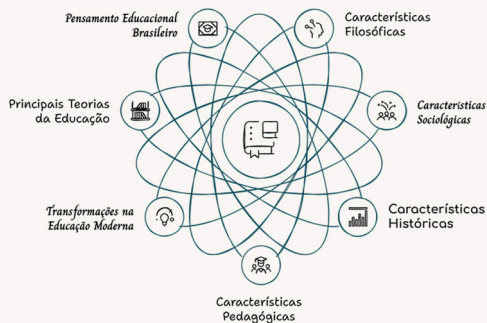
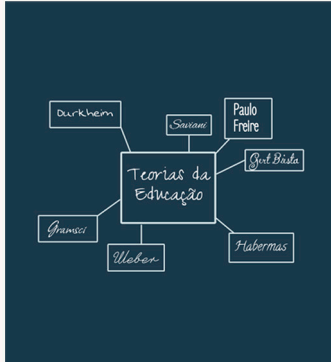
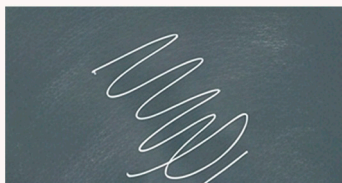
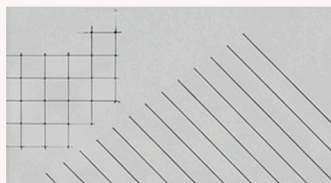


PRÁTICAS de TEORIAS da EDUCAÇÃO

experiências pedagógicas de emancipação



Celso Kraemer
Kelly Ayanna Peters Barros
Organizadores



PRÁTICAS DE TEORIAS DA EDUCAÇÃO

Direção Editorial

Lucas Fontella Margoni
(*in memoriam*)

Comitê Científico

Prof. Dr. Ivo Dickmann

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Prof. Dr. Ricardo José Mezzomo

Universidade Sociedade Educacional de Santa Catarina (UNISOCIOESC)

Prof. Dra. Simone Riske Koch

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Prof. Dr. Willian Simões

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Prof. Dr. Rodrigo Diaz de Vivar y Soler

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Prof. Dr. Anderson Tedesco

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Prof. Dr. Leonel Piovezana

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Prof. Dr. Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Prof. Dr. James Dadam

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Prof. Dr. Jaison Hinkel

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Prof. Dra. Juliana de Mello Moraes

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

PRÁTICAS DE TEORIAS DA EDUCAÇÃO

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE EMANCIPAÇÃO

Organizadores

Celso Kraemer

Kelly Ayanna Peters Barros



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Patrícia Gonçalves e Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912 Práticas de teorias da educação: experiências pedagógicas de emancipação [recurso eletrônico] / Celso Kraemer e Kelly Ayanna Peters Barros (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2025.

215p.

ISBN 978-65-5272-175-4

DOI 10.22350/9786552721754

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Teoria – Fundamentos. I. Kraemer, Celso. II. Barros, Kelly Ayanna Peters..

CDU 37.01/.09

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

Prefácio 7

A teoria como condição para ver a prática própria

Celso Kraemer

1 27

A indiferença da gestão escolar e o desafio da violência e *bullying*: uma proposta freireana para romper com a cultura do silêncio

Aline Grazielle Appi Boehlke Vargas

Bruna Fernanda Kleine

Patrícia Gonçalves

2 55

A metamorfose da escola: o saber do laboratório

Rozane Fermino

Flávio Booz

Camila Grimes

Leandro Vicenci

3 75

História, epistemologia e política do problema da classificação escolar de alunos/turmas problemáticos

Eduardo Pintarelli

Leonel Luis dos Santos

Victoria Raissa Gelhardt

4 117

Inclusão na EJA: enfrentando as dificuldades na prática

Kelly Ayanna Peters Barros

Mônica Andréa Greanin de Oliveira

5 147

O desconhecimento da escola com relação às potencialidades dos alunos

Deise Priscila Delagnolo

Sarah Apfelgrün

Thiago Uliano

Promovendo a educação antirracista no ensino de língua inglesa: um relato de experiência*Elizete de Lourdes Mattos**Maeles Carla Geisler**Olga Liscova Grigato***Teoria e prática no contexto escolar: uma análise da aplicação da sequência didática para o desenvolvimento da expressão oral e corporal em sala de aula***Aline Oliveira**Talita Feitosa**Vanessa Krueger***Sobre os autores**

PREFÁCIO

A TEORIA COMO CONDIÇÃO PARA VER A PRÁTICA PRÓPRIA

Celso Kraemer

No cotidiano de nossas práticas de comunicação as palavras tendem a ganhar uma clareza de conteúdo e uma evidência de significado que passamos a lidar com elas como se houvesse uma equivalência entre elas e as coisas que comunicam. Esquecemos que são criações arbitrárias do espírito humano. Comunicar um estado existencial (felicidade, tristeza) com o corpo ou com as palavras, por mensagens de voz ou de texto em um dispositivo digital ou informar acerca de algo físico (um relógio, uma cadeira) apresentando o objeto ou por meio de palavras, faladas ou escritas, parecem ter equivalência, uma palavra parece corresponder *exatamente* ao que ela comunica, podendo uma ser substituída pela outra. Nem desconfiamos da incomensurável distância entre o *ser* das palavras e o *ser* das coisas de que falam. Mas se observamos que um mesmo *algo* pode ser dito por várias palavras em uma mesma língua ou que este mesmo *algo* dificilmente será dito pelas mesmas palavras em diferentes línguas, como chá, por exemplo, em português, inglês, japonês, yanomami, guarani... ou que dizer *tenho muito dinheiro* e de fato ter muito dinheiro corresponde a acontecimentos muito diferentes, começamos a entender que o *ser* destes dois âmbitos tem estatutos muito diferentes, embora estejam profundamente imbricados em nossa existência e que é este imbricamento que nos faz humanos e nos permite criar os mundos que somos efetivamente.

Na cotidianidade de nossa comunicação, entretanto, pela repetição do uso de certas palavras em apenas um sentido, elas vão *gastando* sua amplitude semântica, restando limitadas ao sentido univocamente utilizado. Neste repetir unívoco, as palavras tendem a perder sua força criadora e revolucionária, parecendo “metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas” (Nietzsche, 1999, p. 57).

Por um lado, a univocidade das palavras parece facilitar as coisas, tornando tudo mais prático, sem esforço, tudo parece evidente. Mas, por outro lado, isto pode tornar tudo mais difícil, com sensação de impotência com as palavras, quando se trata de verbalizar a experiência, dizer o que nos acontece, na singularidade de nossas circunstâncias, de nosso pensamento.

Trata-se de certa *inabilidade* com as palavras, que pode ter consequências muito danosas a este mesmo cotidiano existencial. Corremos o risco de sufocarmos nossas ideias ou nosso sofrimento, pela pura incapacidade de elaborarmos para nós mesmo o que estamos vivenciando, aumentando nosso próprio sofrimento. Doutra parte, pela mesma *inabilidade*, não vamos conseguir partilhar nosso pensamento ou circunstâncias com as demais pessoas, na construção de nosso *mundo comum*.

As limitações no campo da linguagem não só restringem as complexas compreensões do mundo, como nos excluem do processo de sua elaboração pela linguagem, um mundo “em que a experiência humana” não se dá pela simples adaptação ao meio, mas pela palavra, pois é pela comunicação “que se processa no *mundo* é a história feita pelos seres humanos e que os faz e refaz” (Freire, 2022, p. 31). A complexidade da linguagem, seu uso criativo, é o modo como nos

existencializamos; é o modo como nós fazemos os mundos e estes continuamente nos fazem e refazem enquanto humanos.

A limitação que cotidianamente fazemos das palavras a sentidos unívocos, restritos, produz um conjunto de consequências. Uma delas é a precarização das condições da experiência, que requer a narrativa para se tornar plena. A elaboração da narrativa da experiência necessita do saber e do sabor das palavras para dar a nós mesmos a completude existencial das vivências. Outra consequência desta limitação do saber das palavras é a própria edificação e renovação do mundo, pois o mundo não é o conjunto das coisas criadas e depositadas num suposto espaço disponível à nossa volta. O mundo é, essencialmente, o conjunto de sentidos que nós, humanos, presentificamos pela linguagem. Um mesmo conjunto de coisas pode resultar em mundos bem diferentes, a depender das palavras e das linguagens com que seus sentidos são edificados: “o ser humano, *integrando-se* a seu *contexto*, por nele intervir, o *transforma* em mundo” (Freire, 2022, p. 31). A palavra é componente ontológico, constituinte tanto do *ser* dos humanos quando do *ser* do mundo. “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava junto de Deus e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio junto de Deus. Tudo foi feito por Ele, e sem ele nada foi feito” (Bíblia [...], 2011, Jo 1, 1-3). Igualmente, o princípio de tudo, em Gênesis a palavra tem força criadora, “Deus disse, *faça-se a luz!* [...], *faça-se um firmamento!*” (Bíblia [...], 2011, Gn 1, 3-6) e a cada palavra enunciada, as coisas foram se fazendo mundo.

