maneira, temos que o timbre, o tom, as nuances, o “sotaque” da voz da leitora do texto faziam rizoma com os sotaques do filho a se agenciar às vozes (e trejeitos) de sua mãe. Vozes, assim, a produzirem diferentes vetores de subjetivação nos ritmos que colocavam em movimento: tanto na história lida quanto nas vozes e silêncios daquele grupo de leitura que a debatia. Pois, como apresentado, mesmo nos silêncios – mesmo no ocultamento das vozes – poderiam ser seguidos nuances a indicarem caminhos interpretativos possíveis.

O silêncio do grupo após a leitura podia indicar o grito do estranhamento do incesto insinuado, da pedofilia não dita, da outra configuração de família que se afirmava no estranhamento de uma singularidade. A voz do silêncio que poderia gritar através das nuances, da mesma maneira que foi somente seguindo as nuances do silêncio que o grupo intuiu que a criança que narrava a história teve possivelmente seu gênero ocultado. Sua voz de mulher foi silenciada.

Assim, aquele encontro se fez transversalizada no rizoma da voz, nas composições em agenciamentos que colocavam em uma zona de vizinhança os sotaques, as rupturas nos ritmos da leitura, as rupturas nas falas dos participantes, os silêncios e “gargalhadas” a ativarem estranhamentos. Aquele encontro, mais do que um exercício de interpretação, era uma prática de composição “entre” vozes a expressarem diferentes camadas de subjetivação. Malícia na escrita. Gradação dos acontecimentos. Sistema familiar estipulado e uma nova ordem de configuração estruturada. Estranhamento. Um modelo de representação enraizado em nós é impactado por outra maneira de fazer e saber. Escape de uma atitude naturalizada. Rizomas. Agenciamentos. Multiplicação de vozes. Tensão causada por um desfecho aberto. Incerteza do porvir e criação de possíveis. Probabilidades. Expectativas. Se a conversa tem seu tempo para terminar no encontro na roda, os efeitos das vozes agenciadas podem ecoar para além daquele encontro virtual e fazer rizoma com tantas outras vozes a singularizarem cada participante.

Referências

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escrita nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARBOSA, Mozilene Neri. *O grande diálogo da literatura em biblioteca pública*. Campinas, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/968412>. Acesso em: 15 set. 2023.

BARBOSA, Mozilene Neri. Da palavra ao gesto: o ato de ler literatura. In: PRADO, Jorge do (org.). *Mediação: da leitura literária em bibliotecas*. Rio de Janeiro: Malê, 2019. p. 23-33.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1997.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROMÃO, Valério. *Da família*. Lisboa: Abysmo, 2014.
- SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adrianne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (orgs.). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 73-92.
- TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, p. 299-322, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/ZHyYWDpHhFg4RK9ggfPpD/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

9.

A GINÁSTICA SUECA EM PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS LINGIADAS COMO UM EVENTO DE PROJEÇÃO DA MODERNA GINÁSTICA SUECA (BRASIL, DÉCADAS DE 1930-1950)

Januína Lúcia da Silva
Anderson da Cunha Baía

Introdução

O processo de constituição da ginástica sueca faz parte de um movimento ginástico europeu, que emergiu nos anos finais do século XVIII, guiado por uma ideia de educar o corpo a partir de conhecimentos científicos. Surgiram, nesse contexto, diferentes sistematizações ginásticas, entre as quais se destacam as originadas na Alemanha, Suécia e França (Soares, 2004). A ginástica sueca é uma das manifestações ginásticas propostas para contribuir na educação do corpo, em um contexto no qual se almejava a formação de novos corpos, adaptados aos novos tempos (Soares, 2004; Vigarello, 2003).

Essa ginástica é marcada pelos investimentos de Pehr Henrik Ling (1776-1839), considerado na historiografia como o precursor desse método. Na época, acreditou-se que a prática da ginástica lingiana criaria um verdadeiro exemplar da raça humana, contribuindo para a diminuição de “gangrenas sociais”. Fundamentaram-se em múltiplos conhecimentos: nas ciências naturais, morais e sociais; na biologia humana; e na pedagogia. Como doutrina, buscou-se atuar na atenção e vontade, agindo sobre o comportamento do indivíduo. Em 1813, foi criado o Instituto Central e Real de Ginástica (GCI), em Estocolmo, que desenvolve e divulga o sistema lingiano, conhecido como Ginástica Racional (Moreno; Baía, 2019).

Ling faleceu em 1839, mas sua obra continuou ao longo do século XIX em desenvolvimento e ganhou repercussão em vários países, inclusive no Brasil. Baía e Moreno (2020), ao estudarem a circulação da ginástica sueca na Revista Brasileira de Educação Física (RBEF) durante o período de 1944 a 1952, apresentaram a circulação de uma ginástica reconfigurada. Segundo o estudo, o que circulou no periódico brasileiro em meados do século XX foi uma “Moderna Ginástica Sueca”, firmando o entendimento de que a ginástica criada por Ling no século XIX passou por processos de adaptações ao longo da sua existência.

Fica evidente que o protagonismo de Ling foi importante na construção e consolidação do método e que, ao longo de sua trajetória, alterações e adaptações foram necessárias e, mesmo assim, não retiraram a importância da figura de Ling à frente do método, sob o qual a Moderna Ginástica Sueca mantinha suas bases, repercutindo-o como sustentáculo dessa nova ginástica. Um indício disso foi a criação das Lingiadas, evento de disseminação da Moderna Ginástica Sueca que recebeu o nome em homenagem a Ling nos 100 anos de sua morte - portanto, acontecendo sua primeira edição em 1939, e a segunda, em 1949.

No Brasil, no século XX, os periódicos especializados em Educação Física surgiram como possibilidade de contribuir com a circulação de conhecimentos relacionados ao campo da Educação Física. Para Ferreira Neto (2005), os periódicos especializados em Educação Física, na primeira metade do século XX, eram compostos por Revista Brasileira de Educação Física (1944-1952), Boletim de Educação Física (1941-1958), Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (1945-1966), Revista de Educação Física (1932-atual) e revista Educação Physica (1932-1945).

Esse conjunto de periódicos que emergiu no país a partir da década de 1930 contribuiu para a consolidação do campo da Educação Física no Brasil e tem sido objeto de estudos. Um deles, o trabalho realizado por Baía (2019), intitulado “*Revista Brasileira de Educação Física: a Moderna Ginástica Sueca no Brasil (1944-1952)*”, marcou um investimento

inicial no estudo da circulação da ginástica sueca em periódicos especializados em Educação Física no Brasil.

Na compreensão da necessidade de explorar os periódicos especializados, o presente estudo objetiva dar continuidade a esse último trabalho, ampliando a análise para os periódicos “Revista de Educação Física” (REF) e revista “Educação Physica” (REPhy), no período de 1932 a 1954. Limitar-nos, nesse momento, a explorar esses dois periódicos tem relação com a coincidência de sua circulação - ambos iniciaram em 1932, essencial para situar o objeto no período histórico -, além da proximidade de suas linhas editoriais, da periodicidade de suas publicações e de suas tiragens e alcances. A escolha dos dois periódicos também se deve à sua destinação em circular reportagens que tematizavam ginástica sueca, especialmente as Lugiadas como evento de propagação desta ginástica.

A partir desse cenário, algumas inquietações surgiram: Como a Moderna Ginástica Sueca aparece nesses periódicos? As Lugiadas, sendo um evento de divulgação dessa ginástica transformada, como circulam pelo Brasil? Como se deu a participação dos brasileiros nas Lugiadas? Como os brasileiros, ao participarem das Lugiadas, colocaram as experiências em circulação no país? A partir dessas questões, o objetivo deste texto é analisar a Lugiada que circula na REF (1932 a 1954) e REPhy (1932-1945).

É no campo da História, a partir da chamada Nova História, que se buscou a fundamentação para definir o tema e tratar e analisar as fontes. Portanto, o desenvolvimento da pesquisa, seguindo os procedimentos metodológicos da pesquisa histórica, tomou como fontes os exemplares da REF e REPhy, no período de 1932 a 1954.

A REF, periódico oficial da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), inaugurada em maio de 1932, é o periódico de maior longevidade no país e encontra-se em circulação até os dias atuais (Ferreira Neto et al., 2014, p. 1475). Criada com o objetivo inicial de divulgação da causa da Educação no Brasil, Ferreira Neto (2005) destaca que, até a década de 1960, tal periódico, ao mesmo tempo em que atuou na produção e veiculação da Educação Física aplicada ao Exército,

também “co-produziu” e circulou um projeto nacional para o campo. Após esse período, a revista direcionou-se exclusivamente para as pesquisas relacionadas ao preparo físico da tropa e ao rendimento de atletas (Ferreira Neto, 2005).

Já a REPhy foi produzida no Rio de Janeiro por iniciativa de Paulo Lotufo e Oswaldo Murgel Rezende (Schneider; Toledo, 2009). Esse periódico foi compreendido como estratégia de intervenção e imposição de modelos pedagógicos para a nascente disciplina escolar Educação Física na década de 1930, procurando impor práticas culturais relacionadas com o corpo na escola e no cotidiano, no momento em que essa disciplina é vista como uma das bases para a educação moral do cidadão brasileiro.

Para a construção do *corpus* documental alvo deste estudo, partimos de uma análise de títulos de reportagens publicadas nos periódicos em questão. Realizamos uma busca inicial ao Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esportes, disponibilizado no site do Proteroria da UFES, onde é possível encontrar a catalogação completa dos números lançados e dos títulos de cada reportagem presentes nos periódicos-fonte desse estudo e que atendem ao recorte temporal no qual se localiza o espaço-tempo da pesquisa. A REF (1932-1954) também se encontra disponível em quase toda sua totalidade no *site* oficial da Escola de Educação Física do Exército brasileiro.

Da Ginástica de Ling à Moderna Ginástica Sueca na REF e REPhy

O processo de constituição da ginástica sueca passou por significativas mudanças, com alterações das ideias formativas de seu precursor, seja pela atuação de diferentes sujeitos que davam nova configuração ao método a partir de suas contribuições individuais, seja pela necessidade de mudanças devido ao surgimento de novas formas de praticar ginástica, motivadas por um novo contexto.

Em sua trajetória enquanto diretor do Instituto, de 1813 a 1839, Ling atuou sozinho até 1818. No entanto, a ginástica sueca idealizada

por Ling passou por transformações ao longo de sua trajetória, marcada pela integração de outros membros, como a chegada do médico Lars Gabriel Branting (1799-1881), que atuou como segundo professor da Instituição. A carreira de Branting na instituição foi marcada pela sua dedicação ao aperfeiçoamento dos fundamentos médicos de ginástica (Baía; Moreno, 2020).

No ano de 1829, registrou-se a chegada de Carl August Georgii como professor no Instituto. Ocupando lugar entre os sucessores imediatos de Ling, Carl August Georgii (1808-1881) foi um de seus discípulos, divulgando sua obra na França e na Inglaterra (Pereira, s/d.). Georgii, assim como Branting, foi um dos responsáveis por continuar os trabalhos no Instituto, sendo uma de suas contribuições mais importantes a finalização e publicação da principal obra de Ling, o livro *Gymnastikens allmänna grunder*, em parceria com Peter. Jacob. Liedbeck. Nesse livro, está organizado o método de ginástica de Ling (Moreno; Baía, 2019; Baía; Moreno, 2020).

Hjälmar Fredrik Ling, filho de P. H. Ling, que estudou no Instituto, iniciou seu trabalho como professor do GCI em 1843. A integração de Hjälmar também foi outra parte essencial para os trabalhos no Instituto, contribuindo na sistematização da obra e organizando os movimentos em esquema ou lições, fator fundamental para a expansão da ginástica sueca em sua vertente pedagógica pelo mundo (Langlade; Langlade, 1970).

Dessa forma, é possível conceber que, entre o período de 1800 a 1900, Ling e seus continuadores deram forma ao que, no século XIX, se conheceria como “Antiga Ginástica Sueca” (Baía; Moreno, 2020). Para os autores, nesse intervalo de tempo, coexistiram dois grupos: os ortodoxos, que buscavam manter a base de Ling como princípios que orientavam a formação e desenvolvimento do método, ajustando-se à linha de Branting, Georgii e Hjälmar; e os heterodoxos que, ao apoiar-se em uma justificativa semelhante, defendiam um aprimoramento mais eclético da ginástica, aderindo a influências diversas.

A percepção da possibilidade de uma disputa entre “ortodoxos” e “heterodoxos” no final do século XIX é a representação de uma defesa

da forma de desenvolvimento da ginástica sueca. É necessário considerar que a Europa do final do século XIX e início do século XX encontrava-se imbuída por diferentes correntes de educação do corpo e inúmeras propostas de métodos ginásticos (Sarremejane, 2006; Baía e Moreno, 2020), não negligenciando que essa disputa pode também ter significado um lugar de poder e hegemonia na constituição de um método de ginástica.

Um cenário de disputas por um método ginástico é evidenciado já na primeira edição da REF de maio de 1932. Na reportagem intitulada *A liga das nações e a educação física*, o método sueco de Ling apresenta-se em um estudo comparativo dos métodos ginásticos existentes em voga naquele momento. A matéria diz que, no decorrer da primeira metade do século XIX, a Europa possuía três centros importantes de Educação Física, com diferentes métodos que, em um primeiro momento, conviviam um ao lado do outro. Ao tratar sobre os diferentes métodos nacionais de Educação Física que eram tendência naquele período, informa:

Na Inglaterra, era o método dos jogos e dos esportes educativos, em princípio uma continuação dos combates dos atletas da antiga Grécia, aceito por LOCKE, Th. ARNOLD e H. SPENCER, assim como por ROUSSEAU e GUTSMUTRS no mesmo continente. Na Alemanha, JAHN e SPIESS fundaram um novo método de ginástica. Na Suécia, criou-se um novo método, mas a posição geográfica do país e uma língua pouco conhecida tornaram-na a parte por longo tempo (LING pae e filho) (A Liga..., 1932. In: REF, nº1, s/p).

Esses diferentes métodos apresentados não ficaram restritos a seus países. Assim, como não permaneceram inalterados, conforme criados por seus precursores, tornaram-se inspirações para a construção de novas variações. Nesse sentido, a ideia de adaptação e reconfiguração do método começou a circular na revista desde o primeiro momento de sua existência, na década de 1930.

[...] O educador anglo-saxão não tarda a compreender a utilidade de reunir o exercício disciplinado e analítico aos movimentos espontâneos dos jogos e esportes. As escolas do continente, assim como as dos países escandinavos, por sua vez, punham todo zelo em introduzir a vida ao ar livre, a alegria, a emulação esportiva nas lições de ginástica (A Liga..., 1932. In: REF, nº1, s/p).

Em consenso com a existência de indícios de um movimento renovador dos métodos ginásticos nos periódicos, a reportagem evidencia o ecletismo que já se disseminava entre os diferentes métodos. No entanto, alerta também sobre a ocorrência de divergência no cenário.

Como resultado de todas estas mudanças, nos encontramos, no curso da primeira década do século 20, em face de duas tendências no domínio da ginástica escolar. Uns – os escléticos – se esforçam por preencher com os elementos do método de JAHN SPIESS aquele que eles emprestaram dos suecos. Outros são a favor de LING unicamente. Entretanto, a situação torna-se logo mais complexa. Na Suécia mesmo, assim como em outros países do Norte, não há mais LING puro, mas uma série de métodos novos, no meio dos quais há dificuldade de se encontrar uma síntese racional. [...] O ecletismo faz progressos (já em vigor nos outros ramos da ciência aplicada), não há mais guerra entre os dois partidos. Não há senão uma emulação das mais nobres que reserva os louros para aqueles que acharem, para a sua pátria, a melhor escolha dos meios de educação física (A Liga..., 1932. In: REF, nº1, s/p).

Conforme retrata a reportagem, podemos perceber que, no final do século XIX, a ginástica “matricial”, organizada por Ling e por seus continuadores diretos, começou a reconfigurar-se, dando origem a um movimento renovador da ginástica sueca e, após 1900, apresentando-se como “Ginástica neo-sueca” (Langlade; Langrade, 1970, p. 366).