A rigor, estas passagens bíblicas assinalam que pela palavra nós nos integramos ao ser; sem ela, estamos em risco existencial. Isto também assinala que a densidade histórica das palavras, suas múltiplas camadas de ser avolumados pela tradição e transmitidos pela educação, são a nossa entrada na humanidade e a condição ontológica da experiência existencial em seu horizonte amplo e sua autenticidade

humana. Quanto mais conhecermos os múltiplos sentidos das palavras e os conseguirmos utilizar com sabedoria e criatividade, mais humanizamos o mundo e com ele nos humanizamos. As limitações, os empobrecimentos no conhecimento das palavras, da linguagem, é um prejuízo à singularidade de cada pessoa, mas também da humanidade em sua totalidade.

Um efeito danoso de um certo *empobrecimento* das palavras é sobre o nosso agir no mundo, a capacidade de criar possibilidades novas de relações e de práticas com nosso pensamento, pois isto depende, fundamentalmente, da amplitude semântica da linguagem. Criar possibilidades novas de fazer educação, por exemplo, está imbricado com o conhecimento de novos conceitos ou de novos sentidos para conceitos já sabidos.

Na formação das crianças e das juventudes este problema é ainda mais crucial. As crianças são *alienígenas* em nosso mundo, tudo para elas é estranho, incomum, sem familiaridade. Não se trata, para elas, de apenas de saber o nome das coisas, mas o que elas são em seu *ser*. Junto a isto, elas precisam saber o que as coisas são em relação a elas mesmas, aos adultos, a relação de uma determinada coisa com as outras coisas e, fundamentalmente, o que ela, a criança, é em relação aos adultos, às outras crianças e em relação às coisas. Constituir o sentido deste conjunto de significações, organizar tudo no seu pensamento é condição para poder organizar a si mesma no mundo, constituindo o seu próprio *ser*. É pelo saber e sabor das palavras, da linguagem, que a criança se insere em sua própria *existência* e no mundo comum. Este é um passo fundante da educação que passa, obrigatoriamente, pelo saber e pelo sabor das linguagens.

Aprender a pluralidade de sentidos e significações das palavras, tornar-se hábil em seu uso, é o duplo movimento de fazer e renovar o

mundo e herdar e transformar a humanidade, em si mesmo e nas relações. Negligenciar os cuidados com as habilidades das linguagens é sonegar a humanidade possível em cada criança ou adolescente.

Esta negligência na formação humana, no que tange ao cuidado com as palavras, além de um prejuízo ontológico, é uma falta ética e política grave, pois as novas gerações, “na medida em que não adquiram a competência que lhes dê a chance de verbalizar suas demandas, voltarão a recorrer às formas violentas de comunicação” (Flikinger, 2014, p. 68). A educação, enquanto um processo de formação da humanidade nos humanos, tem sua base ontológica, estética e ética na linguagem, nos cuidados com as palavras, no direito de dizer sua palavra, como diz Freire (1987). Mas, para tornar efetivo este acontecimento, deve-se investir cuidadosamente no desenvolvimento desta capacidade, sem negligência ou tutela, mas com insistência e perseverança.

No âmbito do conjunto de textos que formam o presente livro, há que se considerar que eles emergem do interior da prática de um componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) curso de mestrado, da Universidade Regional de Blumenau (FURB). O nome do componente é Teorias da Educação.

Observando como a palavra teoria, que dá nome a este componente do PPGE FURB, aparece em nossos cotidianos, verifiquei que ela sofreu o desgaste mencionado no início desta apresentação. O dito popular *na prática, a teoria é outra* parece reduzir a teoria a um discurso abstrato, fundado em si mesmo, sem conexão ou compromisso com a prática. Fica a impressão de que a prática goza do privilégio de ser autônoma e se desenvolver sozinha, sem sofrer prejuízos por negligenciar a teoria, ou até ser mais eficiente por não se *prender* à teoria. Nas escolas estes refrões são proferidos com certo orgulho: *eu não me prendo a uma teoria*,

vou selecionando o que dá certo e vou aperfeiçoando minha prática. São falas que manifestam um sentido preconceituoso em relação à palavra teoria.

Para refletir teoricamente sobre minha prática não me é necessário mudar de contexto fisicamente. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O que quero dizer é que o contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que faz ser teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um *momento* do contexto concreto em momento teórico (Freire, 2022, p. 135-136).

Não só a noção de teoria, muito recorrente entre cotidianos escolares, é empobrecido, como é equivocado. Mas para entender tanto os *refrãos* dos corredores escolares, quanto o que Paulo Freire diz, parece relevante retomar a noção de teoria, seus múltiplos significados e as formas plurais de sentidos em que ela é utilizada.

A palavra teoria é muito antiga, teve sua gênese entre os gregos, ainda no período arcaico. De lá para cá, sofreu muitas transformações. Ao longo destas mudanças, as novas significações foram acrescentadas, antigas significações já sedimentadas podem ter sido soterradas, por usos mais *jovens* ou *modernos*, com novos sentidos, sem que as significações anteriores perdessem sua força para o pensamento, apenas estão encobertos, podendo retomar seu vigor criativo ao nosso labor em educação.

O termo teoria, conforme já mencionado, formou-se na língua grega, "theoria" (θεωρία), que significa *contemplação, especulação, olhar para algo* ou *um ponto de vista*, pois provem de um verbo "theorein" (θεωρεῖν), ação de *olhar para* considerar ou especular. Se partirmos do sentido atual, a teoria, em sua gênese, não designava algo *teórico*, pois tinha em sua base uma ação da pessoa, aquela *mirada atenta* para algo, uma circunstância, uma prática. Mas, por outro lado, a ideia da

contemplação, da *especulação*, estendeu algo de sua gênese à posteridade do conceito, em alguns dos significados que a *teoria* adquiriu ao longo da história.

Para Abagnano (1982), que considerou os registros de filósofos e estudiosos sobre o conceito, há pelo menos quatro compreensões distintas de teoria no desenrolar da história da filosofia e da ciência. Se em sua gênese a teoria esteve muito próximo da ação, do ato de ver, conforme foi recebendo significações filosóficas, a teoria foi se afastando e até se contrapondo à prática.

Uma primeira acepção filosófica ocorreu com Aristóteles, que conceituou teoria como *Especulação* ou vida contemplativa. Neste sentido, teoria “opõe-se então a prática e, em geral, a qualquer atividade não desinteressada, ou seja, que não tenha a contemplação por objetivo” (Abagnano, 1982, p. 952). Teoria passa a ser algo mais interior, atividade própria da alma (da razão ou da mente, como se diria em nossa modernidade), mais voltada aos princípios e ideias universais, imateriais, imutáveis, apenas *visível* pela contemplação, com os olhos da alma, não mais com os olhos do corpo.

Uma segunda compreensão de teoria aparece no século XVIII, com Immanuel Kant, que a definiu como “Uma condição hipotética ideal, na qual tenham pleno cumprimento de normas e regras [...]. Chama-se teoria um conjunto de regras também práticas, quando são pensadas como princípios gerais, fazendo-se abstração de certa quantidade de condições” (Abagnano, 1982, p. 952). A definição kantiana de teoria é estritamente racional, suporte ou fundamento do conhecimento universal a partir de regras e normas racionais, tal como ocorre na matemática, na geometria, na física. A oposição que esta compreensão tem com a noção de prática não entende a prática como o conjunto dos afazeres cotidianos ou das aplicações técnicas; a prática que Kant opõe

à teoria refere-se à dimensão do agir humano, da ética, “o ato que concretiza um objetivo e é pensado em relação a princípios de conduta representados universalmente” (Abagnano, 1982, p. 952).