A Moderna Ginástica Sueca, a “neo-sueca”, concentrava-se na contribuição de diferentes sujeitos, que apresentam em comum, além das suas distintas nacionalidades, também a matriz de suas formações, a

ginástica lingiana, e é a partir dela que evoluem (Langlade; Langrade, 1970). Para Baía e Moreno (2020, p. 692), os renovadores, muitos deles formados pelo próprio GCI, estendiam-se para além da formação em ginástica sueca ancorada na base de Ling; também se sustentavam pelas influências externas, oriundas das inovações científicas que baseavam os métodos ginásticos e as diversas correntes ginásticas que emergiam no final do século XIX e início do século XX.

Podemos observar que, nos periódicos, circularam reportagens que questionavam a temporalidade dos ensinamentos de Ling, indicando que uma nova ginástica surgia, inspirada por diferentes sujeitos.

Desde há muitos anos, mas especialmente a partir de 1914, vem acentuando-se em alguns países do norte da Europa a tendência a procurar variações no método de trabalho ginástico, a analisar tudo conscientemente e a procurar o porquê de cada exercício. Isto acontece na Noruega e na Finlândia, tanto como na Dinamarca e na Suécia, os países de ginástica nórdica [...]. Em Estocolmo, sobretudo, cada exercício é estudado e criticado minuciosamente pelos técnicos. E assim vieram desenhando-se variações e novos métodos de trabalho que melhoram e completam os antigos esquemas. Thulin e Falk na Suécia, Eli Björsten na Finlândia, Niels Bukh na Dinamarca, já iniciaram esta evolução (Ling..., 1939. In: REPHY, nº 33, p. 17).

Contudo, não era nada novo, já que a base da ginástica continuava sendo a proposta de Ling, porém adaptada e ressignificada para os novos tempos. Nesse sentido, a publicação de Saturnino Rodrigo (1941), intitulada *Características essenciais da ginástica sueca ou educativa*, presente na revista REPhy, afirma que, sobre “todos os sistemas ginásticos hoje em voga, havendo conhecido antes os fundamentos da ginástica criada por Ling, veremos que nenhum deles logrou escapar à influência da mesma [...]” (Rodrigo, 1941, p. 26-29).

Também na REPhy, em reportagem de H. de Gerot (1939), intitulada *O valor da Ginástica de Ling*, que circulou no número 31, apresenta-se a defesa das qualidades do método sueco, naquilo que designa ser a superioridade do sistema de Ling.

Pôr as qualidades adquiridas pelo exercício do corpo ao serviço de uma ideia justa e honrada, de uma alma forte e temperada, capaz de suportar todas as vicissitudes da vida, de vencer suas debilidades, tal é o ideal que obedece à escola de Ling. Esta, para realizar este fim, proclama que não só é necessário “submeter o corpo à vontade” para dele fazer um servidor robusto e fiel, senão que é preciso também “submeter à vontade alheia a sua própria vontade, para provar a sua superioridade. É por isso que o sistema de Ling, inspirando-se nesse princípio inicial, situa justamente a ginástica pedagógica e educativa e as aplicações de competência desportivas em seu justo terreno, com o qual seu valor ficará eterno e superior a qualquer outro sistema de educação física (Gerot, 1939. In: REPHY, nº31, p. 30).

Para Gerot, o melhoramento da performance energética progressiva, tanto individual quanto coletiva, encontrou sua superioridade na ginástica sueca. Nenhum sistema havia aplicado a antiga e verdadeira ideia de educação integral como o de Ling. Precursora no aspecto físico e moral, a ginástica sueca desenvolveu-se plenamente através de seus continuadores.

Seus discípulos têm feito sentir a importância do treinamento contra a fadiga como preparação favorável para o trabalho intelectual; têm proclamado igualmente a relação funcional que existe entre a atividade muscular e a dos centros nervosos [...] influenciando desta maneira, fortemente, todas as manifestações nervosas, a edificação do pensamento e as outras modalidades psíquicas superiores (Gerot, 1939. In: REPHY, nº 31, p. 31).

A reportagem *Ling e sua Obra*, de autoria desconhecida, também ocupou um espaço de destaque na edição da REPhy, sendo publicada em 9 páginas no número 33. Trata da Educação Física na França, colocando o francês, Filipe Tissié, defensor da ginástica sueca em seu país, e o ex-tenente da Marinha, Jorge Hébert, criador do Método Natural da ginástica francesa, como opositores na construção da

Educação Física em seu país (Ling..., 1939. In: REPHY, nº33). Há, em seu texto, uma defesa ao trabalho de Ling, quando expõe:

Pedro Henrique Ling, o pedagogo sueco (...), foi o primeiro que, mercê de uma clara intuição, de uma acertada visão, nessa época da ginástica do futuro, desfez a trama empírica de exercícios combativos e utilitários que começavam a ter grande valor por então na Europa e concebeu todo o corpo da doutrina que, desde o primeiro momento e, apesar de se acharem as ciências biológicas em seus primeiros balbucios, pretendeu ligar a fisiologia, a mecânica do movimento e a anatomia.—(—) Compreendeu bem antes que ninguém, que a base da ginástica está no fortalecimento do tronco, sustentáculo e raiz dos membros que, para serem fortes, precisam de um tronco sólido, sede, por outra parte, de órgãos essenciais, cujo funcionamento harmônico e regular a ginástica devia contemplar em primeiro lugar. Foi, pois, Ling, o primeiro a divulgar e insistir sobre este ponto, dando ao tronco e à coluna vertebral um valor que as outras escolas desconheciam [...] (Ling..., 1939. In: REPHY, nº 33, p. 14).

A REPhy atestava que Ling podia, “em uma época distante de nós, olhar o organismo com espírito clínico e eugenético”, o que o possibilitou encontrar o melhor caminho do melhoramento físico do homem, atendendo aos diferentes sexos e todas as idades (Educação Física, 1939, p. 15). Conclui-se que “aí está seu mérito. Aí está a medula de seu ensinamento e não em uma insípida extensão de braços ou um aborrecido abrir e fechar dos pés! Como alguns entendem [...]” (Ling..., 1939. In: REPHY, nº 33, p. 15).

Diante da menção das críticas referentes à fragilidade do método, indicando a simplificação dos movimentos de extensão de braços e movimentos de pés, supõe-se que alguns entendiam a ginástica como algo triste e monótona.

Rios de tinta correram depois em prol ou contra sua doutrina. Partidários fervorosos e entusiastas, adversários ferrenhos se batem, faz mais de um século, numa luta que, a cada dia, tem

menos valor. Nacionalismos estreitos e agressivos estigmatizam de “estrangeiros” seus postulados e solicitam não adaptações locais ou raciais, nem modificações fundamentadas em reais motivos científicos, mas, simplesmente, a invenção de tantos sistemas patrióticos de educação física, [...] Impugnou-se insistentemente o exercício analítico corretivo, pretendendo-se que só este, praticado de modo monótono e aborrecido, constitui a escola sueca, esquecendo que a ginástica chamada educativa, o jogo, a ginástica de aplicação, a ginástica médica e a artística, fazem parte de um todo único no conceito de Ling [...] (Ling..., 1939. In: REPHY, nº33, p. 15).

Ao circular de variadas formas, a ginástica sueca marcou presença nos periódicos especializados em Educação Física no Brasil. Conforme apresentado, a ginástica de Ling alcançou grande espaço já nas primeiras edições da REF no ano de 1932 e 1933, evidenciando o lugar solidificado do método sueco nos discursos vigentes da época. A REPhy também reservou espaço em suas páginas e a ginástica sueca fez-se presente e circulou durante todo o ciclo de vida da REPhy. Observamos que 1938 e 1939 foram os anos de maior recorrência de reportagens relacionadas diretamente à ginástica sueca. Nesse período, identificou-se um movimento de glorificação à figura de Ling e seu método de ginástica, representando um momento de valorização de sua obra, da validação de seu método e da sua contribuição para a Educação Física.

Lingiadas e a expansão da Moderna Ginástica Sueca

As diferentes influências pelas quais passou a ginástica de Ling desde a sua criação foram intensificadas no início do século XX, moldando uma moderna ginástica sueca. A apresentação dessa ginástica renovada na forma de pensar e praticar, que circulou nos primeiros anos do século XX, teve como ponto de divulgação e difusão as Lingiadas que, para Baía e Moreno (2020), marcaram o auge dessa Moderna Ginástica Sueca.

As Lingiadas foram um evento internacional de demonstração e debate das práticas culturais representativas da Educação Física de diferentes países. Realizados, respectivamente, nos anos de 1939 e 1949, o primeiro evento apresentou-se como uma oportunidade mundial para a ampliação e divulgação “das escolas, sistemas, métodos ou linha de trabalho, iniciando uma época de influências recíprocas e universalizadas das concepções ginásticas” (Langlade; Langlade, 1970, p. 249). Já a II Ligiada representava “a demonstração objetiva das influências recíprocas das escolas, sistemas, métodos ou linhas de ginástica” (Baía; Moreno, 2020, p. 693).

Realizada pela primeira vez no ano de 1939, em comemoração ao centenário da morte de P. H. Ling, a I Ligiada não encontrou espaço de divulgação nos periódicos REPhy e REF. No entanto, o segundo evento, realizado no ano de 1949, não só alcançou uma presença relevante, como também circulou nas páginas do periódico REF, ecoando até o ano de 1954.

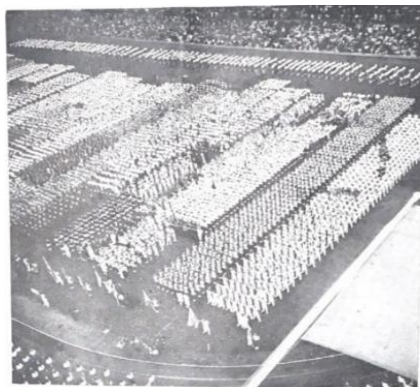
Intitulada *A Ligiada de 1949: um evento de projeção internacional*, a reportagem assinada por Jair Jordão Ramos (1950), membro da Delegação Brasileira à II Lingiadas, destacou-se nas páginas da REF. Apresentando aspectos gerais do evento, Ramos compara a grandiosidade da Ligiada a um evento de proporções olímpicas e espírito educacional:

Durante os últimos dias do mês de julho e princípios de agosto de 1949, na capital da Suécia, a encantadora cidade de Estocolmo, cognominada a Veneza do Norte, realizou-se com pompa e brilhantismo a Segunda Ligiada, festa de proporções olímpicas e acontecimento educacional verdadeiramente notável (Ramos, 1950. In: REF, nº64, p. 32).

Ao apresentar suas impressões sobre a magnitude do evento, a reportagem destaca a participação de 66 países de todos os continentes, representados por mais de 15.000 ginastas e 2.000 delegados, total que ultrapassava o número de participantes da I Ligiada e das últimas Olimpíadas. Para Ramos, esses dados evidenciam a grande aceitação

mundial das Lingiadas, por ser uma organização alicerçada, em suas palavras, por uma “ideia nova e evoluída em matéria de festa internacional no campo das atividades físicas, capaz de fomentar com um dinamismo vivificador o desenvolvimento da educação física em todo o mundo” (Ramos, 1950. In: REF, nº 64, p. 32).

Imagens 1 e 2 (II Lingiada): Concentração dos ginastas antes da solenidade de abertura; desfile das nações participantes, entre elas a do Brasil.



3—A concentração dos ginastas antes da solenidade de abertura da II Lingiada



4—O desfile das bandeiras das nações participantes, entre elas a do Brasil

Fonte: Ramos (1950).

Para Ramos, trata-se de um diferencial das Lingiadas ter sido um evento organizado para acontecer dentro de um ideal mais positivo e humano, o que vinha de encontro ao moderno conceito social de Educação Física. Cada país, deixando de lado o espírito competitivo, buscou exibir sua ginástica, dentro de um objetivo estético e pedagógico, com o propósito de “ensinar ou aprender algo, tudo visando melhorar a educação física mundial” (Ramos, 1950. In: REF, nº 64, p. 33).

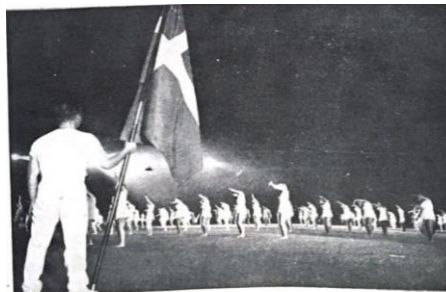
Entre a diversidade de apresentações, com 200 exposições, a reportagem conferiu um especial destaque à demonstração de ginástica composta por 5000 “donas de casa”, com faixa etária variando de 20 a 72 anos, enfatizando a originalidade do espetáculo pelo seu caráter de ginástica voluntária, que constituiu um número importante e agradável.

Imagens 3 e 4 (II Ligiada): A demonstração das donas de casa constitui um espetáculo; outro aspecto da exibição das donas de casa.



5—A demonstração das donas de casa constitui um espetáculo

Fonte: Ramos (1950).



6—Outro aspecto da exibição das donas de casa

A respeito das diversas apresentações, a reportagem aborda características do evento, assim como aspectos gerais das exibições:

A “Festa da Luz”, exibição de ginástica rítmica à luz de poderosos refletores, também foi uma realização de beleza e deslumbramento. A apresentação das turmas femininas filandezas, pela beleza e graça de suas jovens, produziu em todos uma magnífica impressão. A equipe de ginástica acrobática de Niels Bukh, cujos processos de trabalho nos foram dados a apreciar em 1938, por ocasião de sua visita à América do Sul, constituiu na especialidade, talvez, a melhor de todas as representações. A “alegria de viver” sentida através do trabalho da turma feminina de adolescentes “Moças de Sofia”, dirigida por Maja Carlquist, despertou um grande entusiasmo nos assistentes e justo entusiasmo nos assistentes.

O vigor e a precisão dos veteranos da Noruega, a originalidade do trabalho masculino inglês, a flexibilidade e precisão das equipes masculinas suecas, a agilidade e o espírito das representações francesas, as exibições dos “ioga” dos hindus, os bailados das jovens refugiadas estonianas, os cantos e bailados das dinamarquesas das ilhas Faroe, o trabalho estético das suíças, a graça e beleza das ginásticas suecas selecionadas, entre tantas e magníficas exibições, despertaram em todos uma impressão inesquecível (Ramos, 1950. In: REF, nº 64, p. 34).

Imagens 5 e 6 (II Ligiada): Desfile das dinamarquesas na inauguração solene das II Ligiadas; Flagrante da demonstração de ginástica rítmica à luz dos refletores.



3—Interessante momento do desfile das dinamarquesas, por ocasião da inauguração solene da II Ligiada



8—Flagrante da demonstração de ginástica rítmica à luz de refletores

Fonte: Ramos (1950).

Como ponto de maior destaque da II Ligiada, Ramos (1950, p. 34) cita a presença dos principais mestres da Educação Física como um fator que engrandeceu o evento. Os suecos Thulin, Holmström, Amylong, Anderson, Maja Carlquist, Thoressom e Herlitz; os dinamarqueses Hansen e Niels Bukh; os belgas De Genst e Dehout; os franceses Lafarge, Balland, Baquet e Fournié; o português Leal de Oliveira; o uruguaio Raul Blanco; e o chileno Bisquert, que diante da oportunidade, puderam transmitir seus conhecimentos e experiência a novos professores.

Em resumo, as demonstrações, os cursos, as trocas de ideias e impressões, as conferências científicas, as discussões em torno dos problemas atuais de educação física, a esplêndida <<Exposição>> da evolução das atividades físicas através dos tempos e sua situação atual, a riqueza e variedade dos estandes de material de ginástica, as visitas às escolas de educação física e sociedades atlético-desportivas, aliados a uma apreciação da extraordinária organização social e elevado índice cultural da Suécia. [...] Além disso, ficaram todos os professores de educação física, compenetrados do desenvolvimento da ginástica de hoje, de sua eficiência e de seu elevado valor pedagógico, e capacitados a divulgar os ensinamentos colhidos, de maneira prática e

objetiva, no desenvolvimento da saúde, vigor e destreza de seus alunos (Ramos, 1950. In: REF, nº 64, p. 35-36).