Uma terceira maneira de expressar o significado de teoria consolidou-se no século XX, no interior da Física Teórica, com novos desenvolvimentos, como a *Teoria da Relatividade*, *Mecânica Quântica*, *Física de Partículas e Cosmologia*. Esta compreensão de teoria está relacionada à “chamada ‘ciência pura’, que não considera as aplicações da ciência à técnica de produção, ou então as ciências, ou partes de ciências, que consistem na elaboração conceitual ou matemática dos resultados; p. ex., ‘física teórica’” (Abagnano, 1982, p. 952). Este terceiro entendimento de teoria o afasta da noção de prática entendida como a dimensão empírica do mundo. A elaboração teórica independe da observação imediata dos fenômenos. O pensamento se torna tanto mais criativo, fértil, quanto mais livre estiver, portanto, menos sujeito às normalidades do mundo percebido pelos sentidos.

Uma quarta maneira de a teoria aparecer no vocabulário filosófico está estritamente vinculada às questões da metodologia das ciências. Neste uso, teoria designa

uma hipótese ou um conceito científico. [...] uma teoria científica não é um acréscimo interpretativo ao corpo da ciência, mas é o esqueleto desse corpo. Em outros termos, a teoria condiciona tanto a observação dos fenômenos quanto o uso mesmo dos instrumentos de observação. [...] contém um aparato que permite a sua verificação ou confirmação. [...] Uma teoria científica não é necessariamente uma explicação do domínio de fatos aos quais se refere, mas um instrumento de classificação e previsão (Abagnano, 1982, p. 952-953).

O refinado grau de elaboração das ciências nos últimos três séculos fez com que a reflexão sistemática acerca de teoria científica, método científico, verdade científica se afastasse da linguagem cotidiana. Isto

teve duas consequências que precisam ser repensadas. A primeira é o modo como o senso comum acabou ficando submisso e *mero consumidor* do *tal* conhecimento científico, distante e alheio dos processos de produção do saber científico e de sua transformação em produção técnica. A segunda é a atitude negacionista da ciência, que muitos ostentam até com certo orgulho.

Ambas as atitudes são problemáticas na medida em que manifestam certa precarização do conhecimento e da capacidade de utilização das palavras e da linguagem. O saber humano é plural, com longa sedimentação e transmissão na história. A amplitude de espírito se dá como dádiva recíproca da imersão nas palavras, nas linguagens, nos múltiplos sentidos e infinitos significados.

Além dos quatro entendimentos de teoria acima expostos, sobretudo no que concerne aos saberes que embasam a disciplina de Teorias da Educação em nosso PPGE, é mister provocar a reflexão acerca da mais uma maneira de entendê-la, o que, nesta abordagem corresponderia a um quinto uso da palavra teoria. Embora este quinto modo de trabalhar com o conceito de teoria talvez ainda careça de uma sistematização formalizada, é esta compreensão que faz toda diferença na experiência vivida pelas equipes de mestrandas e mestrandos que apresentam seus relatos neste livro. Obviamente, este entendimento de teoria não brotou espontaneamente em meu pensamento. Ele vem sendo gestado, trabalhado, experimentado em minhas práticas pedagógicas em educação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, nas últimas três décadas.

Na elaboração deste entendimento de teoria, o estudo de uma gama muito variada de autores contemporâneos foi fundamental. Destaco alguns nomes de brasileiros, como Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Ierecê Rego Beltão, Maria Oly Pey, Balduino

Andreola, mas também de estrangeiros, como Karl Jaspers, Emmanuel Mounier, John Dewey, Michel Foucault, Jackes Rancière e latino-americanos, como Frantz Omar Fanon, Eduardo Galeano, Henrique Dussel, Leopoldo Zea, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, María Lugones, Catherine Walsh, entre outros. O que há de comum entre este mosaico de autores díspares é algo que interessa a compreensão esta nossa abordagem de teoria.

Embora alguns dos autores acima mencionados tenham sua filiação na dialética hegeliano-marxista, com o conceito de práxis¹ (a articulação entre teoria e prática), outros na Fenomenologia, na Hermenêutica Filosófica, no Personalismo, na genealogia, na decolonialidade, há algo que percorre estas diferenças e que, em minhas leituras, contribuiu na formação de uma compreensão de teoria um tanto quanto descolada (*emancipada*) da visão mais canônica, cientificista, de teoria. É uma característica que tem a ver com o modo como estes autores posicionaram a questão do saber e do conhecimento.

Embora com significativas variações epistemológicas entre si, estes autores não buscam *descobrir* uma teoria, que se suponha existir *a priori* e que poderia, enfim, explicar toda realidade social, existencial, econômica dos humanos; não se caracterizam pela busca de uma teoria como condição explicativa universal da realidade como *telos* de seu trabalho. Ao contrário, é no embate, nas sujeições e resistências, nos enfrentamentos que se travam em cada circunstância histórica que se encontram os mecanismos que permitem compreender os acontecimentos. Portanto, o olhar se volta para a história, para as diferentes forças e motivações em litígio, os instrumentos e técnicas

¹ Ressalte-se que na noção de práxis, no materialismo histórico-dialético, embora os humanos sejam seres da práxis, resguarda-se o âmbito da teoria, que fundamenta e conduz a prática.

desenvolvidos e utilizados pelas partes litigantes, buscando decodificar as linguagens que atuam entre os querelantes em cada contenda específica.

A partir deste modo de pensar a epistemologia da educação é que se situa a noção de teoria. Mas, em relação ao que expropriamos dos autores que nos motivam, há um dado muito específico e extremamente relevante para se pensar a teoria das práticas em educação: colocar-se *a si mesmo* em causa, lançar dúvidas ou suspeitas sobre as convicções sedimentadas no próprio pensamento, sobre as palavras e linguagens que movem meus/seus *discursos críticos*. Lidar com a suspeita de que tais *discurso críticos* podem estar nos fazendo reféns de posições ideológicas, sob a ilusão de que esteja realmente pensando; colocar em causa a instituição pedagógica, a instituição escola, com suas *normalidades*, rotinas, serializações. Se eu não conseguir ver a mim mesmo na escola como parte do processo de uma série de arbitrariedades e violências praticadas em nome de educação, eu não estou realmente pensando. A leitura crítica dos processos econômicos, da exploração da mão de obra, da dominação a que estamos sujeitos, em sentido macro, é relevante. Mas não basta falar mal do capitalismo, dos dominadores, ou do socialismo que gera dependentes do trabalho dos empreendedores. Este sentido de crítica não dá conta de abarcar a compreensão de teoria que empreendemos neste componente curricular, do qual resultaram os relatos das equipes.

Importa assinalar que este entendimento de teoria embasa os relatos das vivências que substanciam esta produção acadêmica. Ele requer que compreendamos nossa própria posição prática, no processo pedagógico. Até que ponto, abrigados pela retórica de um discurso crítico, reproduzimos as rotinas, os instrumentos técnicos do poder que produzem a sujeição dos professores, dos estudantes, do conhecimento,

da criatividade, da vitalidade, do gosto estético, do sensível, da beleza? Fazer teoria, neste sentido, é olhar com curiosidade e estranheza para a própria prática, buscando, com honestidade, os conceitos que efetivamente descrevem o que fazemos no cotidiano escolar, não se limitando à retórica que ornamenta os discursos críticos que, em realidade, bloqueiam a visão sobre a prática.

Mas este é só uma das faces desta compreensão de teoria. A outra face é criativa, revolucionária. Faz da leitura atenta da prática o espaço de resistência e de *contra conduta* no fazer pedagógico. Isto implica estudar com seriedade existencial os conceitos mais preciosos da educação, como emancipação, pedagogia dialógica, educação democrática, problematização. Buscar entender como estes conceitos funcionam na prática, quais estratégias e técnicas de trabalho estão a seu favor e quais, mesmo recobertas com bela retórica, os impossibilitam de aflorar no agir pedagógico é a face criativa desta compreensão de teoria. A partir destas duas faces ou destes dois paços, a teoria é fundamental para planejar cuidadosamente a ação pedagógica para uma educação emancipadora. Portanto, a teoria é o elemento fundante, tanto para *olhar, ver, ler* os aspectos problemáticos na prática educacional, quanto para pensar, criativamente, práticas coerentes com os conceitos pelos quais definimos educação.

O resultado de um semestre de trabalho em Teorias da Educação é o que podemos conhecer nos relatos de experiência que seguem. Boa aventura no desfrutar desta leitura. O Plano de Ensino do componente é apresentado logo após as referências deste texto.

Referências

ABAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.

BÍBLIA. Gênesis. In: **Bíblia Sagrada**. 44. ed. Tradução Centro Bíblico Católico. São Paulo: Editora Ave Maria; Editora Claretiana, 1984.

BÍBLIA. João. In: **Bíblia Sagrada**. 44. ed. Tradução Centro Bíblico Católico. São Paulo: Editora Ave Maria; Editora Claretiana, 1984.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta mangueira**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1999. (Coleção Os Pensadores).

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação

Turma: Mestrado - 2024

Professores: Celso Kramer

Plano da Disciplina Teorias em Educação

Ementa

Fundamentos da Educação. O nascimento da Educação Moderna. As Teorias Clássicas e Contemporâneas da Educação. O Pensamento Educacional Brasileiro.

Objetivos

Compreender as principais características filosóficas, sociológicas, históricas e pedagógicas da educação; identificar as transformações que deram origem à educação moderna; caracterizar as principais teorias da educação; discutir o pensamento educacional brasileiro.

Metodologia

A disciplina orienta-se pela Metodologia da Problemática (Berbel, 1995) e por outros recursos de metodologias ativas (Mattar, 2017), com atividades em mídias digitais e as tecnologias em educação (Pérez Gómez, 2015).

Estratégias

Seminários de socialização, rodas de conversas e outros recursos audiovisuais também serão utilizados enquanto estratégias didáticas e pedagógicas.

Plano de ação do estudante

Os estudantes construirão um Projeto de Educação, segundo a Metodologia da Problemática, em 6 etapas: 1) identificação de um problema de educação; 2) pesquisa histórica e epistemológica das causas do problema; 3) elaboração de uma ideia de educação; 4) um plano de ação relacionado ao problema a ser vivenciado em ambiente escolar/universitário; 5) a execução do Plano de ação; 6) Relato da experiência da execução, ressaltando as dificuldades e as aprendizagens em educação. O Projeto será desenvolvido ao longo do semestre letivo, articulando, em um roteiro de aulas proposto, um problema de educação observado ou vivenciado na realidade escolar com as causas identificadas e as teorias da educação estudadas no semestre.

Cada uma das 6 etapas do Projeto de Educação estará cumprida mediante a apresentação e debate no coletivo, conforme cronograma das aulas do semestre apresentado abaixo. A entrega escrita do Projeto se dará após a apresentação e discussão da última etapa.

Etapas

1. Identificar um problema de educação: pela análise da realidade conhecida/vivenciada, em contextos relacionado à experiência próxima, identificar um problema de educação, justificando por que é um problema de educação. O foco para identificar o problema deve ser a dimensão epistemológica e pedagógica, não aspectos políticos, sociais ou estruturais;
2. Pesquisar as causas históricas, sociológicas, epistemológicas, institucionais do problema. Elaborar um texto que explicita as causas do problema;
3. Qual educação? Explicitar, em um texto, as características teóricas de educação que corresponda às compreensões da equipe, em sentido

epistemológico, metodológico, pedagógico, ético etc., utilizando literaturas abordadas na disciplina e outras, a critério da equipe;

4. Propor um roteiro de aulas em que se explicita, na sequência das aulas, a teoria defendida pela equipe, frente ao problema de educação identificado. No roteiro, para cada aula, se deve explicitar o método, as estratégias, detalhando as ações, justificando-as com a teoria de educação elaborada pela equipe;
5. Execução de pelo menos duas das aulas planejadas no roteiro;
6. Apresentar no Seminário de Socialização a experiência vivenciada nas aulas, assinalando os momentos importantes de consistência com a teoria e as dificuldades e desencontros no processo.

Avaliação

A avaliação é processual e contínua. Como instrumentos de avaliação utilizaremos as apresentações nos estudos de textos e as produções relacionadas ao Projeto de Educação. Todas as produções serão socializadas no coletivo.

Cronograma das aulas e atividades

Aula	Data	Assunto
1	08/08	Apresentação dos estudantes e da proposta da disciplina. Deliberação da proposta, do método e das leituras. Organização das equipes de trabalho para o semestre. Texto sobre a metodologia da problematização – Questionário no AVA. Atividades nas equipes: identificar um problema de educação como primeira etapa do projeto de educação.
2	15/08	Características ontológicas e epistemológicas da Educação. Apresentação, pelas equipes (1 a 4), dos capítulos de À Sombra desta Mangueira – Paulo Freire.
3	22/08	Apresentação do Problema de Educação, pelas equipes (Etapa 1 do Projeto).
4	29/08	Estudos nas Equipes sobre as causas do problema e sua definição de Educação. Colóquio Nacional Uberlândia.
5	05/09	Apresentação das causas históricas e epistemológicas do problema e de sua definição de Educação (Etapa 2 e 3 do Projeto).

Aula	Data	Assunto
6	12/09	Apresentação, pelas equipes (5 a 7), dos capítulos de Cartas a Cristina – Paulo Freire.
7	19/09	Apresentação do roteiro de aulas planejadas por cada equipe, em sintonia com sua teoria de educação e considerando o problema (Etapa 4 do Projeto).
8	26/09	Atividade nas equipes: preparação da vivência das aulas. Vivência das aulas do projeto, conforme roteiro (Etapa 5 do Projeto).
9	03/10	Apresentação dos textos: equipe 1 Os meninos. Equipe 2 O aluno e a infância: a propósito do pedagógico
10	10/10	Continuação da apresentação dos textos de O Mestre Ignorante. Equipe 3: "Prefácio à Edição Brasileira". Equipe 4: Cap. 1: Uma Aventura Intelectual.
11	17/10	Apresentação dos textos de Gert Biesta. Para Além da Aprendizagem. Equipe 5: Prólogo "A Educação e a questão do ser humano". Equipe 6: Capítulo 6 "A Educação e a Pessoa Democrática".
12	24/10	Apresentação do texto de Antônio Nóvoa. Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar. Equipe 7: Capítulo 1 "A Metamorfose da Escola + Capítulo 2 "Nada é novo, mas tudo mudou: pensar a escola futura".
13	31/10	Atividade nas equipes: sistematização e análise das vivências nas aulas (etapa 6 do projeto).
14	07/11	Apresentação dos resultados da vivência das aulas e suas reflexões, aprendizados (etapa 6 do projeto).
15	14/11	Apresentação dos resultados da vivência das aulas e suas reflexões, aprendizados (etapa 6 do projeto).
16	21/11	Recuperação de aulas – se necessário.

Bibliografia Básica

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Grupo Autêntica. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788582172247>. Acesso em: 16 mar. 2020.

CORSINI, Maura Lopes; Veiga-Neto, Alfredo. Os Meninos. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 229-239 jan./jun. 2004.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta mangueira**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MASSCHELEIN, Jan. O Aluno e a infância: a propósito do pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 281-288, abril 2003.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Bibliografia Complementar 1

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: ArtMed, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788536325262>. Acesso em: 3 ago. 2020.

APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788565848329>. Acesso em: 4 ago. 2020.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicol. USP**, v. 22, n. 3, p. 569-578, set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642011005000023>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642011000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 ago. 2020.

CARVALHO, Magda da Costa. Indecisão plena de promessas: imagens da vida e da infância na filosofia de Henri Bergson. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 71, p. 565-580, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/56831/30973>. Acesso em: 2 ago. 2020.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cad. Pesqui**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 ago. 2020.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. Tradução: La invención del aula. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 2 e 3, 255p. (Educação em pauta).

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

HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas Decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazer do Tempo, 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Experiência e Sentido).

MATTAR, João. **Metodologias Ativas:** para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Artesanal, 2017.

MARCONDES, Ofélia Maria. **Leopoldo Zéa e a Contribuição de sua filosofia para a Educação.** 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Departamento de Filosofia e Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-170517/publico/OFELIA_MARIA_MARCONDES.pdf. Acesso em: 2 ago.2020.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & Educação.** Grupo Autêntica, 2007. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788551301470>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 454p.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Educação na Era Digital:** a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

ROCHA, Ronai. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Contexto, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação:** ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. cap. 1, p. 13-28.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2007. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551301678/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

Bibliografia complementar 2

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. **Arqueología de la escuela**. Las ediciones de la piqueta, 1991.

DALLABRIDA, Norberto. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, p. 93-110, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Grupo Almedina, 2018. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9789724422107>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

MASSCHLEIM, Jann. O Aluno e a Infância: acerca do pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 281-288, abril 2003.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise socio histórica de alguns momentos decisivos da evolucao escolar no ocidente. Tradução Production de liecole production de la societe. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 268p.

PETITAT, André. Educação difusa e relação social. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 365-377, 2011.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & educação**, v. 6, p. 68-96, 1992.