A Lingiada de 1949 ainda circulou na REF na edição de número 72 de janeiro de 1953, em matéria também assinada por Jair Jordão Ramos. Com o mesmo título da reportagem publicada no ano anterior, *A Moderna Ginástica Sueca*, apresenta imagens do evento e detalha sua organização.

Imagem 7 (II Lingiada): – Reportagem *A Moderna Ginástica Sueca*.



GENERALISSIMO NORO A GINASTICA SUECA

A Moderna Ginástica Sueca

Ten. Cel. JAYR JORDÃO RAMOS

admiravelmente em termos separados, mas que se unem em uma única e mesma ideia: a de promover a saúde física, mental e moral do cidadão brasileiro, através da prática da ginástica sueca.

Tudo os movimentos da Lingiada, desde os mais simples até os mais complexos, obedecem a uma única e mesma ideia: a de promover a saúde física, mental e moral do cidadão brasileiro, através da prática da ginástica sueca.

AS LINGIADAS

As Lingiadas são feitas de propósito, sempre, em um mesmo local, e sempre, em um mesmo dia, e sempre, em um mesmo horário.

1. — Pequena Lingiada, com duração de 15 minutos.
2. — Lingiada, com duração de 30 minutos.
3. — Lingiada, com duração de 45 minutos.
4. — Lingiada, com duração de 1 hora.
5. — Lingiada, com duração de 1 hora e 15 minutos.
6. — Lingiada, com duração de 2 horas.
7. — Lingiada, com duração de 2 horas e 15 minutos.
8. — Lingiada, com duração de 3 horas.
9. — Lingiada, com duração de 3 horas e 15 minutos.
10. — Lingiada, com duração de 4 horas.
11. — Lingiada, com duração de 4 horas e 15 minutos.
12. — Lingiada, com duração de 5 horas.

As Lingiadas são feitas de propósito, sempre, em um mesmo local, e sempre, em um mesmo dia, e sempre, em um mesmo horário.



As Lingiadas são feitas de propósito, sempre, em um mesmo local, e sempre, em um mesmo dia, e sempre, em um mesmo horário.

As Lingiadas são feitas de propósito, sempre, em um mesmo local, e sempre, em um mesmo dia, e sempre, em um mesmo horário.



ENSINO FÍSICO

As Lingiadas são feitas de propósito, sempre, em um mesmo local, e sempre, em um mesmo dia, e sempre, em um mesmo horário.

Casa Mattos

Populista

FERREIRA DE NETTON & Cia. Ltda.

Rua, 100 - São Paulo - SP

Telefone: 111111

Endereço: Rua, 100 - São Paulo - SP

Telefone: 111111



Fonte: Ramos (1953).

Para Ramos, diante do ambiente de divulgação proporcionado a todos que tiveram a oportunidade de assistir às Lingiadas de 1939 e 1949, pôde-se ver um resumo de variadas modalidades de exercícios físicos dentro do mais alto padrão de eficiência da ginástica. A reportagem acrescenta que a Lingiada não se resume somente à grandiosidade das exibições de ginásticas de contemplação e demonstrações práticas. Também foram realizadas outras atividades, como cursos, acampamentos, exposições e, principalmente, congressos de Educação Física. Esse conjunto ofertava aos seus participantes um elevado grau de oportunidades educacionais (Ramos, 1953. In: REF, nº 72).

Em resumo, as diferentes demonstrações e oportunidades das Lingiadas colocaram os professores de educação física a par do largo desenvolvimento e da atualidade da ginástica, da sua eficiência e do seu alto valor pedagógico, capacitando-os a divulgar os ensinamentos colhidos, de maneira prática e objetiva,

no desenvolvimento da saúde, vigor e destreza de seus alunos (Ramos, 1953. In: REF, nº 72, p. 4).

A reportagem, ao trazer informações sobre as Lingiadas, também evidencia o evento enquanto espaço que havia contemplado a divulgação de cursos, a exposição de aparelhos, entre outros. Confirma, com isso, o seu lugar enquanto um evento de divulgação mundial da Moderna Ginástica Sueca. A imagem abaixo representa o evento também atuando na divulgação de suas inovações, apresentando alguns aparelhos:

Imagem 8 (II Lingiada): - Sala de ginástica e o material sueco: 1- banco de quatro corpos, 2- espaldares, 3- sela de barra, 4- barras suecas, 5- trampolim, 6- o típico cavalo de pau sueco, 7- carneiro (poltro ou *back*), 8- caixão (plinto) com dispositivo de transporte, e 9 – colchão de borracha.



Fonte: Ramos (1953).

Na REF, as reportagens sobre a II Lingiada tomaram forma e ecoaram até o ano de 1954, momento em que se registra a última reportagem referenciando a temática. Sem indicação de autoria e intitulada *Da Suécia – Segunda Lingiadas: entrega de medalhas aos membros da delegação brasileira*, a matéria traz a cerimônia de entrega das medalhas comemorativas da II Lingiada aos membros da delegação brasileira pelo Ministro Thyberg. Em cerimônia realizada no Salão Nobre da Reitoria da Universidade do Brasil, na data de 6 de agosto de 1954, a reportagem relata que o discurso do ministro Thyberg afirmava os laços de amizade entre o Brasil e a “grande nação nórdica, estreitados cada vez mais nos últimos tempos, devido à ação social e ao dinamismo de seu ilustre representante no Brasil” (DA SUÉCIA..., 1954. In: REF, nº78, p. 7-8).

Imagem 9 (Membros da Delegação Brasileira da II Lingiada): O Exmo. Sr. Ministro Thyberg cercado do Major Barbosa Leite, Professora Maria Jacy, Sr. Aerme Woldemar, Adido Cultural à Legação da Suécia e demais membros da Delegação Brasileira à II Lingiada.

O Exmo. Sr. Ministro Thyberg cercado do Major Barbosa Leite, Professora Maria Jacy, Sr. Aerme Woldemar, Adido Cultural à Legação da Suécia e demais membros da Delegação Brasileira à II Lingiada.



Fonte: DA SUÉCIA..., (1954).

Observa-se, após a realização da II Lingiada, um momento de maior destaque para a Suécia na REF. Na edição número 67, a reportagem assinada por Jair Jordão Ramos (1951a), intitulada *Suécia: terra da beleza e progresso*, há referência à abrangência territorial da península escandinava como um dos grandes países da Europa. Em seu detalhamento, apresenta informações geográficas do país, descrevendo sobre seu clima, seu relevo e hidrografia, sua economia e cultura, assim como dando destaque à característica étnico-racial da população.

Ainda no ano de 1951, outra matéria com o mesmo título circulou na edição número 68 da REF, sem indicação de autoria. A reportagem informa-se tratar de uma extensão da matéria de Ramos, dando continuidade às suas impressões colhidas sobre a Suécia.

Imagem 10 – Reportagem: Suécia, terra da beleza e progresso.



Fonte: Ramos (1951b).

Ramos voltou da Suécia ciente da beleza daquele país e da exuberância das apresentações ginásticas que vivenciou na II Lingiada. Mais do que isso, percebeu que a ginástica de Ling, centenária, ainda

existia. Não mais como a ginástica monótona, mas ressignificada, manifestada em diversas formas, adaptando-se aos novos tempos.

Grande é o movimento ginástico na Suécia, onde o <<slogan>> - “ginástica para todos” criou numerosas variantes da ginástica higiênica, que sob a denominação de escolar, voluntária, desportiva, familiar, das donas de casa, de escritório, de operários de indústria, etc., empolgam a massa da população, contribuindo de maneira notável na manutenção da saúde de um povo inteiro – crianças e adolescentes, homens e mulheres, velhos e jovens (Ramos, 1951b. In: REF, nº 68, p. 16).

Assim, percebemos que a II Långtåg foi um evento de disseminação mundial da Moderna Ginástica Sueca, ao receber delegações de diversas nações, entre elas o Brasil. Dessa forma, o evento possibilitou a circulação de um conjunto de novas formas de praticar ginástica, permitindo que essas experiências circulassem no país. Os brasileiros que estiveram presentes assistiram e, ao retornar ao país, defenderam a sua possibilidade de uso na educação dos corpos.

A REF foi, portanto, um dispositivo de difusão dessas práticas, por sujeitos renomados, brasileiros e estrangeiros, que escreveram seus textos na revista. Dentre eles, podemos destacar Jair Jordão Ramos que, no período de 1950 a 1954, escreveu e colocou em circulação na REF diversos artigos colhidos de sua participação, além de impressões sobre o evento e sobre a Suécia enquanto membro da Delegação Brasileira da II Långtåg.

As revistas, como potencializadoras da Moderna Ginástica Sueca no Brasil por colocar em circulação reportagens do tema, atuaram na fomentação dos debates internos e externos sobre o desenvolvimento da ginástica, que se modificava no final do século XIX e início do século XX. Notamos, assim, que a REF, desde seus primeiros números, colocou em circulação reportagens que evidenciavam os debates acerca da instituição de um método de Educação Física para o país, mostrando-os a partir das várias correntes que se apresentavam como possibilidades de educação do corpo que se propagavam no exterior. Consequente-

mente, essas diversas possibilidades, ao circular nas páginas dos periódicos, contribuíram para esse debate no Brasil.

Artigos escritos por brasileiros e estrangeiros entraram em cena nesse debate, circulando eventualmente em matérias traduzidas, como a *Liga das Nações de Educação Física*, tradução de um estudo comparativo dos diversos métodos em voga no exterior, cuja publicação não ficou restrita à REF, sendo publicada na REPhy anos mais tarde sob uma nova intitulação, *A Educação Física na Europa*.

Na REPhy, reportagens de sujeitos como João Lotufo e H. de Gerot apresentaram as contribuições de Ling para a Suécia. Nesses textos, encontra-se a defesa das qualidades do método sueco, naquilo que se designava como sua superioridade aos demais métodos que se apresentavam no cenário da época como novas formas de educar os corpos. Dessa forma, para a REPhy, outras ginásticas nasciam, inspiradas por diferentes sujeitos, adaptadas e reconfiguradas para novos tempos. No entanto, essas eram somente ressignificações da ginástica proposta por Ling.

Essa moderna ginástica sueca precisava ser difundida mundialmente. A forma encontrada pelos representantes da ginástica na Suécia foi por meio da organização de um evento de projeção internacional – as *Lingiadas*. Sustentado pela comemoração do centenário da morte de Ling, o evento contribuiu com a difusão da Moderna Ginástica Sueca, como uma importante estratégia de fazer-se conhecida no mundo. Na segunda edição, representantes do Brasil tiveram a oportunidade de assistir a esse evento, o qual foi intensamente difundido, em momentos posteriores, nos periódicos brasileiros, seja mediante reportagens criadas pelos participantes, seja por tradução de publicações vindas do exterior, dando forma à circulação de mais uma possibilidade de construir uma Educação Física no país.

Considerações Finais

A REF e a REPhys foram divulgadoras de diferentes práticas, especialmente de uma ginástica sueca, que se constituiu, se transformou

e se adaptou. E, ao transformar-se em uma moderna ginástica sueca, a partir das páginas desses periódicos, é colocada em evidência para um debate no país. Essa Moderna Ginástica Sueca é apresentada nas páginas dos dois periódicos desde o início de suas publicações, contribuindo com a constituição de um pensamento sobre tal ginástica.

Referências a Ling e a seu método de ginástica estiveram presentes em todo o ciclo de vida dos impressos. Na REF, fez-se presente nos debates sobre a Educação Física já nos primeiros números lançados pelo periódico. Na REPhy, registrou-se, no final da década de 30, um movimento de “culto” a Ling. Nesse período, sua presença pôde ser notada com maior recorrência nas páginas da revista, na qual circulavam recorrentes reportagens sobre as qualidades do seu método. Percebe-se que, mesmo quando a ginástica se transformou em função das mudanças temporais, Ling continuou sendo visto como a base que sustentava as novas formas de praticar a ginástica sueca. Nessa nova forma, alguns sujeitos são colocados como protagonistas, como Thulin, Falk, Eli Björsten, entre outros.

Ao buscar compreender as diferentes ginásticas suecas em circulação nos periódicos, foi possível perceber que, na REF, durante os anos de 1950 a 1954, houve um grande investimento na divulgação dessa nova forma de ginástica. A Moderna Ginástica Sueca, colocada em circulação nas páginas do periódico, foi potencializada pela realização da II Ligiada. O evento recebeu uma Delegação Brasileira cujos sujeitos, ao retornarem para o Brasil, colocaram na revista suas impressões e as novas possibilidades de se praticar ginástica. Notamos que o brasileiro Jair Jordão Ramos, membro da Delegação Brasileira à II Ligiadas, foi fundamental para a divulgação da Moderna Ginástica Sueca na REF.

Assim, percebemos a II Ligiada como um evento de divulgação dessa Moderna Ginástica Sueca, que circulou pelo mundo e teve, no Brasil, os periódicos especializados como um lugar de difusão. Nota-se que os conhecimentos acerca da ginástica sueca, sustentados nos estudos recentes sobre o método de Ling, encontraram espaço nos periódicos e, em sua circulação, possivelmente contribuíram para um debate acerca do que se pensava a respeito da Educação Física brasileira.

Referências

- BAÍÁ, Anderson da Cunha. *Revista Brasileira de Educação Física: a circulação das ideias de Ling e a Moderna Ginástica Sueca no Brasil (1944-1952)*. 2019. 53 f. Relatório de estágio pós-doutoral – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BAÍÁ, Anderson da Cunha; MORENO, Andrea. *Revista Brasileira de Educação Física: a Moderna Ginástica Sueca no Brasil (1944-1952)*. *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 686-706, set./dez. 2020.
- CAMILO, Paula Bárbara Miranda. *A formação de professores na Revista de Educação Física (1932-1942)*. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020.
- CASSANI, Juliana Martins. *Da imprensa periódica de ensino e de técnicas aos livros didáticos da educação física: trajetórias de prescrições pedagógicas (1932-1960)*. 2018. 411 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- FERREIRA NETO, Amarílio et al. Por uma teoria da educação física brasileira na imprensa periódica de ensino, técnica e científica. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, p. 1473-1497, 2014.
- FERREIRA NETO, Amarílio. Publicações periódicas de ensino, de técnicas e de magazines em educação física e esporte. In: DACOSTA, Lamartine Pereira (org.). *Atlas do esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 776-777.
- FERREIRA NETO, Amarílio; SCHNEIDER, Omar; AROEIRA, Kalline Pereira; BOSI, Fabiana; SANTOS, Wagner. *Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000)*. Vitória: Proteoria, 2002.
- LANGLADE, Alberto; LANGLADE, Nelly Rey. *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970.
- LEONARD, Fred Eugene. *A guide to the history of physical education*. Philadelphia; New York: Lea & Febiger, 1923.
- MARINHO, Inezil Penna. *Sistemas e métodos de educação física*. 2. ed. São Paulo: Companhia Brasil Editora, 1950.

MORENO, Andrea. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 37, p. 128-135, 2015.

MORENO, Andrea; BAÍA, Anderson da Cunha. Do Instituto Central de Ginástica (GCI) de Estocolmo para o Brasil: cultivo e divulgação de uma educação do corpo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e217636, 2019.

PEREIRA, C. F. M. *Tratado de educação física: problema pedagógico e histórico*. v. 1. Lisboa: Bertrand, [s. d.].

SARREMEJANE, Philippe. L'héritage de la méthode suédoise d'éducation physique en France: les conflits de méthode au sein de l'École normale de gymnastique et d'escrime de Joinville au début du XXème siècle. *Paedagogica Historica*, v. 42, n. 6, p. 817-837, 2006.