1

A INDIFERENÇA DA GESTÃO ESCOLAR E O DESAFIO DA VIOLÊNCIA E *BULLYING*: UMA PROPOSTA FREIREANA PARA ROMPER COM A CULTURA DO SILÊNCIO

Aline Grazielle Appi Boehlke Vargas

Bruna Fernanda Kleine

Patrícia Gonçalves

Introdução

A dinâmica educacional contemporânea tem se transformado significativamente, acompanhando as mudanças no perfil discente e nas práticas pedagógicas. Nas últimas décadas, o ambiente escolar brasileiro tem enfrentado um desafio crescente com o aumento significativo de casos de violência e *bullying* entre estudantes (IBGE, 2020).

Dados alarmantes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (2020) revelam que mais 23% dos alunos entre 13 e 17 anos já sofreram algum tipo de *bullying* na escola. E ainda, apenas metade das escolas brasileiras desenvolve ações sistemáticas contra violência, e muitos gestores carecem de formação para mediar conflitos. Esses números, no entanto, representam apenas a ponta do iceberg de um problema estrutural que tem na gestão escolar um ator fundamental, e frequentemente omissor.

No município de Blumenau, paradoxalmente reconhecido por seus índices de desempenho acadêmico, observa-se a persistência de fragilidades no cotidiano escolar, especialmente em relação a casos de *bullying*, violência autoprovocada e, mais recentemente, *cyberbullying*, fenômeno que estende a violência para além dos muros da escola. Essa perspectiva evidencia uma priorização de métricas de desempenho em detrimento do bem-estar relacional (Biesta, 2012).

Conforme destaca Yamasaki (2007), a violência escolar não é um fenômeno novo, mas sim um problema complexo, resultante de fatores históricos, epistemológicos e sociais que se entrelaçam. Historicamente, práticas como o uso da palmatória foram legitimadas como instrumentos pedagógicos, perpetuando uma cultura autoritária. Do ponto de vista epistemológico, a "pedagogia bancária" criticada por Freire (1987) sustenta ambientes opressivos, nos quais a ausência de diálogo e participação ativa nega o caráter humanizador da educação. Socialmente, as desigualdades e relações de poder reproduzem-se no espaço escolar, independentemente de condições econômicas, como afirma Abramovay e Rua (2002, p. 80) “escola se destaca como *locus* de violência simbólica, que se manifesta por meio de diversos atos”. Além disso, a precariedade de infraestrutura, salas superlotadas e a falta de recursos agravam o problema (Yamasaki, 2007).

O cerne da questão, como demonstram os estudos de Abramovay e Rua (2002), não reside apenas na ocorrência desses episódios, mas na postura negligente adotada por muitas instituições, que frequentemente os consideram inerente e inevitáveis ao contexto escolar e, por isso, não implementam medidas efetivas para combatê-los. A indiferença da gestão escolar não se trata de uma mera falha operacional, mas de uma opção política que reflete uma concepção reducionista de educação, uma visão que prioriza o controle em detrimento do diálogo, os resultados quantitativos em vez do bem-estar relacional e a manutenção da ordem aparente em lugar da transformação social efetiva.

Portanto, neste contexto o presente capítulo se propõe a oferecer contribuições para o enfrentamento dessa problemática por meio de quatro eixos principais: primeiro, buscamos desnaturalizar a violência escolar, mostrando suas raízes estruturais e históricas; em seguida, analisamos as causas da indiferença institucional; num terceiro

momento, apresentamos alternativas pedagógicas alinhadas a uma educação verdadeiramente emancipatória; e finalmente, demonstramos, por meio de um projeto concreto desenvolvido em uma escola pública do município de Blumenau, possibilidades reais de intervenção e transformação desse cenário.

Esta estrutura metodológica visa não apenas diagnosticar o problema em suas múltiplas dimensões, mas também apontar caminhos factíveis para sua superação, articulando reflexão teórica consistente com ações transformadoras no cotidiano escolar. Acreditamos que somente por meio dessa abordagem integral será possível construir ambientes educacionais verdadeiramente acolhedores e respeitosos, capazes de cumprir com excelência seu papel social e formativo.

As raízes do problema: uma análise multidimensional da violência escolar e do bullying

A violência no ambiente escolar não emerge de forma isolada, mas constitui um fenômeno complexo com profundas raízes históricas, sociológicas, epistemológicas e institucionais. Para compreendê-la em sua totalidade, é necessário examinar como essas múltiplas dimensões se entrelaçam e se reforçam mutuamente no cotidiano das instituições educacionais.

Historicamente, a violência nas escolas brasileiras carrega as marcas de nossa formação social colonial. Como demonstra Yamasaki (2007), desde os primeiros sistemas educacionais no período colonial, a escola funcionou como instrumento de manutenção de hierarquias sociais, onde a violência simbólica e física era amplamente empregada como ferramenta pedagógica legítima. Essa herança se perpetuou ao longo dos séculos, manifestando-se de forma explícita em práticas como o uso da palmatória, que permaneceu como método disciplinar

aceito até meados do século XX. Essa naturalização da violência como parte do processo educativo criou uma cultura institucional que ainda hoje influencia as relações no ambiente escolar, dificultando o reconhecimento e o combate efetivo às diversas formas de agressão.

Distinto de outras formas de violência, o *bullying* caracteriza-se por sua natureza sistemática e sutil, embora suas manifestações remontem à história da educação. O que outrora se naturalizava como "brincadeira de criança" ou "ritual de passagem" hoje se revela como prática de tortura psicológica e física contra aqueles percebidos como mais vulneráveis. Essa transformação semântica reflete mudanças na compreensão do fenômeno, que permanece enraizado nas estruturas escolares. (Olweus, 1993).

Os estudos de Abramovay e Rua (2002) revelam que o *bullying* frequentemente está associado a diferenças físicas e sociais, com estudantes pertencentes a grupos minoritários, enfrentando um número significativamente maior de agressões em comparação com seus pares. A pesquisa também destaca o preocupante ciclo de violência, onde muitos agressores reproduzem comportamentos originalmente vivenciados em seus contextos familiares, evidenciando como a violência escolar está profundamente entrelaçada com dinâmicas sociais mais amplas.

Esses dados evidenciam como a escola, longe de ser um espaço neutro, reflete e potencializa as dinâmicas excludentes da sociedade mais ampla. Nesse cenário, a gestão escolar, muitas vezes despreparada para lidar com essas complexidades, acaba optando por manter uma "paz aparente" em detrimento do enfrentamento dos conflitos estruturais (Abramovay; Rua, 2002).

A dimensão epistemológica do problema revela-se igualmente preocupante. A "pedagogia bancária" criticada por Freire (1987), ao tratar os estudantes como meros receptáculos de conhecimento, cria ambientes

educacionais propícios à violência. Essa abordagem, ao silenciar vozes dissonantes, naturalizar hierarquias rígidas e transformar diferenças em motivos de exclusão, estabelece as condições perfeitas para o florescimento do *bullying* como expressão máxima dessas assimetrias não questionadas. O resultado é um ambiente educacional que, em vez de promover o diálogo e a emancipação, reproduz mecanismos de opressão e exclusão (Yamasaki, 2007).

Conforme alerta Biesta (2012) a pressão por resultados quantitativos mensuráveis leva a uma preocupação excessiva com métricas de desempenho, enquanto as relações humanas e os conflitos interpessoais são sistematicamente relegados a segundo plano.

As consequências dessa negligência multidimensional são profundas e duradouras. Estudos longitudinais de Olweus (1993) demonstram que escolas com gestão e professores omissos apresentam maiores índices de evasão escolar, níveis de aprendizagem inferiores e ocorrência de quadros depressivos frequentes entre os estudantes, quando comparadas às escolas que adotam o programa de combate ao *bullying*. Esses dados revelam o alto custo humano e educacional da violência escolar não enfrentada.

A análise integrada dessas múltiplas dimensões deixa claro que a indiferença da gestão escolar diante da violência não é um acidente ou falha pontual, mas sim o sintoma de um modelo educacional que ainda não conseguiu superar suas raízes autoritárias e excludentes. Essa compreensão multidimensional é fundamental para repensarmos radicalmente não apenas as estratégias de combate à violência escolar, mas o próprio sentido e propósito da educação em nossa sociedade. Como veremos a seguir, romper com essa lógica perversa exige muito mais que medidas paliativas demanda uma transformação profunda na maneira como concebemos e praticamos a educação.

Por uma educação transformadora: fundamentos teóricos para o enfrentamento da violência escolar e do bullying

A superação da violência escolar exige uma reconceitualização radical do projeto educativo, que vá além de medidas pontuais e intervenções superficiais. Como nos ensina Paulo Freire (1987), a educação primeiro é uma “leitura de mundo”, para depois ser “leitura de palavras”, conceitos, entre outros, é um processo complexo que abrange diversas dimensões teóricas, indo além de mera transmissão de conhecimento. Nesta perspectiva, a educação deve (ou deveria) tornar os seres conscientes, críticos e humanos, capazes não apenas de compreender o mundo, mas de intervir nela de forma significativa, em um processo transformador e emancipatório.

Os trabalhos de Freire (1987) e Biesta (2013) fornecem os fundamentos teóricos essenciais para repensar o enfrentamento à violência escolar. Freire concebe a educação como um ato político e dialógico, no qual o diálogo autêntico se apresenta como antídoto à cultura do silêncio imposta aos oprimidos. Biesta (2013) por sua vez, amplia essa reflexão ao estruturar a educação em três dimensões indissociáveis: qualificação (transmissão de conhecimentos), socialização (inserção cultural) e subjetivação (formação da subjetividade ética). O autor enfatiza que as dimensões relacionais e éticas, quando trabalhadas intencionalmente, criam condições para a construção de ambientes educativos mais democráticos e seguros.

Neste contexto, o diálogo e a interação entre educadores e educandos assumem papel central. A construção coletiva do conhecimento, onde os estudantes não apenas absorvem informações, mas as analisam e reconstroem criticamente, revela-se fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de enfrentamento ético das situações de violência.

Como demonstram os estudos de Olweus (1993), intervenções bem-sucedidas contra o *bullying* compartilham características como consistência na aplicação de políticas, abordagem integral envolvendo todos os atores escolares e ênfase na prevenção primária, focada na transformação do ambiente escolar como um todo.

No contexto brasileiro, a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), representa um avanço ao estabelecer a obrigatoriedade de políticas públicas educacionais voltadas à prevenção e ao enfrentamento desse fenômeno (Brasil, 2015).

Abramovay e Rua (2002) identifica como estratégias eficazes no combate à violência escolar: (1) o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, e (2) a criação de espaços democráticos para a expressão discente. Essas iniciativas evidenciam a urgência de uma transformação educacional multidimensional, que combine uma mudança epistemológica da pedagogia bancária para uma abordagem problematizadora, nos termos de Freire (1987); a reestruturação institucional com a criação de mecanismos permanentes de mediação de conflitos; a capacitação continuada de gestores em práticas restaurativas e não-punitivas; e o fomento ao protagonismo estudantil como agente ativo na transformação do ambiente escolar.

Uma abordagem integral, que articula teoria e prática, será demonstrada na próxima seção por meio de um projeto de intervenção desenvolvido com alunos do ensino fundamental, em uma escola pública de Blumenau. Mais do que denunciar a indiferença institucional, buscamos apresentar caminhos viáveis para sua superação, fundamentados em princípios de uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora.

Projeto de intervenção: da teoria à prática transformadora

O projeto foi cuidadosamente estruturado em quatro momentos interligados, cada um com objetivos e metodologias específicas, sempre alinhados aos princípios de uma educação emancipatória e transformadora fundamentada em Freire (1987):

- Momento 1: diagnóstico participativo
- Momento 2: discussão, explanação e codificação
- Momento 3: compartilhamento, arte e diálogo
- Momento 4: ações positivas e apontamentos

A partir disso, buscou-se criar espaços dialógicos de reflexão e ação coletiva para enfrentar a violência escolar e o *bullying*, conforme detalha as abordagens práticas do projeto apresentado na imagem 1.

Imagem 1 – Síntese das abordagens práticas do projeto



Fonte: elaborada pelas autoras (2024).

A implementação do projeto contou com a participação ativa da mestranda/pesquisadora Aline Grazielle Appi Boehlke Vargas, professora de artes da turma do 6º ano do ensino fundamental da escola pública de Blumenau, juntamente com duas mestrandas/pesquisadoras Bruna Fernanda Kleine e Patrícia Gonçalves. Os alunos, previamente informados sobre as atividades diferenciadas, receberam as pesquisadoras com evidente interesse. A organização do espaço ocorreu de forma tranquila, aproveitando a familiaridade dos estudantes com as dinâmicas diferenciadas das aulas de artes.

Momento 1: diagnóstico participativo

A primeira etapa teve como objetivo compreender as percepções da comunidade escolar sobre violência escolar, utilizando as seguintes abordagens metodológicas, conforme mostra o quadro 1:

Quadro 1 - Momento 1: diagnóstico participativo do projeto

Objetivos	Procedimentos metodológicos	Recursos pedagógicos	Local
Compreender as noções que alunos e alunas entendem por violência escolar e <i>bullying</i> ;	Atividade diagnóstica sobre o tema; Debate em sala de aula sobre violência e violência escolar; Criação de painel semântico coletivo sobre a percepção de violência, com a utilização de palavras geradoras; Complementação do painel semântico sobre o tema com utilização de imagens;	Papéis diversos; Lápis; Tesoura; Cola; Revistas; Livros velhos;	Sala de aula;
Compreender as concepções que gestores e professores entendem por violência escolar e <i>bullying</i> ;	Questionário sobre violência na escola;	Questionário impresso;	Espaço da gestão; Espaço da coordenação; Sala de aula;

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

A fase diagnóstica com os alunos teve início com uma roda de conversa realizada no formato circular, estratégia pedagógica já incorporada à rotina das aulas de artes. Os participantes foram dispostos no chão da sala de aula, configurando um ambiente mais descontraído e propício ao diálogo. Como estratégia de acolhimento e preparação para o tema sensível que seria abordado, solicitou-se que cada estudante se apresentasse nominalmente, informasse sua idade e compartilhasse um interesse pessoal. Este momento inicial cumpriu a dupla função de estabelecer vínculos afetivos e criar um clima de confiança essencial para abordar a temática proposta.

A pesquisadora Bruna, apresentou então os objetivos da pesquisa, contextualizando a importância da discussão sobre violência escolar. Utilizando a técnica freiriana de palavras-geradoras, lançou a questão norteadora: "O que é violência?". Esta provocação inicial funcionou como dispositivo catalisador de reflexões, desencadeando um rico debate entre os alunos.

Na sequência, os estudantes foram convidados a materializar suas compreensões em escrita criativa. Foram disponibilizados diversos recursos materiais (papéis coloridos, canetas, lápis, tesouras) com orientação explícita para liberdade expressiva total. A ausência de interferência dos pesquisadores durante o processo criativo permitiu emergir representações espontâneas sobre o fenômeno investigado, conforme mostra imagem 2.

Imagem 2 – O que é violência?



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quanto às dinâmicas de participação, observou-se distintas posturas entre os alunos: alguns demonstraram engajamento ativo, exemplificando situações cotidianas; outros naturalizaram a violência como um fenômeno corriqueiro; alguns optaram pelo silêncio reflexivo até aqueles que apresentaram dificuldades de conceituação abstrata.

Durante a criação, surgiu um diálogo emblemático entre dois alunos, um deles questionou se podia escrever "o pai bater com chinelo", outro estudante ouviu e respondeu: "Mas aí não é violência, o pai está educando". Essa interação evidencia a internalização de discursos sociais que legitimam certas formas de violência intrafamiliar, revelando como normas culturais e familiares são reproduzidas no ambiente escolar.

A heterogeneidade das respostas nessa fase inicial, apresentadas na nuvem de palavras abaixo (imagem 3), destacou a complexidade do fenômeno no contexto investigado. A palavra "amigo" aparece em várias escritas, indicando a naturalização da violência entre pares e sugerindo uma não consciência do seu significado, apontando para a necessidade

essa imagem?". Essa dificuldade revelou uma dissonância entre as palavras anteriormente registradas e as imagens selecionadas, indicando diferentes níveis de compreensão do fenômeno.

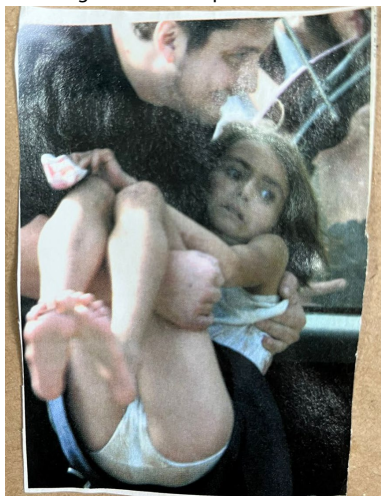
Imagem 4 – Alunos buscando imagens sobre violência



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Um episódio marcante ocorreu quando uma aluna, ao selecionar a imagem (imagem 5) de um homem carregando uma criança, hesitou: "Não sei se quero fazer os outros perderem a inocência", para então explicar: "Escolhi essa imagem porque parece um pai que abusou da filha". Seu comentário, seguido por um silêncio significativo, evidenciou a complexa relação entre proteção da infância e reconhecimento da violência.