SCHNEIDER, Omar. *Educação Physica: a arqueologia de um impresso*. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

SCHNEIDER, Omar. Entre a correção e a eficiência: mutações no significado da educação física nas décadas de 1930 e 1940: um estudo a partir da revista Educação Physica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 39-54, 2004.

SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. Americanismo e a fabricação do “homem novo”: circulação e apropriação de modelos culturais na revista Educação Physica (1932-1945). *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 135-159, jan./abr. 2008.

SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. Estratégias editoriais, enciclopedismo, produtos e publicidade na revista Educação Physica (1932-1945). *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 23-52, set./dez. 2004.

SCHNEIDER, Omar; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A revista Educação Physica (1932-1945): fórmula editorial, prescrições educacionais, produtos e publicidade. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 20, p. 235-281, maio/ago. 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes europeias e Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIGARELLO, Georges. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. Tradução de Marie-Sophie T. R. Cama-

ção. Revisão técnica de Carmen Lúcia Soares. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003.

Fontes

A EDUCAÇÃO física na Europa: estudo comparado e apreciação dos diversos métodos conforme o relatório do Dr. Eugênio Piaseck, professor da Faculdade de Medicina de Poznan. *Revista Educação Física*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 55-59, nov. 1938.

A LIGA das nações e a educação física. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932^a.

A LIGA das nações e a educação física. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932^b.

A LIGA das nações e a educação física. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932^c.

A LIGA das nações e a educação física. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933.

DA SUÉCIA: segundo Ligiada: entrega de medalhas aos membros da delegação brasileira. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 23, n. 78, p. 7-8, out. 1954.

GEROT, H. de. O valor da ginástica de Ling. *Revista Educação Física*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 30-32, jun. 1939.

LING e sua obra. *Revista Educação Física*, Rio de Janeiro, n. 33, p. 14-17, 67-71, ago. 1939.

LOTUFO, João. A educação física na Suécia. *Revista Educação Física*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 46-48, dez. 1938.

RAMOS, Jair Jordão. A Ligiada de 1949: um acontecimento de projeção internacional. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 18, n. 64, p. 32-36, [s. m.] 1950.

RAMOS, Jayr Jordão. Suécia: terra de beleza e progresso. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 18, n. 67, p. 34-35, [s. m.] 1951^a.

RAMOS, Jayr Jordão. Suécia: terra de beleza e progresso. *Revista Educação Physica*, Rio de Janeiro, ano 18, n. 68, p. 13-16, [s. m.] 1951b.

RAMOS, Jayr Jordão. A moderna ginástica sueca. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 20, n. 72, p. 3-5, jan. 1953.

RODRIGO, Saturnino. Características essenciais da ginástica sueca ou educativa. *Revista Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 57, p. 26-29, ago. 1941.

10.

DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES EPISTÊMICAS

Augusto Fernandes Condé
Doiara Silva dos Santos

Introdução

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (Freire, 1967, p. 97).

A relação entre educação e esporte foi forjada na era denominada modernidade, projeto que se ergue e se expande apoiando-se na colonização. O objetivo deste capítulo é articular reflexões teórico-epistêmicas sobre educação e educação física com relação à colonialidade/decolonialidade.

A expansão europeia pelo mundo, motivada pela busca de novos territórios, recursos e mercados, resultou na dominação e exploração de riquezas e populações nas Américas, África e Ásia, tanto em esferas político-econômicas quanto na sobreposição da cultura de sociedades colonizadas por estruturas eurocêntricas (Castro-Gómez, 2005; Maldonado-Torres, 2018), impulsionando o projeto moderno capitalista e o processo de desenvolvimento europeu (Wallerstein, 1993; Quijano, 2000).

Durante o período colonial, a Europa ocidental se posicionou como o epicentro do mundo, produzindo hierarquias culturais, de poder, de conhecimento e moralidade (Dussel, 1993; Quijano, 1997). De acordo com Castro-Gómez (2005, p. 91), a conformação colonial da sociedade gerou “conceitos binários tais como barbárie e civilização, tradição e modernidade, comunidade e sociedade, mito e ciência, infância e maturidade, solidariedade orgânica e solidariedade mecânica,

pobreza e desenvolvimento, entre tantos outros”. Essas dinâmicas e articulações impactam a educação e o esporte em sua institucionalização, sentidos, apropriações, etc.

De fato, o mundo ocidental europeu foi caracterizado como avançado, ao passo que os povos colonizados foram considerados inferiores, primitivos ou subdesenvolvidos, como aqueles que necessitavam de processos educativos e civilizatórios espelhados em modelos das nações europeias, ora denominadas desenvolvidas (Quijano, 2000; Lander, 2005).

Por esta via civilizatória, ergueu-se o nefasto processo de violência sobre as nações colonizadas, violência esta percebida como uma condição necessária ao desenvolvimento dos “povos atrasados” e que, inexoravelmente, envolveu a repressão das culturas, línguas, religiões e modos de vida dos povos colonizados, substituídos por aqueles considerados “superiores” da modernidade europeia (Quijano, 2000, p. 3).

Nesse contexto, a visão eurocêntrica da civilização moderna levou à imposição de um modelo de sociedade, “[...] na qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal” (Lander, 2005; p. 9).

Mignolo (2011) constrói um olhar à modernidade em que, se de uma maneira são evidenciados processos de revoluções mercantilistas, tecnológicas, científicas e de novas estruturas econômicas, políticas e de poder, por outro prisma, é constituída por um “lado mais escuro” (Mignolo, 2011, p. 2), na qual, enquanto a civilização ocidental celebra suas conquistas, por outro lado, esconde-se uma matriz de dominação indissociavelmente constitutiva da modernidade, a colonialidade. Diferentemente do colonialismo, que se refere à dominação política direta de uma nação sobre outra, a colonialidade se manifesta como uma estrutura de poder que permeia todas as dimensões da vida social, cultural e epistêmica, influenciando a forma como indivíduos e sociedades percebem e interagem com o mundo.

Nesse sentido, a educação formal, o crescimento do esporte como prática burocratizada e como parte do componente curricular Educação Física na escola ao longo dos séculos XIX e XX foram arrolados como instrumento da colonialidade, atuantes para uma pedagogia de massificação do mundo.

Segundo Quijano (1997), ainda que o colonialismo, em seu cenário político formal, pareça ter sido superado, as relações entre a cultura europeia e as culturas de povos colonizados seguem marcadas por relações de dominação colonial. Países periféricos e povos não europeus/estadunidenses seguem subordinados a estruturas de poder, produzidas por mecanismos do “sistema-mundo capitalista colonial-moderno” (Grosfoguel, 2008; Ballestrin, 2013).

É preciso reconhecer que matrizes de resistência se formaram em diferentes momentos históricos e dimensões da vida social, política, econômica, etc. Do ponto de vista epistemológico, na América Latina, formaram-se lutas por emancipação e desconstrução, impulsionadas pelo entendimento da colonialidade, produzindo pensamentos e ações decoloniais que procuram romper com esses processos de dominação e construir reflexões em perspectiva outra (Walsh, 2009; Mignolo, 2011; Ballestrin, 2013).

A conformação deste modelo social sob perspectiva colonial-moderna produziu um panorama de conhecimento universal, que sobrepôs e destruiu outras maneiras de pensamento (Lander, 2005; Leite; Ramalho; Carvalho, 2019). Sob essa perspectiva, a instituição escolar configurou-se como um local de difusão de conhecimento, orientado por um padrão hegemônico. Diante disso, Leite, Ramalho e Carvalho (2019) destacam que:

A educação formal tem, historicamente, sob a retórica do universalismo e da objetividade, não somente difundido saberes e narrativas derivados do Norte global, como impossibilitado a emergência e/ou a visibilização de conhecimentos ‘Outros’. Assumindo, assim, essa instituição um relevante papel na perpetuação da colonialidade (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 7).

Catherine Walsh, Luiz Fernandes Oliveira e Vera Maria Candau (2018) ressaltam que a modernidade produziu uma geopolítica do conhecimento universal e estabeleceu suas teorias e paradigmas como verdades universais, ao mesmo tempo que marginalizou e silenciou os sujeitos que produziram outros saberes e narrativas. Dessa maneira, o conhecimento produzido no Ocidente gerou regimes de representação que categorizam e situam sujeitos e culturas, invisibilizando epistemologias da periferia e definindo hierarquias de superioridade do pensamento entre aqueles que impõem e os que sofrem a imposição (Mignolo, 2002; Balzano; Ferreira da Silva, 2018).

Os saberes locais são colocados à margem (Maldonado-Torres, 2008; Walsh; Oliveira; Candau, 2018). Por conseguinte, os conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, modos de ser e viver, não se inserem na organização, trato e materialização dos conteúdos escolares e de formação (Balzano; Ferreira da Silva, 2018). Diante disso, é necessário tensionar e subverter a lógica de centralização do pensamento moderno ocidental (Mignolo, 2003; Grosfoguel, 2008), produzindo conhecimentos outros, como novas estruturas e práticas sociais que constituem novos modos de existência, construção de subjetividades e referências no mundo, e de mesmo modo assumem uma separação epistêmica circunscrita à racionalidade eurocêntrica colonial capitalista (Walsh, 2012).

Rupturas críticas na educação e na educação física

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, fortaleceram-se, no cenário brasileiro, debates críticos ao modelo de desenvolvimento, educação e cultura existentes, a partir do questionamento de discursos e ações que atravessavam as práticas educacionais e culturais reproduzidas na sociedade e na escola. Nesse contexto, propôs-se uma educação comprometida a tensionar narrativas hegemônicas que continuam a reproduzir percepções de um universalismo mundial (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019).

Durante as décadas de 1970 e 1980, diante de um cenário político-social do Brasil de ditadura militar, emergiram, em via contrária, movimentos de luta, resistência e denúncia ao espaço educacional, que se intensificou a partir da construção de uma pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2014), que partiu do materialismo histórico-dialético, perspectivando uma superação de teorias reprodutivistas da prática educativa (Oliveira Santos, 2018).

Saviani (2017) compreende a escola como uma das instituições responsáveis pela promoção da prática educativa, contribuindo para a formação de consciência crítica do sujeito. Congruentemente, o Brasil estabeleceu em seu documento balizador da educação básica nacional, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), dentre seus objetivos, a formação para o exercício da cidadania. Essa formação, humana, deve possibilitar ao educando ampliar sua compreensão sobre o mundo, e não se restringir a modelos sociais falsamente estabelecidos como “ideais” e hierarquicamente superiores. Nesse sentido, a cidadania não se reduz a um padrão de sociedade e cultura, nem se limita a modos de ser, pensar e viver. Portanto, é necessário reconhecer as diferentes maneiras de existir que constituem a estrutura social brasileira e mundial.

A Educação Física se constituiu como área de formação e intervenção pedagógica ao longo do século XX, tornando-se componente curricular obrigatório nas escolas na década de 1990. Esse processo esteve imbricado em modelos de ensino médicos, higienistas e influências da colonialidade. Na década de 1980, houve movimentos de renovação das concepções e compreensão dos conteúdos de ensino da Educação Física escolar (Bracht, 1999; Campos, 2016). Apesar disso, a consolidação de correntes críticas do ensino das práticas corporais na Educação Física escolar disputou e ainda disputa legitimação com concepções de uma Educação Física voltada para a produção de obediência, corpos disciplinados e saudáveis, sob influências higienistas e militaristas (Soares, 2017). A busca pela melhora da aptidão física e esportiva, por finalidades relacionadas ao desempenho esportivo e/ou corpo produtivo para o trabalho, configura a Educação Física escolar, produzindo dificuldades para romper com estes moldes (Bracht, 1999).

As teorias progressistas da Educação Física, como as abordagens crítico-superadora (Soares et al., 2014) e crítico-emancipatória (Kunz, 2012), denunciam formas culturais dominantes do movimentar-se humano, que reproduzem valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, apresentando, por exemplo, o esporte de rendimento como um eixo paradigmático (Bracht, 1999). Alinhado a essa ideia, o pensamento decolonial aponta a existência de um espaço pedagógico regulado pela retórica da modernidade e a necessidade de ruptura (Maldonado-Torres, 2008; Walsh, 2009; Walsh; Oliveira; Candau, 2018). Nessa perspectiva, examina-se a ação pedagógica como um local de resistência, emancipação e reinvenção à reprodução de conteúdos em panorama colonial-moderno ocidental. Dessa maneira, Walsh, Oliveira e Candau (2018) evidenciam que a prática educativa por via decolonial:

É pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 5).

Dentre as práticas corporais inseridas na Educação Física escolar de acordo com a BNCC (Brincadeiras e Jogos, Esportes, Lutas, Ginásticas, danças e práticas corporais de aventura), esta produção focaliza-se na discussão sobre a historiografia da sociogênese do esporte em contexto brasileiro. O fenômeno esportivo, por um lado, reflete espaços e discussões da sociedade, por outro, produz seu próprio cosmo, a partir de seus acontecimentos, julgamentos e repercussões. Tal como se materializa e é parte integrante de um conjunto mais amplo de expressões socioculturais da modernidade, desenvolvendo-se em narrativas que ultrapassam o ambiente de competição, como suas representações e imposições por via colonial (Ferreira Junior; Rubio, 2023).

Apesar de o campo da historiografia do esporte apresentar um percurso de questionamentos e desconstrução, em especial pela análise da história por teorias pós-coloniais, seu campo é emergente. Clevenger (2017) propõe um tensionamento do fenômeno esportivo por discussões decoloniais, em busca de ampliar o exame das narrativas históricas em panoramas outros:

Um campo de história do esporte informado pelo pensamento decolonial oferece a consideração potencial de avenidas alternativas de representação histórica, ajudando historiadores do esporte a explorar as possibilidades de escrever histórias desconstrucionistas e epistemologicamente descolonizadas da cultura física (Clevenger, 2017, p. 1).

Percebe-se que, no Brasil, outras pesquisas têm mobilizado esforços em busca de contribuir para a desconstrução de uma estrita visão das práticas, propondo análises e intervenções que questionam e rompem com paradigmas hegemônicos de compreensão e ensino do fenômeno esportivo nacional. Balzano e Silva (2018, p.324), por exemplo, constroem um olhar ao futebol, como uma “alternativa metodológica e epistemológica de de(s)colonização na Educação Física escolar, para o rompimento de um modelo hegemônico de ensino, pelo reconhecimento e transmissão de movimentos de(s)coloniais realizados pelas pessoas do futebol”:

Para a construção de um pensamento que ultrapasse os moldes dominantes, é necessário buscar vias de ampliação ao olhar e compreensão dos fenômenos por meio da produção de perspectivas outras, a partir do questionamento da realidade vigente e das estruturas que a moldam, percorrendo as tramas de experiências e conhecimentos construídos pelo exame crítico deste espaço. Diante disso, Freire (1967) aponta que a prática educativa deve ser atravessada pela leitura crítica da realidade dos próprios sujeitos, descortinando olhares encobertos ou apagados pela conformação do sistema-mundo colonial moderno (Walsh, 2009).

Nesse sentido, procurou-se investigar e elaborar uma narrativa que evidencie a sociogênese do esporte no Brasil, sob uma perspectiva decolonial, sinalizando representações e influências do colonialismo e da modernidade europeia na inserção do esporte no cenário brasileiro, a partir da literatura histórica nacional. Este movimento constitui em seus sentidos, na tentativa de visibilizar realidades latentes do esporte em contexto nacional, especialmente, na busca da integração de um olhar ampliado ao fenômeno esportivo brasileiro nos diferentes espaços de formação que mobilizam o esporte como ferramenta de ensino e intervenção.

Inserção do esporte no Brasil e as marcas da estrutura colonial

No Brasil, o século XIX marcou um período de transformações políticas, sociais, culturais, econômicas e ideológicas. Contudo, o regime monárquico imperial e o início do período republicano, de forma alguma, desobstruíram amarras das maneiras e reproduções de poder e modos de viver europeizados. De maneira oposta, o impacto da construção de um “sistema-mundo” impulsionado por processos de desenvolvimento e disseminação da modernidade europeia provocou lentes de alienação e ensejo para aproximar-se de maneira acentuada ao “mundo civilizado” europeu (Quijano, 2000), ampliando a propagação de um ideário de sociedade a ser acompanhado (Melo, 2020a).

A percepção de progresso imbricada à modernidade incitou valores comportamentais e culturais nas cidades brasileiras (Jesus, 1999). Desde o início do século, sobretudo a cidade do Rio de Janeiro, se tornou um dos principais centros de entrada de produtos e pessoas estrangeiras, bem como um espaço de divulgação de costumes, valores e condutas considerados “civilizados”, entre eles, a prática esportiva (Jesus, 1999; Melo, 2015; Schwarcz, 2020). Não obstante, a estruturação e difusão dos “*sports*” obteve maior atenção em meados do século XIX, principalmente com o turfe e o remo, com suas práticas em evidência especialmente na capital do País naquele momento (Jesus, 1999; Melo,

2014, 2015, 2016, 2020a). Posteriormente, diversos esportes se estabeleceram em diferentes regiões do Brasil, tais como o *críquete*, o iatismo, o *futebol*, o ciclismo, o atletismo, o *rugby*, a ginástica, a patinação, o tênis e o surfe.

As práticas esportivas representaram não somente formas de entretenimento e lazer das classes abastadas da sociedade brasileira, mas também possíveis instrumentos de distinção social (Melo, 1999; Dos Santos, 2006; Frosi et al., 2011; João da Silva, 2012). Jesus (1999) destaca que a inserção e importação do fenômeno esportivo foi receptiva na população carioca, entretanto, essa aceitação:

[...] se vinculava diretamente não somente ao fato de estes representarem uma via para a vida saudável, mas sobretudo ao fato de constituírem um elemento civilizador do ideário burguês importado da Europa numa conjuntura em que ser moderno era desejar ser estrangeiro (Jesus, 1999, p. 29).

Além disso, a composição da classe privilegiada a usufruir-se da atividade esportiva era restrita aos imigrantes europeus e à dita elite brasileira (Lemos; Guedes, 2008; João da Silva, 2012). À vista disso, outras camadas da sociedade, como negros e operários, estavam apagadas dessas práticas (Jesus, 1999; Dos Santos, 2006). “O belo ainda era produzido e reproduzido através dos valores eurocêtricos, dos quais ainda não se possibilitava a inserção do diferente” (Dos Santos, 2006, p. 2).

De acordo com Mazo e Frosi (2009), durante um longo período, a organização do esporte por imigrantes e seus descendentes, apoiados pela burguesia brasileira, preencheu um espaço substancial na expressão de identidades culturais estrangeiras. Diante disso, o esporte representou tanto um instrumento de construção e inserção de uma nova identidade na sociedade como demarcou registros de preservação e cisalhamento cultural estrito aos povos colonizadores em diferentes regiões do Brasil, formando associações próprias por camadas específicas de sujeitos de determinado local de origem, como os teuto-brasileiros, luso-brasileiros

e ítalo-brasileiros na região Sul, principalmente (Mazo; Gaya, 2006; Frosi et al., 2011).

A introdução de práticas esportivas dos seus países de origem, a organização de sociedade e associações, a manutenção dos costumes e da língua da pátria-mãe viva, a adoção de símbolos (bandeiras, os uniformes, entre outros) foram alguns dos meios adotados pelos grupos de imigrantes para a produção de fronteiras simbólicas (Frosi et al., 2011, p. 2).

Victor Melo (2014, 2015) evidenciou indícios da inauguração de uma sistematização do esporte em território brasileiro a partir de 1849, no Rio de Janeiro, com a criação do Clube de Corridas de cavalo, destinado ao Turfe e, em 1851, com a construção da Sociedade Recreio Marítimo, vinculada ao remo.

A seguir, exploram-se algumas modalidades e panoramas coloniais a partir da produção científica brasileira.

O turfe

O turfe é considerado a primeira atividade esportiva definida como moderna a se efetivar no Brasil (Melo, 1999). Verificou-se que as corridas de cavalo possivelmente existiam no Rio de Janeiro desde 1810 (Melo, 2015). Apesar disso, os primeiros esforços de organização das competições iniciaram-se com a criação do *Clube de Corridas* em 1849, ainda percorrendo dificuldades de estabelecimento (Melo, 2015).

O desenvolvimento inicial do turfe esteve intrinsecamente ligado ao seu caráter aristocrático, à sua associação com os costumes europeus e à sua concepção inicial como um entretenimento considerado "sadio" (Melo, 1999, p. 2). Esses fatores contribuíram para sua ampla aceitação entre as camadas mais ricas e influentes da sociedade. Nesse sentido, o turfe se configurava em uma prática que se alinhava à busca de inovações dos países europeus e mudanças do corpo sociocultural brasileiro, marcado por fortes traços rurais e governado por uma oligarquia agrária (Melo, 1999, 2015; Melo; Fortes, 2010).

O remo

A trajetória do remo se aproxima da atividade esportiva do turfe durante a primeira metade da década de 1850. Em novembro de 1851, a Sociedade Recreio Marítimo realizou sua primeira atividade competitiva (Melo, 2014). Entretanto, o fenômeno esportivo, no Rio de Janeiro, é atravessado por um período de transição em sua configuração de sentidos e práticas, principalmente entre 1851 e 1868. Isto é, se por um lado o esporte ainda era praticado e apreciado por camadas dominantes, por outro, gradualmente as atividades esportivas emularam novas manifestações de relações sociais e padrões estéticos considerados símbolos de beleza, num meio urbano, espelhados por representações de comportamento e moda europeia (Melo, 1999; Dos Santos, 2006; Lemos; Guedes, 2008).

No final do século XIX, o remo se vangloriava como principal prática esportiva na capital brasileira e “trazia aos finais de semana um pequeno aglomerado de pessoas educadas para prestigiar as margens da baía de Guanabara as competições entre os barcos dos diversos grupos esportivos” (Lemos; Guedes, 2008, p. 13)”. Além disso, os novos hábitos emergentes na elite brasileira distanciavam-se passo a passo dos interesses no turfe e da realização de apostas, permeados por novos modos de vida, estampa moral e bons costumes disseminados nas sociedades “desenvolvidas” (Melo; Fortes, 2010; Melo, 2014, 2015; Dos Santos, 2006).

O remo carregava em seu interior características mais próximas das valorizadas por uma camada/cultura burguesa em formação, em comparação com o caráter aristocrático do turfe. Por exemplo, podemos destacar: o controle corporal das pulsões e a busca de uma formação corporal adequada às exigências da modernidade e do desenvolvimento de uma 'nação forte'; a formação do líder forte e empreendedor; a valorização do desafio, entre outras (Melo, 1999, p.19).

Nessa direção, a proeminência do remo na visualização social do País estimulou a criação de diversos clubes no Rio de Janeiro (Dos Santos, 2006; Lemos; Guedes, 2008), entre eles: Clube de Regatas Botafogo (1º de julho de 1894), Clube de Regatas Flamengo (17 de novembro de 1895), Clube de Regatas Vasco da Gama (21 de agosto de 1898), Clube de Regatas São Christovão (1899), entre outras agremiações (Lemos; Guedes, 2008).

Todavia, a popularização do esporte provocou preocupações às classes dominantes, que apresentaram como recurso a criação da União de Regatas Fluminense (1895), organização que tinha o objetivo de fiscalizar e controlar a prática do remo na cidade. Em 1900, a União alterou seu nome para Conselho Superior de Regatas, reforçando seu papel de controle e regulamentação das competições. Desde sua criação, a associação já estabelecia critérios que excluía competidores isolados e restringiam a participação de clubes mais pobres (Melo, 1999).

A partir de 1901, o Conselho adotou medidas ainda mais rigorosas, elevando as exigências financeiras para novas associações, com o propósito de dificultar a criação de novos núcleos náuticos, cuja expansão poderia representar uma ameaça às agremiações já consolidadas (Melo, 1999). Mais tarde, a inserção de pessoas que se encontravam em camadas populares da sociedade se intensificou (Lemos; Guedes, 2008). Embora esses sujeitos adentrassem o espaço da atividade esportiva do remo, principalmente como espectadores, houve uma contribuição para modificar o perfil social da modalidade.

Diante disso, o remo perdeu progressivamente o seu prestígio e exclusividade de uma classe dominante. Outrossim, o início do século XX marca a introdução e assentamento de esportes ingleses na capital carioca, bem como a criação de clubes relacionados ao *futebol* e ao *críquete*, que rapidamente ganharam popularidade no país (Dos Santos, 2006; Lemos; Guedes, 2008). Além da expansão nacional do *críquete* e futebol, outras modalidades esportivas compuseram a dinâmica social de diferentes regiões do País, como o ciclismo e o atletismo.

O ciclismo

O ciclismo se tornou popular principalmente no sul do Brasil, influenciado pelo aporte de imigrantes alemães e italianos na região (Frosi et al., 2011; Fernandes Silva; Carmona, Mazo, 2015). Registros apontam que as primeiras associações e competições de ciclismo no Brasil aconteceram no final do século XIX, em cidades do sul e sudeste do país como Porto Alegre, Rio Grande e Rio de Janeiro (Jesus, 1999; Frosi et al., 2011; Fernandes Silva; Carmona; Mazo, 2015). A organização de associações, comercialização e competições ligadas ao ciclismo aconteceu de maneira breve, pois outras práticas esportivas como o turfe, o remo e a natação progrediram antecipadamente (Lemos; Guedes, 2008; Moraes, 2014; Melo, 2015; Fernandes Silva; Carmona, Mazo, 2015).

As primeiras agremiações e clubes esportivos envolvendo o ciclismo, sobretudo na região Sul, eram compostos principalmente por imigrantes alemães e italianos (Frosi et al. 2011; Moraes, 2014). Esses clubes adquiriram ascensão no início do século XX e apresentavam grande representatividade social por buscarem acompanhar tendências europeias (Frosi et al., 2011; Fernandes Silva; Carmona, Mazo, 2015).

Nesse sentido, o percurso de popularização do ciclismo e do fenômeno esportivo seguiu acompanhado do ensejo de adequar-se a padrões estéticos e ontológicos eurocêntricos. Silva, Carmona e Mazo (2015, p. 18) destacam que: “em Porto Alegre, as principais pretensões com o desenvolvimento do ciclismo estavam relacionadas com a própria prática esportiva, além de uma preocupação em adotar hábitos oriundos do continente europeu”.

O atletismo

Verificam-se registros de que a primeira associação esportiva dedicada aos “esportes atléticos” foi fundada em 1870, no Rio de Janeiro, dirigida por britânicos e se denominava “British and American Club” (Melo, 2020b, p. 1). A agremiação promovia treinamentos e

provas de corridas, saltos e arremessos. Em um primeiro momento, somente homens e mulheres anglófonos podiam participar de suas competições. À época, o atletismo seria um dos poucos esportes que admitiam a participação de mulheres em suas provas (Melo, 2017a).

O final do século XIX marcou o desenvolvimento do atletismo, principalmente pela construção de novas agremiações e pelo uso das próprias instalações de turfe para muitas de suas competições (Melo, 1999, 2020b). A popularização da modalidade percorreu alguns aspectos que se articulavam com o imaginário simbólico de sujeitos da elite brasileira, que percebiam na prática esportiva um espaço de busca pela modernização, civilização e progresso. De acordo com Melo (2020b), as divulgações dos esportes atléticos (primórdios do atletismo) por meio de espetáculos públicos:

[...] funcionava como uma educação de sentidos ao apresentar outras possibilidades de usos do corpo, esses “sportmen” eram representados como portadores das mensagens de um novo tempo, cujo desafio era chegar no mesmo patamar das sociedades ditas mais civilizadas (p. 11).

Além disso, as discussões relativas à modernidade estabeleceram novos modos de compreensão dos usos do corpo, influenciados por um modelo de pensamento biomédico. Ancorados por estes discursos, as práticas esportivas foram associadas diversas vezes à contribuição para a construção da nova conformação imagética dos padrões de corpo e do belo e à promoção da saúde. (Melo, 2020). Nesse sentido, o atletismo foi bem quisto pelas camadas mais abastadas da sociedade brasileira.

O críquete.

Existem indícios de que a prática do críquete se inaugurou durante meados do século XIX, mas a modalidade parece de fato se estabelecer após os anos de 1870. Nota-se sua difusão principalmente

entre as regiões do Rio de Janeiro, São Paulo e Recife (Melo, 2017a; Melo, 2017b; Melo; Gomes, 2019).

Os britânicos foram os principais responsáveis pela construção de clubes vinculados ao críquete durante sua organização e consolidação em território nacional, apresentando o esporte como “expressão de um estilo de vida de um povo que prezava pelo cavalheirismo e respeito às liberdades individuais” (Melo, 2017a, p. 190). Não obstante, o críquete foi mais uma atividade integrada a um conjunto de hábitos importados, que se incorporaram no modo de vida das elites (Melo, 2017b; Melo; Gomes, 2019). As partidas de críquete buscavam conservar tradições culturais espelhadas aos anglófonos:

[...] desejam um espaço para celebrar suas tradições culturais, aquilo que com orgulho passava de pai para filho, mas de forma alguma desejavam se afastar totalmente dos outros grupos citadinos. Se soubessem bem aproveitar (e respeitar) o seu ethos, nacionais e outros estrangeiros seriam bem-vindos (Melo, 2017a, p. 198).

[...] Os britânicos – ou pelo menos uma parte deles – uma vez mais deixavam claro o seu desejo de manterem-se separados da sociedade local, posição marcada, inclusive, por certo preconceito (que não era diferente do que as elites recifenses também manifestavam). Há que se ter em conta que o esporte era uma prática fortemente relacionada às elites e estratos médios, ainda que os mais populares fossem em algumas ocasiões bem-vindos como público (Melo, 2017b, p. 12).

Times e clubes, passo a passo, utilizavam o esporte - entre eles o críquete - para demarcar um povo e posição específica, que não poderia ser ocupada por nativos, mesmo que ocupando somente a cadeira dos espectadores (Melo, 2017b). Contudo, evidências revelam uma incipiente inserção de operários no esporte, a partir da constituição de fábricas que apresentavam iniciativas esportivas em suas estruturas, o que inclusive interferiu na dinâmica dos jogos ao decorrer do tempo (Melo; Gomes, 2019, p. 22).

O futebol

O final do século XIX e início do século XX marca a inserção do futebol (ou *football*) no Brasil. “O futebol se configurava como acontecimento social da elite, bem como uma extensão do imperialismo inglês que vigorava no Brasil” (Lemos; Guedes, 2008, p. 4).

Apesar de possuir poucos elementos para a realização de uma partida, a modalidade adotou um conjunto de medidas que buscavam delimitar os sujeitos aptos à prática. Utilizavam-se, em grande parte das partidas, cartilhas, diálogos, esquemas e estruturas da modalidade, expressões na língua inglesa (Dos Santos, 2006; Lemos; Guedes, 2008; João da Silva, 2012; Souza, 2015). As arquibancadas se demarcavam pelas posições de poder, nas quais a elite compunha um espaço de seletas arquibancadas e classes mais baixas, negros, assistiam frequentemente os jogos por cima de muros, telhados ou de maneira que possibilitava-lhes enxergar (Dos Santos, 2006).

No entanto, estas estratégias de contenção ao futebol não se sustentaram na realidade brasileira. Conforme indica Souza (2015, p. 21), “Se ao nível institucional o futebol esteve restrito à elite por mais tempo, fora dele este jogo difundiu-se entre os indivíduos das mais diversas camadas sociais”. Durante o início do século XX, o futebol tornou-se cada vez mais popular entre operários e classes menos favorecidas da sociedade brasileira (Jesus, 1999; João da Silva, 2012; Souza, 2015). A popularização da modalidade por classes sociais mais baixas decorreu, em grande medida, da prática do futebol por trabalhadores de fábricas e companhias inglesas, em geral imigrantes (Lemos; Guedes, 2008; João da Silva, 2012; Souza, 2015).