Imagem 5 – Imagem recortada por uma aluna na atividade



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Na apresentação das imagens, identificamos três padrões: representações literais de agressão física (ferimentos, guerras); situações cotidianas reinterpretadas como violentas; e projeções de vivências pessoais, como a associação "Isso meu pai faz comigo" a imagens aparentemente neutras.

Esse momento de compartilhamento tornou-se um espaço de escuta ativa, no qual os alunos relataram experiências comuns de violência escolar, como a afirmação "Meu amigo já fez assim comigo no recreio". A atividade não apenas revelou a naturalização de certas violências entre pares, mas também a necessidade de mediação pedagógica para articular vivências concretas e conceituações abstratas sobre violência.

Na etapa seguinte, os estudantes colaram suas imagens selecionadas no painel semântico (imagem 6), transformando-o em um mosaico vivo de percepções sobre violência. Esse exercício de composição coletiva permitiu visualizar a riqueza e complexidade das

concepções presentes no grupo, onde cada imagem colada representava uma leitura singular do fenômeno. O painel finalizado, mais do que um simples exercício pedagógico, converteu-se em um poderoso dispositivo de reflexão que permitia aos estudantes visualizar, confrontar e ressignificar suas próprias concepções.

Imagem 6 – Painel semântico finalizado pelos estudantes



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Após o trabalho com os estudantes, realizamos um diagnóstico com a equipe docente e gestora da escola, aplicando questionários que revelaram dados importantes sobre a percepção institucional quanto à violência escolar. Dos seis questionários distribuídos, obtivemos quatro respostas, que analisamos a seguir:

Quadro 2 - Questões e Respostas do Questionário

Pergunta	Respostas dos Participantes	Análise Contextual
1. O que você entende por violência no espaço escolar?	<i>"Tudo que cause algum dano, seja físico, verbal ou outra forma que constranja uma pessoa."</i> (Sujeitos A) <i>"Na escola como é um espaço frequentado por jovens na grande maioria sempre há alguma forma de violência."</i> (Sujeitos D)	Os educadores têm uma visão ampla e naturalizada da violência, mas não mencionam formas simbólicas ou estruturais.
2. Você já presenciou ou sofreu violência na escola?	<i>Sim (4 respostas) / Não (0 respostas)</i>	Todos os respondentes já vivenciaram situações violentas, indicando

Pergunta	Respostas dos Participantes	Análise Contextual
		que o fenômeno é recorrente.
3. Quais formas de violência você já observou ou vivenciou?	<i>Verbal (A); Física, verbal, bullying (B); Física, verbal, bullying, cyberbullying (C); Física, verbal (D)</i>	A violência verbal é unânime, enquanto o <i>cyberbullying</i> aparece apenas em uma resposta.
4. Quais as principais causas da violência na escola?	<i>"Problemas familiares, violência em casa, pequenas violências diárias da sociedade." (C) "Crianças tratam com desrespeito outras crianças por questões culturais e falam palavrão como se fosse natural." (D)</i>	Há uma dualidade: fatores externos (família/sociedade) e culturais (naturalização).
5. A escola promove maneiras de prevenir a violência?	<i>"Só intervimos quando detectamos." (A) "Projeto Cruz Azul e aulas de religião abordam bullying." (D) "Só remediamos após ocorrências." (C)</i>	Predomina uma abordagem reativa, com poucas ações preventivas estruturadas.
6. Você conhece os canais de denúncia da escola?	<i>Sim (1 resposta) / Não (3 respostas)</i>	A maioria desconhece os canais formais, indicando falhas na divulgação ou existência deles.
7. A escola promove inclusão e respeito?	<i>"Tentamos, mas alguns alunos têm comportamentos agressivos." (D)</i>	Reconhece-se o esforço, mas persistem desafios na convivência.
8. O que faria ao presenciar violência?	<i>"Intervir e levar à coordenação." (C) "Separar e conversar." (B) "Intervenho imediatamente." (D)</i>	Há coerência nas ações, mas falta um protocolo institucional claro.

Pergunta	Respostas dos Participantes	Análise Contextual
9. Sugestões para prevenir violência?	<i>"Palestras, dinâmicas, projetos com literatura e vídeos."</i> (B, C, D)	As propostas são válidas, mas pontuais, sem menção a políticas integradas.
10. Impacto da violência na aprendizagem?	<i>"Dificuldade de concentração devido ao medo."</i> (C) <i>"Crianças abaladas não aprendem."</i> (D)	Consenso sobre os prejuízos ao desenvolvimento acadêmico e emocional.

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Apesar da percepção da gestão e dos professores sobre a violência no espaço escolar, há também uma fragilidade em políticas internas de combate à violência escolar e *bullying*, incluindo até mesmo uma abstenção de responsabilidade. Olweus (1993) alerta que a omissão institucional frente ao *bullying* tende a amplificar seus efeitos, como evidenciado pelos relatos docentes de ações predominantemente reativas. Seus estudos comprovam que intervenções sistêmicas (envolvendo toda comunidade escolar) reduzem em até 50% os casos de violência, reforçando a urgência das políticas preventivas solicitadas pelos professores.

Adicionalmente, a dificuldade dos docentes em conceituar violências simbólicas e institucionais reforça as observações de Abramovay e Rua (2002) sobre a limitação do olhar adulto para certas formas de violência. Em seus estudos, a autora constatou que escolas frequentemente negligenciam manifestações menos explícitas, como exclusão e humilhação, focando apenas nas agressões físicas e verbais mais evidentes. Essa lacuna na percepção dificulta a identificação precoce e o enfrentamento adequado do problema.

Momento 2: discussão, explanação e codificação

O segundo momento do projeto foi dedicado à problematização e análise crítica das vivências identificadas na fase diagnóstica, conforme mostra as atividades no quadro 2:

Quadro 3 – Momento 2: discussão, explanação e codificação

Objetivos	Procedimentos metodológicos	Recursos pedagógicos	Local
Identificar as relações entre violência e violência escolar apontadas pelos alunos e alunas;	Roda de conversa sobre o tema a partir do mapa mental;	Espaço livre;	Sala de aula;
Analisar as informações apontadas pelos alunos e alunas;	Debate sobre as respostas dos alunos;	Espaço livre;	Sala de aula;
Identificar os tipos de <i>bullying</i> ; Nomear os tipos de <i>bullying</i> ; Reconhecendo-os entre os listados;	Visualização de vídeo do Senado Federal sobre os tipos de <i>bullying</i> : verbal, social, físico e cibernético disponível em: <u>Projeto define oito tipos de <i>bullying</i> que devem ser evitados na escola</u> Classificar as respostas dos alunos, sobre violência, nos tipos explanados; Diálogo sobre consequências da violência escolar e do <i>bullying</i> ;	Multimídia; Computador;	Sala de aula;
Definir estratégia de espaço para emoções na escola e sala de aula;	Criação da estratégia de acolhimento em sala; Construção do painel dos sentimentos e do espaço da escrita; Primeira escrita sobre as percepções pessoais; <u>Possíveis desdobramentos:</u>	Papel craft; Papeis coloridos; Lápis; Caneta; Canetinha; Cola; Folha com pauta;	Sala de aula;

Objetivos	Procedimentos metodológicos	Recursos pedagógicos	Local
	Escrita sobre como me sinto quando faço algo de negativo para meu colega; Escrita de coisas que eu faço para o outro (tanto positiva quanto negativa)		
Identificar as relações de violência escolar apontadas pelos professores e gestão;	Tabulação dos resultados do questionário; Apresentação dos resultados aos docentes e gestores;	Material impresso;	Sala dos professores;

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Retomando o painel semântico produzido anteriormente, os estudantes foram convidados a observar suas próprias representações sobre violência. Durante uma roda de conversa mediada, perceberam que haviam priorizado cenas de violência física em suas colagens e palavras, revelando uma compreensão inicial mais restrita do fenômeno.

Para ampliar essa percepção, foi exibido o vídeo educativo do Senado Federal sobre os tipos de *bullying*, que introduziu categorias como violência verbal, social, física e cibernética. Essa atividade permitiu aos alunos reclassificar suas experiências pessoais, identificando situações de violência simbólica que antes não reconheciam como tal. Muitos demonstraram surpresa ao perceber que atitudes como exclusão ou apelidos pejorativos também configuram violência.