Um exemplo desta difusão foi o Bangu Atlético Clube, criado em 1904, e que em 1905 apresentava negros e trabalhadores em seu time principal. Contudo, em 1907, a participação do jogador negro Francisco Carregal para compor o quadro de atletas do Bangu na Liga Metropolitana foi vetada (Dos Santos, 2006).

Diante deste cenário, intensificou-se a relação de amadorismo com o espaço esportivo, criaram-se mecanismos mais rigorosos de

distinção, como a exigência do letramento e cargos ocupados, além da cobrança de altas taxas de filiação às ligas (Lemos; Guedes, 2008). O próprio uso de materiais esportivos de alto padrão refletia uma possibilidade de simbolizar status social nesse meio. Foi neste contexto que se verificou também a construção de competições e torneios alternativos em bairros periféricos, dada a dificuldade de inserção dos jogadores e clubes em ligas oficiais cariocas (Souza, 2015). Essas ações ampliaram os espaços de sociabilidade e resistência popular no futebol.

Após a década de 1920, inúmeras cisões ocorreram no futebol do Rio de Janeiro. Em 1924, o presidente do Clube de Regatas Vasco da Gama, José Augusto Prestes, decretou a saída do clube da Associação Metropolitana, em resposta a questões eminentemente sociais e raciais sofridas pelo clube (Dos Santos, 2006). O clube rompeu dinâmicas institucionais promovidas por clubes da elite do futebol carioca. Além de atletas negros, operários e profissionais no time, o Vasco apresentava dirigentes negros em importantes cargos administrativos no seu corpo de gestão. Também foi o Vasco da Gama que inaugurou a realização de jogos com atletas profissionais no Brasil. Em 1933, foi realizado no estádio de São Januário o primeiro jogo interestadual entre atletas profissionais do Rio e de São Paulo.

Estas iniciativas contribuíram para a discussão e inserção, de fato, do profissionalismo no futebol. Em 1933, inaugurou-se a Liga de Futebol Carioca (Dos Santos, 2006). A constante ampliação da modalidade a diversas regiões marginalizadas e apagadas do escopo institucional regulamentador destas práticas promoveu novos entrelaçamentos em perspectivas sociais e emocionais desta prática, reorientando o percurso do futebol no país.

Considerações finais

Diante do exposto, torna-se evidente que os esportes, longe de serem práticas neutras ou meramente recreativas, constituem arenas simbólicas e materiais de disputa, negociação e reinvenção cultural no período pós-colonial. A análise do turfe, do remo, do ciclismo, do

atletismo, do críquete e do futebol evidenciam como essas atividades foram apropriadas, ressignificadas e, por vezes, subvertidas por populações colonizadas, transformando-se em instrumentos de afirmação identitária, resistência e reconfiguração de sentidos.

No campo da educação, os esportes também se revelam como dispositivos pedagógicos que tanto podem reproduzir lógicas coloniais quanto fomentar processos de conscientização e emancipação. A perspectiva decolonial, nesse sentido, convida a repensar os currículos, as metodologias e os discursos que permeiam o ensino do esporte, valorizando saberes locais, práticas corporais ancestrais e formas plurais de corporeidade.

Assim, ao reconhecer as “formas não programadas e difusas de disseminação” do esporte, como propõe Ferreira Junior (2023, p. 42), abre-se espaço para compreender a complexidade dos processos de apropriação cultural e os múltiplos sentidos que o esporte pode assumir em contextos marcados por desigualdades históricas. Trata-se, portanto, de enxergar o esporte não somente como herança colonial, mas como campo fértil para a construção de novas narrativas, mais justas, plurais e enraizadas nas experiências dos povos que historicamente resistem às imposições hegemônicas.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, p. 89-117, 2013.

BALZANO, Otávio Nogueira; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. Futebol a maior expressão popular do Brasil: movimentos decoloniais. *RBFF – Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, v. 10, n. 38, p. 314-328, 2018.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, v. 19, p. 69-88, 1999.

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

CAMPOS, Luiz Antonio Silva. *Didática da educação física*. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 87-95.

CLEVENGER, Samuel M. Sport history, modernity and the logic of coloniality: a case for decoloniality. *Rethinking History*, v. 21, n. 4, p. 586-605, 2017.

DOS SANTOS, Ricardo Pinto. Uma breve história social do esporte no Rio de Janeiro. In: *Memória social dos esportes: futebol e política: a construção de uma identidade nacional*. [S. l.: s. n.], 2006.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*, n. 4, p. 69-81, 1993.

FERNANDES SILVA, Carolina; CARMONA, Eduardo Klein; MAZO, Janice Zarpellon. De passatempo à prática esportiva: o ciclismo em Porto Alegre na transição do século XIX para o século XX. *LICERE – Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, v. 18, n. 4, p. 26-48, 2015.

FERREIRA JÚNIOR, Neilton de Sousa. Sociogênese da tolerância do esporte moderno ao racismo. In: RUBIO, Katia; FERREIRA JÚNIOR, Neilton de Sousa (org.). *Racismo e esporte no Brasil: um panorama crítico e propositivo*. [S. l.]: Tato, 2023.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FROSI, Tiago Oviedo et al. A prática do ciclismo em clubes de Porto Alegre/RS. *Pensar a Prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física*, v. 14, n. 3, p. 1-18, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

JESUS, Gilmar Mascarenhas. Construindo a cidade moderna: a introdução dos esportes na vida urbana do Rio de Janeiro. *Revista Estudos Históricos*, v. 13, n. 23, p. 17-40, 1999.

JOÃO DA SILVA, Eliazar. De esporte das elites ao esporte das massas: a trajetória do futebol no Brasil. *Fronteiras*, v. 14, n. 25, p. 99-110, 2012.

KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino & mudanças*. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2012.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educação em Revista*, v. 35, p. e214079, 2019.

LEMOES, Rafael Medeiros; GUEDES, Raquel Cordeiro. A popularização do futebol no Rio de Janeiro durante a República Velha. *Revista Historiador*, n. 1, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 71-114, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. [S. l.: s. n.], 2018. v. 2, p. 27-53.

MAZO, J. Z.; FROSI, T. O. Em busca da identidade luso-brasileira no associativismo esportivo em Porto Alegre no princípio do século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, n. 2, 2009.

MAZO, Janice; GAYA, Adroaldo. As associações desportivas em Porto Alegre, Brasil: espaço de representação da identidade cultural teuto-brasileira. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 6, p. 205-213, 2006.

MELO, Victor Andrade. O mar e o remo no Rio de Janeiro do século XIX. *Revista Estudos Históricos*, v. 13, n. 23, p. 41-72, 1999.

MELO, Victor Andrade de. Antes do clube: as primeiras experiências esportivas na capital do Império (1825-1851). *Projeto História*, São Paulo, v. 49, p. 197-236, abr. 2014.

MELO, Victor Andrade. O *sport* em transição: Rio de Janeiro, 1851-1868. *Movimento*, p. 363-376, 2015.

MELO, Victor Andrade. Os Jogos Desportivos Luso-Brasileiros e os Congressos Luso-Brasileiros de Educação Física no âmbito das relações internacionais Brasil-Portugal (década de 1960). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 38, n. 1, p. 34-41, 2016.

MELO, Victor Andrade. A sociabilidade britânica no Rio de Janeiro do século XIX: os clubes de críquete. *Almanack*, p. 168-205, 2017a.

MELO, Victor Andrade. Para inglês ver? Os clubes de críquete e a sociabilidade britânica em Recife (1865-1906). *Territórios e Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 161-178, 2017b.

MELO, Victor Andrade de. Trânsitos culturais: as experiências dos primeiros clubes atléticos do Rio de Janeiro (1873-1883). *Movimento*, n. 25, p. 1-13, 2019.

MELO, Victor Andrade. Novas performances públicas: os clubes atléticos e a educação do corpo. *Cadernos de História da Educação*, v. 19, n. 3, p. 1051-1068, 2020a.

- MELO, Victor Andrade. Uma geografia do esporte: as experiências dos clubes de iatismo da Zona da Leopoldina (Rio de Janeiro, 1941-1954). *GEOUSP Espaço e Tempo*, v. 24, n. 1, p. 83-103, 2020b.
- MELO, Victor Andrade; FORTES, Rafael. História do esporte: panorama e perspectivas. *Fronteiras: Revista de História*, v. 12, n. 22, p. 11-35, 2010.
- MELO, Victor Andrade; GOMES, Eduardo Souza. Os britânicos e os clubes de críquete na São Paulo do século XIX (anos 1870-1890). *Revista de História (São Paulo)*, p. a07417, 2019.
- MIGNOLO, Walter D. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly*, v. 101, n. 1, p. 57-96, 2002.
- MIGNOLO, Walter D. *Historias locales/ diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. [S. l.]: Ediciones Akal, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.
- MORAES, Ronaldo Dreissig de. *O ciclismo nos clubes de Porto Alegre/RS: entre o passado e o presente*. 2014. 62 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- OLIVEIRA SANTOS, Raquel Elisabete. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? *Horizontes*, v. 36, n. 2, p. 45-56, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, v. 9, n. 9, p. 113-121, 1997.
- QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências*, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes europeias*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SOARES, Carmen Lúcia et al. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Glauco José Costa. “O football nós podemos jogar”: uma análise sobre o desenvolvimento do futebol fora dos clubes da elite do Rio de Janeiro. *Recorde*, v. 8, n. 2, p. 1, 2015.

WALLERSTEIN, Immanuel. The geoculture of development, or the transformation of our geoculture? *Asian Perspective*, v. 17, n. 2, p. 211-225, 1993.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, n. 83, 2018.

11.

EDUCAR COM RESPEITO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS NO ENSINO PARA A TERCEIRA IDADE

Thiara Borges Santos
Patricia Pamela Teixeira
Arthur Meucci

Introdução - Educação à terceira idade frente aos desafios sociais no Brasil

O envelhecimento populacional, resultante da transição demográfica observada em diversos países, está intrinsecamente ligado a profundas transformações sociais e econômicas (Costa; Teixeira, 2019). Essas mudanças impõem novas exigências à sociedade civil e às políticas públicas de saúde, educação e renda, que precisam adaptar-se às demandas específicas dessa faixa etária (Silva et al., 2019).

De acordo com a definição da OMS (1948), que concebe a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social – e não somente como ausência de doenças –, a educação se revela elemento central para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida, atuando significativamente tanto no plano individual quanto coletivo. No entanto, desigualdades persistentes entre pessoas idosas podem ser agravadas por fatores como: aposentadoria, diminuição da renda, discriminação etária, exclusão social, perda de autonomia, precariedade nas condições de vida, limitações no acesso a cuidados de saúde e baixa escolaridade; o que incide negativamente sobre seu bem-estar (Paz et al., 2006).

Posto isso, historicamente, grande parte das pessoas idosas no Brasil foi excluída dos sistemas formais de ensino. Esse fenômeno não ocorreu acidentalmente, mas está diretamente ligado a processos

estruturais de desigualdade que atravessaram — e ainda atravessam — as relações sociais no país (Corrêa et al. apud Silva; Lima, 2007). No Brasil, os direitos dos idosos foram destacados especialmente a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e após a criação do Estatuto do Idoso (Lei 10.741 de 2003). De acordo com o Estatuto do Idoso, “assegura-se ao idoso o direito à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, às diversões, aos espetáculos, bem como a produtos e serviços que respeitem sua condição de idade” (Brasil, 2003, art. 20).

Ademais, o Estatuto do Idoso (Lei 10.741 de 2003) ainda estabelece que: “o poder público deve criar oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (Brasil, 2003, art. 21). Apesar da Constituição Federal (1988) e do Estatuto do Idoso (2003), juntamente com seus dispositivos legais de garantia dos direitos da pessoa idosa, enfatizarem o reconhecimento desse grupo como sujeito dotado de inúmeras potencialidades, o Estado, que deveria identificar os diferentes níveis de vulnerabilidade e promover transformações estruturais — incluindo o acesso a serviços sociais básicos, como educação pública de qualidade para idosos — vem se articulando junto a um panorama sociopolítico de orientação neoliberal, ocasionando inúmeras fragilidades sociais (Fonseca; Meucci, 2022).

Sob essa perspectiva, pessoas com 60 anos ou mais frequentemente estão inseridas em contextos de vulnerabilidade social, exigindo intervenções complexas e impondo desafios às políticas públicas para assegurar sua inclusão, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem (Dátilo; Cordeiro, 2015). Villani (2008) afirma que: “há um grande sofrimento ético-político gerado pela situação social de ser um indivíduo tratado como inferior e sem valor, o que impede de desenvolver o potencial humano.”

Outrossim, em teoria, atribuiu-se à educação brasileira um papel central na superação da desigualdade social; contudo, tal perspectiva mostra-se insuficiente para enfrentar problemas estruturais da sociedade capitalista, que vão além do alcance da escola (Fonseca; Meucci, 2019). A educação em sua forma idealizada tende a reforçar cotidianamente as

desigualdades — ou “expressões da questão social” — que operam sob uma lógica de exploração e precarização das condições de vida (Yazbek; Iamamoto, 2019).

É válido destacar que considerar a realidade presente não deve levar a uma visão puramente negativista, mas servir como base para as lutas, estas que dão arcabouços para a formulação de práticas pedagógicas que enfrentarão as limitações impostas pelo capital em sociedade. Isso implica refletir e construir uma educação que contemple diferentes faixas etárias, com atenção especial às pessoas com mais de 60 anos, rompendo com estereótipos sobre a velhice que já não correspondem à realidade contemporânea, já que atualmente, muitos idosos permanecem produtivos e participam ativamente da vida cultural e social (Meucci; Fernandes; Geremias, 2021).

Sob a ótica de Paulo Freire (2018), a educação transcende a mera transmissão de conhecimento, configurando-se como um ato intrinsecamente político que visa à transformação social e à promoção da justiça. Nesse sentido, Freire defendia que a educação deve instigar um processo de conscientização crítica e emancipação, permitindo que os indivíduos compreendam e atuem sobre sua realidade. Na sociedade contemporânea, o conceito de educação tem se expandido, reconhecendo-a como um processo contínuo que se estende por toda a vida, rompendo com a ideia de que o aprendizado se restringe a fases específicas.

A velhice, em particular, é uma fase que frequentemente é negligenciada nos debates e nas práticas educacionais. No entanto, a educação continuada para a terceira idade não é somente um direito fundamental, mas uma ferramenta poderosa para questionar e subverter os modelos tradicionais de ensino que ainda predominam nas instituições educacionais brasileiras (Rocha, 2009). A persistência desses modelos, muitas vezes focados na transmissão de conteúdos de forma vertical e descontextualizada, pode marginalizar o potencial de aprendizado e desenvolvimento dos idosos.

Ao contrário, uma abordagem educacional voltada para a terceira idade deve reconhecer a riqueza da experiência de vida acumulada, valorizar o saber construído ao longo dos anos e promover

a participação ativa dos idosos no processo de aprendizagem. Isso implica em criar ambientes educacionais inclusivos e dinâmicos, que estimulem a troca de conhecimentos, o debate crítico e a construção coletiva do saber. A educação continuada para a terceira idade pode, portanto, contribuir significativamente para a autonomia, o bem-estar e a plena inserção social dos idosos, desmistificando preconceitos e reforçando a ideia de que o aprendizado é um processo que enriquece a vida em todas as suas fases.

Ao desenvolver a consciência crítica, a educação pode impulsionar a mudança, capacitando indivíduos a questionar o *status quo* e a desafiar práticas enraizadas que frequentemente perpetuam desigualdades e preconceitos. Isso se manifesta na capacidade de analisar informações, discernir verdades de falsidades e compreender as complexas interconexões entre diferentes aspectos da sociedade. Quando os indivíduos são encorajados a pensar criticamente, eles se tornam agentes de transformação, capazes de identificar injustiças e propor soluções construtivas.

Dessa forma, ao integrar-se ao debate ético-educacional, a educação se estabelece como uma ferramenta essencial para edificar uma sociedade mais equitativa, inclusiva e transformadora. Essa integração implica ir além da mera transmissão de conhecimento, focando na formação de cidadãos conscientes e engajados. A educação ética, nesse contexto, não somente ensina princípios morais, mas também promove a empatia, o respeito à diversidade e a solidariedade. Ela prepara os indivíduos para viver em harmonia, valorizando as diferenças e buscando o bem comum. Consequentemente, uma sociedade educada eticamente é mais resiliente, justa e capaz de enfrentar os desafios do futuro com responsabilidade e sabedoria.

2. Primeiros passos de caminhos mais éticos na educação para a terceira idade

Fonseca e Silva (2020) trazem que:

Todo ensino precisa articular valores humanos, relacionados ao que deve ser buscado ou afastado. O que é importante assinalar é que a ética rege a formação do ser no decorrer do tempo, contemplando as mudanças e focalizando os princípios básicos da vida. Ela remete à noção de cuidado, de responsabilidade do indivíduo em face do seu conhecimento, direcionando suas ações. Há de se lembrar sempre que os valores diferem de pessoa para pessoa, e de sociedade para sociedade. Contudo, considerando tal reflexão e o respeito pelas diferenças, admitimos que não existem, portanto, normas acabadas, regras definitivamente consagradas. A ética conduz a um constante pensar, refletir, construir, reconstruir, significar e (re)significar. (p. 343)

Nesse sentido, a educação para idosos deve ser vista como um local essencial para a prática da justiça social e da reparação simbólica. Além de garantir o direito à aprendizagem contínua, a abordagem pedagógica para esse público deve valorizar suas experiências prévias, não como resquícios do passado, mas como forças capazes de gerar novos significados no presente, promovendo a autonomia de educadores e alunos (Fonseca; Meucci, 2019). Nesta lógica ético-social, a educação não pode ser concebida de maneira economicista:

Ao invés de uma concepção de envelhecimento ativo que o aloca às lógicas economicistas, defendemos uma concepção de envelhecimento ativo perspectivado na sua transversalidade e que, por isso, suporte práticas de educação que sejam susceptíveis de alargar o potencial humano das pessoas idosas sem as limitar, simplesmente, ao desempenho de tarefas de trabalho.” (Rocha, 2025, p. 197)

O processo de ensino-aprendizagem, quando atravessado pela ética do cuidado e do reconhecimento mútuo, transforma-se em espaço de reconstrução subjetiva e social, incentivando os educadores a uma busca constante pelo aprofundamento dos seus saberes, e aos educandos um espaço multidimensional de exercício de valorização e estímulo das suas capacidades. Nessa perspectiva, é imprescindível que a prática pedagógica com idosos se distancie de abordagens paternalistas e

assistencialistas, que reduzem muitas vezes o papel da pessoa idosa à passividade.

Ao contrário, deve-se promover um ambiente de diálogo, escuta ativa e respeito às múltiplas trajetórias de vida. A ética, nesse processo, não é somente um conjunto de princípios abstratos, mas se traduz em atitudes concretas que permeiam a relação educativa — como o reconhecimento da autonomia do outro, a valorização da diversidade geracional e a promoção de espaços seguros e afetivos para a expressão de saberes e sentimentos (Fonseca; Meucci, 2019).

Além disso, o compromisso ético na educação de pessoas idosas exige uma sensibilidade para com as desigualdades sociais e históricas que atravessam suas vidas. Muitos desses sujeitos foram excluídos de oportunidades educacionais em sua juventude, o que torna ainda mais urgente uma pedagogia que acolha, retribua e dignifique (Meucci; Fernandes; Geremias, 2021). Trata-se, portanto, de construir práticas educativas que não somente transmitam conteúdo, mas que também possibilitem o (re)encontro com o desejo de aprender, de pertencer e de transformar — elementos fundamentais para uma cidadania plena em qualquer etapa da vida.

O lúdico como potência: jogos, arte e criatividade no processo de aprendizagem na velhice

Com o avanço da longevidade global, a velhice é cada vez mais reconhecida como uma fase crucial para a educação, especialmente no que tange ao desenvolvimento das capacidades dos idosos. A participação ativa em diversas atividades e contextos, por meio de dinâmicas mais interativas, pode fortalecer a autonomia, o reconhecimento e a inclusão social dos idosos (Muniz; Alves; Almeida, 2021).

Diante disso, pode ser destacada a valorização do lúdico como instrumento pedagógico no ensino das pessoas de 60 anos ou mais, visto que o lúdico é uma ferramenta potente para a prática pedagógica, capaz de provocar o envolvimento afetivo, cognitivo e o desenvolvimento

integral dos envolvidos. Segundo o *Guia Prático da Pedagogia Lúdica* (Guedes et al., 2024), as práticas pedagógicas lúdicas compreendem utilizar jogos, brincadeiras e atividades recreativas para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando tornar a etapa de aprendizagem na melhor idade, mais dinâmica, prazerosa e significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a interação social entre os participantes.

A ludicidade, frequentemente associada ao universo infantil, transcende essa fase do desenvolvimento humano, revelando-se uma ferramenta pedagógica de imenso valor para todas as idades, inclusive a terceira. No contexto da educação de idosos, a inserção de elementos lúdicos deve ser cuidadosamente planejada, pautada por intencionalidade pedagógica e sensibilidade para com as particularidades desse público. O objetivo vai além do simples entretenimento; busca-se promover o pensamento crítico, estimular a memória, fomentar a interação social e valorizar a escuta ativa (Matos, 2006).

A relevância das atividades recreativas e sociais no processo de envelhecimento ativo é amplamente reconhecida. Conforme apontam Da Silva et al. (2020), tais atividades são cruciais para que os idosos se sintam úteis, elevem sua autoestima, descubram novos interesses e mantenham suas habilidades cognitivas e psicomotoras. Adicionalmente, elas fortalecem as relações interpessoais e promovem um bem-estar físico e emocional integral.

Nesse sentido, a incorporação de propostas educativas lúdicas na terceira idade não somente enriquece o processo pedagógico, tornando-o mais dinâmico e engajador, mas também desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente de respeito, acolhimento e reconhecimento. Torna o processo mais amoroso e reparador do que a visão da escola tradicional punitivista que geralmente os idosos carregam como experiência. Tal abordagem permite que a dignidade e as potencialidades dos idosos sejam plenamente valorizadas, reforçando sua participação ativa e significativa na sociedade (Matos, 2006).

É imperativo, portanto, que os educadores e profissionais que trabalham com a terceira idade compreendam a riqueza e o potencial do lúdico como catalisador de aprendizagem e desenvolvimento. Ao invés de ser visto como um mero passatempo, o lúdico deve ser concebido como um pilar estratégico para a promoção de um envelhecimento saudável, ativo e pleno, onde o aprendizado contínuo e a interação social são elementos centrais. A criação de espaços e atividades que integrem jogos, brincadeiras adaptadas, contação de histórias, oficinas artísticas e outras manifestações lúdicas pode transformar a experiência educacional, tornando-a mais significativa e prazerosa para os idosos.

Entre as práticas pedagógicas lúdicas adequadas à terceira idade, destacam-se jogos diversificados, como o baralho, dominó, dama, bolas, xadrez, entre outros, ao estimularem raciocínio, memória e auxilia na coordenação motora e cognitiva; atividades físicas e ao ar livre, como caminhada, dança, passeio em praças, jardins, ioga e alongamento são importantes para manter a mobilidade e saúde cardiovascular; trabalhos artesanais, como tricô, pintura desenho e crochê são importante visto que, além de exercitar a coordenação motora fina, exercitam a mente e a capacidade de aprendizado; e oficinas, como grupos musicais, oficina de leitura, culinária, entre outros, auxiliam não só na aprendizagem, mas também contribui para funcionamento cerebral, físico e a autonomia do idoso (Oliveira, 2022).

A ludicidade para o idoso revela-se como uma base extra para trabalhar não somente a mente, como também o corpo e afunilar suas relações. As práticas lúdicas não se limitam somente a um mero ‘passatempo’, mas devem ser percebidas como um rico instrumento para o desenvolvimento da aprendizagem global do indivíduo. (Fleuri et al., 2016, apud Silva et al., 2020, p. 14).

Diante disso, propostas recreativas vão além do entretenimento, planejadas com o objetivo de aprendizagem, transformando o lúdico em um instrumento educativo. É necessário, portanto, que o educador responsável saiba respeitar os saberes existentes, as limitações físicas e cognitivas e oferecer um espaço de escuta e reconhecimento para os seus

praticantes e alunos. Assim, o lúdico assume um papel importante na construção da educação, baseando-se no respeito e na dignidade, capaz de promover maior autonomia, a valorização de suas experiências e o respeito da pessoa como sujeito.

Experiências pedagógicas transformadoras com a pessoa idosa - relatos de experiência

O envelhecimento é uma fase de grande vulnerabilidade para a saúde do idoso, e fatores como o isolamento social, a sensação de inutilidade e o etarismo afetam a autoestima e a dignidade dos mesmos (Bennati; Teixeira; Sampaio, 2025). Segundo (Correa; Santos; Abreu, 2018), a exclusão social dos idosos ainda é uma realidade presente em diversos contextos, nos quais esse grupo frequentemente não é acolhido plenamente, sendo deixado à margem das relações sociais, familiares e institucionais. Nesse cenário, a educação assume um papel essencial ao propor práticas educativas que valorizem as vivências e histórias dos idosos, contribuindo para a reconstrução de sua identidade e para o fortalecimento de sua cidadania, ao buscar mudanças nas estruturas que perpetuam as desigualdades e exclusão. Ademais, práticas pedagógicas que considerarem as particularidades e trajetórias de vida dos idosos enquanto sujeitos capazes de transmutar sua realidade, apresentam-se como um caminho para superar a marginalização e possibilitar o resgate de sua dignidade por meio da vivência de novas experiências (Correa; Santos; Abreu, 2018).

Nesse contexto, a adoção de hobbies, estímulo ao aprendizado contínuo e a participação em atividades culturais e sociais são estratégias fundamentais para promover o bem-estar e a autonomia dos mesmos, visto que estimulam a cognição e o raciocínio, combatem o estresse e a ansiedade, e fortalecem o senso de propósito (Bennati; Teixeira; Sampaio, 2025). Desse modo, atividades que envolvem práticas educativas, utilizando artifícios facilitadores e potencializadores do aprendizado, como a ludicidade acompanhada de intencionalidade pedagógica, abrem caminhos capazes de melhorar a qualidade de vida

do idoso, favorecendo uma aprendizagem significativa, fortalecendo vínculos sociais e contribuindo para a construção de uma velhice mais digna (Correa; Santos; Abreu, 2018).

Para ilustrar os efeitos da aprendizagem mediada por ferramentas lúdicas no processo educativo de pessoas idosas, será apresentado a seguir um relato de experiência realizado no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa no ano de 2025, durante as atividades da disciplina EDU 496 – Educação na Terceira Idade. A partir de entrevistas com coordenadores e integrantes dos projetos, ilustraram-se as vivências em diferentes instituições voltadas ao atendimento da terceira idade no município de Viçosa, Minas Gerais.

O Programa Municipal da Terceira Idade (PMTI), criado em 1986, é uma experiência exemplar voltada à valorização da pessoa idosa. Atualmente, conta com cerca de dois mil idosos cadastrados e oferece gratuitamente diferentes atividades educativas e culturais desenvolvidas por profissionais da saúde, psicólogos, educadores físicos e voluntários, como nutricionistas e professores. Entre as atividades ofertadas pela instituição, destacam-se alfabetização, rodas de conversas, coral, artesanato, dança, ginástica funcional e, recentemente, o Tai Chi Chuan. O PMTI busca a qualidade de vida dos idosos por meio da socialização comunitária. (Bennati; Teixeira; Sampaio, 2025).

De acordo com os relatos da chefe da instituição, observaram-se os impactos positivos do lúdico na velhice. Muitos idosos que se encontravam em situações de isolamento ou depressão apresentaram melhorias após a inclusão em atividades como o coral e as rodas de conversa, chegando inclusive a reduzir o uso de medicamentos. Essas informações condizem com o que Silva et al. (2020) afirmam ao destacar que as práticas lúdicas não se limitam a somente um passatempo, mas quando conduzidas com intencionalidade pedagógica, tornam-se instrumentos para a aprendizagem integral e promoção do bem-estar. Além disso, o envolvimento dos idosos em festas, eventos comunitários e apresentações culturais é um aspecto essencial para o fortalecimento dos vínculos sociais e familiares, visto que, além de ampliar a rede de

interação, também reforça a valorização da história de cada participante (Bennati; Teixeira; Sampaio, 2025).

Outro exemplo de projeto pedagógico, voltado à comunidade da terceira idade, é a Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UNAPI), vinculada à Universidade Federal de Viçosa, que apresenta uma proposta mais acadêmica e interdisciplinar. A UNAPI é um programa de extensão voltado à promoção de um envelhecimento saudável. As atividades oferecidas são gratuitas e oferecidas por estudantes de graduação e pós-graduação nas áreas de Nutrição, Educação Física, Enfermagem, Biologia e Letras, que atuam sob supervisão docente. O programa oferece minicursos sobre saúde e nutrição, aulas de inglês, alfabetização digital, oficinas culinárias e atividades físicas, todas planejadas para estimular a autonomia, a socialização e a aprendizagem contínua dos idosos (Bennati; Teixeira; Sampaio, 2025).

Os minicursos são organizados em encontros curtos, geralmente de até duas horas e uma vez por semana, com momentos de exposição de conteúdo, atividades interativas e espaço para discussão. Avaliações após a finalização do minicurso, como quiz, caça-palavra e cruzadinhas, são utilizadas para verificar a aprendizagem, enquanto a autoavaliação permite que os idosos possam refletir sobre o que aprenderam e possam sugerir novos temas para próximos minicursos. Além disso, os conteúdos são adaptados para a realidade dos participantes, utilizando exemplos do cotidiano e uma linguagem acessível com base na escolaridade e experiências de vida.

Após entrevista com um participante do projeto, foi observado que os idosos participantes mostraram maior motivação, mudanças positivas nos hábitos alimentares e fortalecimento da autoestima. A interação entre a terceira idade com estudantes e professores contribui diariamente para a construção de vínculos sociais e intergeracionais, possibilitando reduzir os riscos de isolamento e contribuindo para autoestima (Bennati; Teixeira; Sampaio, 2025).

Além do PMTI e da UNAPI, outras instituições na cidade de Viçosa também contribuem para a valorização da terceira idade. O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) oferece o Serviço de

Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV), com rodas de conversas, trabalhos manuais e canto. Já a Secretaria da Saúde, com apoio de uma equipe multiprofissional e parcerias, promove atividades físicas, palestras e acompanhamento para hipertensos, diabéticos, entre outros, e atendimento psicológico. Embora não sejam voltados para ações pedagógicas, essas práticas revelam a importância de construir uma velhice ativa, pautada pelo respeito, pertencimento e pela dignidade (Bennati; Teixeira; Sampaio, 2025).

Por fim, é importante mencionar o trabalho realizado para uma velhice mais saudável e digna, que ocorre no Lar dos Velhinhos, instituição filantrópica em Viçosa, que abriga atualmente 41 idosos, resgatados de abandono ou maus-tratos familiares em sua maioria. A diretora da instituição enfatizou durante a entrevista que a instituição busca não somente oferecer cuidados básicos, mas também um ambiente de acolhimento e pertencimento. Para isso, o local conta com uma equipe composta por médico, nutricionista, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, cuidadores, professor de artes e assistente social, além de parcerias com a UFV e UNIVICOSA (Bennati; Teixeira; Sampaio, 2025).

A rotina dos idosos na instituição de longa permanência inclui celebração religiosa, música, dança, crochê, pintura, artesanato e jogos, juntamente acompanhada por voluntários. Essas atividades, segundo a diretora, oferecem aos idosos um motivo para viver, visto que alguns recuperaram o ânimo e a disposição. Apesar dos desafios com a ausência familiar frequente e dificuldades financeiras, o Lar dos Velhinhos demonstra que o cuidado ético e a ludicidade conseguem transformar a velhice em uma etapa marcada pela dignidade e respeito (Bennati; Teixeira; Sampaio, 2025).

Por conseguinte, as experiências apresentadas revelaram que a ludicidade, quando aplicada com intencionalidade pedagógica, consegue promover uma velhice ativa e significativa. Programas como o PMTI e a UNAPI, e iniciativas como a do CRAS, Secretaria da Saúde e Lar dos Velhinhos, demonstram que atividades recreativas e oficinas não são somente atividades para entretenimento, mas quando utilizadas como práticas educativas fortalecem vínculos, estimulam a autoestima,

autonomia e o sentimento de pertencimento, frequentemente fragilizado com o avanço da idade (Bennati; Teixeira; Sampaio, 2025).

Assim, como abordado por Da Silva et al. (2020), o lúdico pode ser utilizado como instrumento de aprendizagem, capaz de mobilizar dimensões motoras, cognitivas, memoriais, sociais e afetivas. Muniz, Alves e Almeida (2021) também apontam que as atividades lúdicas contribuem para a construção da autoestima, inclusão social, desenvolvimento da autonomia e prevenção da exclusão ou isolamento, aspectos fundamentais para o envelhecimento ser vivido com dignidade. Borges et al. (2024) também corroboram com tais reflexões, destacando que, para se ter um envelhecimento saudável, são necessárias estratégias que integrem saúde mental, convivência social e qualidade de vida.

Educação na terceira idade: um ato ético, político e transformador"

Nesse sentido, ao compreendermos que as atividades pedagógicas realizadas com os idosos devem contribuir para torná-los cidadãos conscientes, cooperando para a valorização pessoal, melhor convivência em conjunto, assim como a construção de uma consciência política para que esses possam lutar por novos direitos e exercício dos direitos já conquistados e garantidos pela nossa legislação, indagamos a educadora acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas com esse público. (Correa; Santos; Abreu, p. 12, 2018)

Diante do exposto, é possível afirmar que as práticas pedagógicas voltadas à terceira idade devem ir além da simples transmissão de conhecimentos: elas precisam ser construídas com base na ética, no reconhecimento do outro e no respeito à trajetória de vida dos sujeitos envolvidos. Ao inserir o lúdico como ferramenta educativa, promove-se não somente o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, mas também o fortalecimento do papel social do idoso enquanto sujeito ativo, participativo e detentor de direitos.

A valorização das vivências e dos saberes acumulados ao longo da vida permite que o processo educativo atue na ressignificação da identidade do idoso, no enfrentamento da exclusão social e na construção de uma velhice mais digna e consciente. Educar na e para a velhice constitui, portanto, um ato político, ético e transformador, que reconhece o idoso como protagonista de sua própria história e agente ativo na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

É importante destacar que a educação voltada para idosos vai além do espaço formal da sala de aula, estendendo-se a dimensões de empoderamento, participação social e diálogo intergeracional. Ao fortalecer a autonomia, valorizar experiências de vida e criar oportunidades de engajamento, essas práticas educativas contribuem para a construção de comunidades mais solidárias e inclusivas. Assim, educar para a velhice não se resume à transmissão de conhecimento: trata-se de promover protagonismo, transformação social e o reconhecimento do direito do idoso de ocupar seu lugar de maneira ativa, digna e respeitada na sociedade. A ludicidade é um instrumento para resgatar a dignidade dos idosos e defender o seu reconhecimento enquanto estudantes legítimos na educação.

Referências

- BARBOSA, F. T. et al. A vulnerabilidade social sob a perspectiva do envelhecimento humano. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENVELHECIMENTO HUMANO, 10., [s. d.], [s. l.]. *Anais...* Perspectivas e desafios do cuidado em saúde na contemporaneidade. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105355>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- BENNATI, L.; TEIXEIRA, P.; SAMPAIO, P. *Proteção da saúde mental do idoso por meio de hobbies*. 2025. Trabalho apresentado à disciplina Educação para Terceira Idade – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2025.

BORGES, B. C. F. et al. Saúde mental e qualidade de vida: desafios e estratégias para um envelhecimento ativo e saudável. *Saúde & Conhecimento: Jornal de Medicina Univag*, v. 13, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.univag.com.br/index.php/jornaldemedicina/article/view/2880>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 out. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

CORRÊA, S. B.; ADRYA et al. *Pedagogia com idosos: uma experiência a partir das práticas educativas em uma unidade de apoio a pessoas idosas na cidade de Belém-PA*. [S. l.]: Executiva Nacional de Estudantes de Psicologia, [s. d.]. Disponível em: <https://exnepe.com/wp-content/uploads/2018/06/adrya.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

DÁTILO, A. P. G.; CORDEIRO, P. A. *Envelhecimento humano: diferentes olhares*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. E-book. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/envelhecimento-humano_ebook.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

DIAS-COSTA, G. I.; TEIXEIRA, D. K. M. Quem são os idosos no mercado de trabalho brasileiro? Uma análise do censo de 2010. *Revista Kairós-Gerontologia*, v. 22, n. 3, p. 113-130, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2019v22i3p113-130>.

DIECKMANN, I. *Educar é um ato de coragem*. Diálogo Freiriano, v. 1, n. 1, p. 1-362, mar. 2024.

FONSECA, V.; SILVA, F. L. Globalização neoliberal e educação em crise. In: DIECKMANN, I. (org.). *Educar é um ato de coragem*. [S. l.]: Diálogo Freiriano, 2024. v. 1, p. 329.

FONSECA, M. V.; MEUCCI, A. Estado neoliberal, educação e trabalho docente no século XXI: apontamentos para discussão. *Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia*, v. 13, p. 1-5, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/64411/34743>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de L. Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

IAMAMOTO, V. M. *O serviço social brasileiro em tempos de mundialização do capital*. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/4_IAMAMOTO.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

MATOS, M. N. *O significado do lúdico para os idosos*. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1226/1/Neuza%20Moreira.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MEUCCI, A.; CARNEIRO, F. C. A. et al. A trajetória escolar de idosos da zona rural de Minas Gerais e as ações universitárias no resgate da esperança de voltar a estudar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 18, n. 56, p. 45-66, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210106>.

MUNIZ, P.; ALVES, M. J.; DE ALMEIDA, P. R. et al. Atividade lúdica na terceira idade. *Saber Científico*, v. 8, n. 2, p. 15-28, 2021. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/zp27sdstjvaid2d7qt3gabyti/access/wayback/http://revis->

ta.saolucas.edu.br/index.php/resc/article/download/1120/pdf.

Acesso em: 10 ago. 2025.

OLIVEIRA, A. E. *Atividades lúdicas e pedagógicas para idosos*. Asilo São João Bosco, 15 mar. 2022. Disponível em: https://www.asilosao-joaobosco.org.br/blog/6230d6e5e00d463c83087237/atividades-ludicas-e-pedagogicas-para-idosos#google_vignette. Acesso em: 29 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Constituição da Organização Mundial da Saúde*. Genebra: OMS, 1948.

PAZ, A.; SANTOS, L. R. et al. Vulnerabilidade e envelhecimento no contexto da saúde. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 19, n. 3, p. 338-342, jul. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/appe/a/6WjxpYs3ZKXMhsjXvRKPst/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ROCHA, J. C. M. *O envelhecimento activo: uma análise à luz de uma ética educativa crítica*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10055/1/Art.%20Terceira%20Idade.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SILVA, D. R. et al. *Promoção da qualidade de vida na terceira idade baseada em práticas lúdicas: uma perspectiva psicopedagógica*. 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cieh/2020/trabalho_ev136_md1_sa14_id1488_08112020230336.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, J. et al. *Guia prático da pedagogia lúdica: dicas e atividades para pais e professores*. 1. ed. São Paulo: EBPCA – Editora Brasileira de Publicação Científica A Luz, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/868325/2/ebook_guia_pratico_pedagogia_ludica.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

VILLANI, F. L. Os aspectos éticos que envolvem a educação na terceira idade. *Revista Kairós*, São Paulo, v. 11, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/2511>. Acesso em: 13 ago. 2025.

YAZBEK, C.; IAMAMOTO, V. M. *Serviço social na história da América Latina*. São Paulo: Cortez, 2019. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/4_IAMAMOTO.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Aparecida Amâncio é Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), tem especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Educação também pela UFV. Atua há 16 anos na Coordenação Pedagógica em instituições de Educação Infantil, no cargo de Especialista em Educação Básica da rede municipal de Ponte Nova-MG. E-mail: aleamancio@yahoo.com.br

Anderson da Cunha Baía - Graduado em Educação Física (UFV, 2004), Mestre em Educação (UFU, 2006), Doutor em Educação (UFMG, 2012). Pós-doutor em Educação (UFMG, 2019; UNICAMP, 2025). Professor do Departamento de Educação Física e vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Membro do Grupo de Ensino e Pesquisa de História da Ginástica (GEPHGI/UFMG) e líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Corpo e Sociedade (UFV). Atua nas áreas de Formação de Professores, História da Educação e História da Educação Física, com ênfase nos estudos que tematizam a circulação da ginástica no Brasil e no exterior.

Anna Bheatriz Nunes do Nascimento é Mestre em Educação em andamento pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e graduada em Arquitetura e Urbanismo pela mesma instituição. Atua como ilustradora de livros e artista visual. Pesquisa as relações entre artes visuais e educação, com foco nas políticas públicas, nos conteúdos do componente curricular Arte no PNLD para o Ensino Médio e nas comunidades epistêmicas envolvidas na produção e avaliação desses materiais.

Arthur Meucci é bacharel, licenciado pleno e mestre em filosofia pela Universidade de São Paulo; Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie com bolsa da instituição. Extensão em Filosofia do Cinema pelo COGEAE/PUC. Possui formação em Psicanálise pelo IBCP (SINPESP n. 0889).

Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/DPE/UFV. Membro-fundador da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Viçosa. Desenvolve pesquisa nas seguintes áreas: Ética na Educação. Luta por Reconhecimento, Invisibilidade e Opressão nas Experiências Educacionais. Narrativas e Discursos Morais sobre Educação. Ideologia e Juízo de Valor sobre Agentes e Instituições Educacionais. Pensamento Freiriano e Práxis Educativa. ORCID: 0000-0002-4809-5120 E-mail: meucci@ufv.br

Augusto Fernandes Condé - Estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Viçosa. Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Viçosa (2019-2024). Membro do Laboratório de Estudos Olímpicos e Socioculturais do esporte - LEOS UFV (2022-atual). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2020-2021). Temas de interesse: Estudos Olímpicos; Aspectos socioculturais do esporte; Sociologia do esporte; História da Educação Física e do esporte; Colonialidade/decolonialidade; Práticas educativas na área de Educação Física. E-mail: augusto.conde@ufv.br

Daianny Maciel - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2021). Atualmente é mestranda em educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV) - Campus Viçosa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar, Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) e Coordenação Pedagógica.

Daniela Alves de Alves é bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997), mestre (2000) e doutora (2008) em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa e membro colaboradora do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Atua nos

seguintes temas: CTS, sociologia do conhecimento, internacionalização da ciência, tecnologia e trabalho, tecnologia e educação, instituições de pesquisa. Editora chefe da Revista Brasileira de Estudos CTS. ORCID: 0000-0003-4614-8687 E-mail: danielaa.alves@ufv.br

Doiara Silva dos Santos - Professora do Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Viçosa. Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), 2008. Mestre em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2011. Doutora em Educação Física, University of Western Ontario (UWO), London, Canadá, 2015. Líder do Laboratório de Estudos Olímpicos e Socioculturais dos Esportes (LEOS). Membro da Academia Olímpica Brasileira - Comissão Acadêmica, Comitê Olímpico do Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFV).

Eduardo Simonini é psicólogo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pós-doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). É professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UFV). ORCID: 0000-0002-3078 6994 E-mail: simonini@ufv.br

Januína Lúcia da Silva - Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE-UFV), com ênfase em Educação, Instituições, Memória e Subjetividade, e bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Ginástica (GEPHGI) na UFMG e Grupo de Pesquisa Ensino, Corpo e Sociedade na UFV. Possui Graduação em Educação Física Licenciatura e Bacharelado pela Faculdade do Futuro (FAF). Interesse de pesquisa nas áreas de História da Educação e da

Educação Física, História do Corpo e Formação de professores na Educação Física.

Klyntton Horst da Fonseca - Psicólogo pelo Centro Universitário FAMINAS (2018) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2024). Atualmente cursa especialização em Psicologia Clínica Histórico-Cultural. Atua como Professor Universitário na Faculdade Santo Antônio (FSA) e na Faculdade Vanguarda (FV), e como psicólogo clínico em modalidade remota.

Lenice Lima Miranda - Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola (1998). Atualmente é Professora efetiva da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de São Miguel do Anta-MG e Professora efetiva da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Viçosa-MG.

Lilian Patrícia R. Tavares tem mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Pós Graduação lato sensu em Biblioteconomia pela Universidade Cândido Mendes e Graduação em Letras pela Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade. Foi servidora do Estado de Minas Gerais como docente no ensino básico e está servidora da Universidade Federal de Viçosa (UFV) como técnico-administrativo na Biblioteca Central. E-mail: lilian.tavares@ufv.br

Matheus Modesto de Azevedo é Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Licenciado em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É Professor do Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de Miracema –RJ e Professor Universitário na Faculdade Santo Antônio de Pádua (FASAP) – Santo Antônio de Pádua – RJ. ORCID: 0000-0003-2864-1427. E-mail: matheusmodestoa@gmail.com

Patricia Pamela Teixeira possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2026).

Patrícia de Assis Paiva é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Pedagoga pela UFV e Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Já foi membro do Grupo de Atenção às Tecnologias da Educação (GATE) durante a graduação e pós-graduação e atuou como professora dos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual de ensino. Atualmente, atua como Especialista da Educação Básica (supervisora) e como professora da sala de recursos multifuncional da rede estadual de educação de Minas Gerais. E-mail: patricia.paiva843@gmail.com

Sarah Barbosa - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. Atuou como professora regente no primeiro ano do Ensino Fundamental em uma rede particular de ensino. Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação na UFV, ingresso na turma de 2024. Linha de pesquisa 2: Educação, Instituições, Memórias e Subjetividade.

Silvana Claudia dos Santos é graduada em Licenciatura em Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), Mestre e Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (PPGEM/UNESP). Docente do Departamento de Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFV). Coordenadora do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE/UFV). Já coordenou o Curso de Pedagogia da UFV, o PPGE/UFV, além de projetos de ensino, pesquisa e extensão na mesma instituição. Também foi coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - subprojeto Pedagogia da UFV. Em 2021 concluiu o pós-doutorado em Educação Matemática no PPGEM/UNESP, onde pesquisou sobre as relações entre o

pensamento computacional e o pensamento matemático na infância. Temas de interesse: Educação Matemática, Educação a Distância, Tecnologias Digitais na Educação; Pensamento Computacional, Robótica Educacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5727-9191>. Email: silvana.santos@ufv.br.

Thiara Borges Santos - Assistente Social formada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), pelo Departamento de Serviço Social. Mestranda em Educação pela UFV (ingresso em 2025), atualmente desenvolve a Pesquisa "Educação de Trabalho na Velhice: A Percepção de Trabalhadores Terceirizados Idosos no Ambiente Universitário" dentre outros estudos, voltadas as temáticas de saúde, qualidade de vida, envelhecimento, educação, e mercado de trabalho.

Esta obra reúne análises sobre o papel das mediações pedagógicas, das linguagens culturais e das tecnologias na constituição das experiências educativas, bem como reflexões que situam historicamente a construção de saberes e tensionam seus fundamentos e sujeitos a partir de perspectivas críticas. Nesse movimento, são problematizadas as relações entre educação, sociedade e produção do conhecimento.

Com autores professores e pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação strictu sensu da Universidade Federal de Viçosa, a obra celebra os 20 anos deste programa e seu alcance ao abordar a educação de sujeitos, as implicações institucionais, a memória e subjetividades em contextos dinâmicos e plurais. Trata-se de um convite à reflexão sobre as possibilidades de reinvenção da educação e seu compromisso com a transformação social.