Como estratégia de acolhimento e reflexão contínua, criou-se então o "Painel das Emoções", um espaço permanente na sala onde os

alunos podiam registrar por escrito seus conflitos e sentimentos. A ferramenta mostrou-se particularmente eficaz para aqueles com dificuldade de expressão oral, recebendo 107 registros espontâneos nas primeiras duas semanas, rompendo com a "cultura do silêncio" que frequentemente envolve as situações de violência escolar.

Essa abordagem, que permitiu aos estudantes transcender a visão reducionista da violência como meramente física, dialoga profundamente com os princípios freireanos. Como destacava Freire (1987), a verdadeira educação se dá no movimento dialético e libertador entre a experiência concreta e sua problematização crítica, exatamente o que ocorreu quando os alunos, inicialmente focados em agressões físicas, passaram a reconhecer e nomear violências simbólicas em suas vivências cotidianas.

Foi possível identificar que os registros no painel seguiram três eixos: (1) descrição de dificuldades no convívio escolar; (2) reflexão sobre ações negativas praticadas; e (3) registro de atitudes positivas realizadas.

Na parte final da codificação e classificação das experiências, foi realizada a devolutiva dos questionários aplicados aos docentes e gestores. Os dados revelaram que 75% dos professores desconheciam os canais de denúncia de violência da escola e que as intervenções contra a violência se limitavam, em sua maioria, a ações reativas após a ocorrência dos conflitos. Essas informações foram socializadas em reuniões com a equipe pedagógica, gerando um debate profundo sobre a necessidade de implementar ações preventivas integradas ao projeto político-pedagógico, estabelecer protocolos claros de atuação e oferecer formação continuada sobre mediação de conflitos.

Os educadores demonstraram especial interesse pelos resultados obtidos com os alunos, particularmente pela evolução na capacidade de

identificar violências simbólicas, pelo sucesso do Painel das Emoções como ferramenta de expressão e pelas dificuldades reveladas ao refletirem sobre seu próprio papel nas situações de conflito. Essa fase evidenciou que a construção de uma cultura escolar pacífica exige um trabalho conjunto e simultâneo com estudantes, educadores e gestão escolar, superando a visão restrita que associa violência apenas a agressões físicas, e a naturalização de atos simbólicos de violência.

Momento 3: compartilhamento, arte e diálogo

O terceiro momento do projeto foi dedicado à expressão criativa e reflexão coletiva por meio do teatro. Essa etapa representou uma evolução significativa no processo, permitindo aos estudantes não apenas discutir, mas vivenciar e ressignificar situações de violência escolar por meio da dramatização.

Quadro 4 – Momento 3: compartilhamento, arte e diálogo

Objetivos	Procedimentos metodológicos	Recursos pedagógicos	Local
Identificar potencialidades;	Leitura de escritas da semana; Diálogo sobre as escritas;	Cartões da escrita;	Sala de aula;
Desenvolver roteiro sobre o tema; Dramatizar sobre o tema; Apontar uma ação de combate ao <i>bullying</i> ;	Criação cênica com tema de violência escolar e <i>bullying</i> ; Ensaio; Apresentação; Debate final;	Materiais da sala de aula; Espaço livre na sala;	Sala de aula;

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Iniciando essa etapa, realizou-se um círculo de debate introdutório que retomou criticamente as reflexões construídas nos momentos anteriores sobre violência escolar e *bullying*. Os alunos foram provocados a pensar não apenas sobre como reconhecer situações de

violência, como haviam feito na fase de codificação, mas principalmente a discutir formas concretas de combate e prevenção.

Os alunos, organizados em cinco grupos, criaram e encenaram cenas baseadas em suas próprias experiências, com os seguintes temas predominantes: exclusão social - “o *bullying* com um colega tímido e novo na escola”; conflitos no recreio - “problemas de convivência em grupo na hora do recreio”; uso de apelidos humilhantes - “rir da dificuldade do colega em brincadeiras e jogos”. A familiaridade dos estudantes com práticas teatrais, adquiridas nas aulas de artes, facilitou o desenvolvimento da atividade, permitindo que todo o processo, desde a criação dos roteiros até as apresentações finais, fosse conduzido com notável autonomia.

As dramatizações revelaram avanços significativos na compreensão do fenômeno da violência escolar e do *bullying*, os estudantes foram capazes de identificar situações problemáticas e ainda propor reflexões críticas sobre elas. O teatro mostrou-se como ferramenta pedagógica completa, integrando: a dimensão cognitiva (compreensão dos conceitos); a dimensão emocional (vivência das situações) e a dimensão prática (experimentação de soluções).

Momento 4: ações positivas e apontamentos

A fase final do projeto concretizou o processo com um momento final de reflexão, proposição de ações práticas contra a violência escolar e o *bullying* e produção de materiais visuais, conforme descrito no quadro:

Quadro 5 – Momento 4: ações positivas e apontamentos

Objetivos	Procedimentos metodológicos	Recursos pedagógicos	Local
Detectar momentos de maior violência escolar; Identificar potencialidades em sala de aula;	Leitura de escritas da semana; Diálogo sobre as escritas;	Papéis com escrita dos alunos;	Sala de aula;
Listar coletivamente sugestões sobre o tema; Elaborar uma ação para diminuição da violência escolar e <i>bullying</i> ;	Diálogo com alunos e alunos de como diminuir as violências dentro da escola/sala de aula; Debate sobre estratégias para diminuição da violência escolar e <i>bullying</i> ;	Papéis diversos para anotação das contribuições;	Sala de aula;
Construção de uma proposta para diminuição da violência escolar e <i>bullying</i> ; Produzir material gráfico, identificando as violências descritas pelos alunos;	Desenvolvimento de material: Criação visual individual com as ações negativas, relacionadas da violência escolar e <i>bullying</i> ;	Papéis coloridos; Lápis; Caneta; Canetinha; Cola;	Refeitório;

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

No círculo final de compartilhamento, os alunos expressaram como os debates e atividades transformaram sua percepção sobre violência escolar. Relataram que os momentos de agitação e *bullying* diminuíram significativamente, atribuindo essa mudança especialmente ao Painel das Emoções, espaço que lhes permitiu comunicar sentimentos, refletir sobre conflitos e encontrar formas não-confrontantes de expressão.

Essa ressignificação positiva de sentidos foi concretizada com uma atividade final, que consistiu na produção de desenhos, ilustrando em nova perspectivas as situações de violência escolar e *bullying* e possíveis soluções. Alguns desenhos podem ser vistos abaixo:

Imagem 7 – Desenhos finais criados pelos alunos



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Analizando os desenhos produzidos é possível ver que os alunos, embora conscientes do problema, ainda depositam nas figuras de autoridade (professores, coordenação) a responsabilidade por mediar conflitos, em vez de se perceberem como agentes ativos na transformação dessas situações. Diante disso, é evidente a importância de dar continuidade ao trabalho desenvolvido, indo além da conscientização crítica para implementar ações práticas no cotidiano escolar. É fundamental criar espaços que permitam aos estudantes exercitar habilidades como mediação entre pares, desenvolvimento da empatia e resolução colaborativa de conflitos (Abramovay; Rua, 2002)

O projeto como um todo confirmou a potência da mediação pedagógica fundamentada em uma perspectiva freireana de educação. Os resultados comprovam a eficácia de: (1) criar espaços seguros para

expressão e diálogo, onde os estudantes puderam nomear e problematizar suas experiências; (2) trabalhar com múltiplas linguagens, escrita, visual, dramática, que permitiram diferentes formas de representação e elaboração do conhecimento; (3) estabelecer canais permanentes de escuta e acolhimento, como o Painel das Emoções que se tornou referência para a turma; e (4) envolver progressivamente todos os atores escolares no processo de transformação. Essas lições não apenas validam o caminho percorrido, mas principalmente orientam os próximos passos para uma gestão escolar comprometida com a construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos e humanizados, onde a prevenção à violência seja parte integrante do projeto político-pedagógico.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo desse capítulo evidenciou que a violência escolar e o *bullying* constituem fenômenos complexos, manifestações de estruturas históricas, sociais e pedagógicas profundamente arraigadas no sistema educacional. A indiferença da gestão escolar frente a essas práticas não se configura como mera negligência, mas como uma postura política que reflete uma visão reducionista da educação, privilegiando indicadores de desempenho em detrimento do bem-estar relacional e da formação integral dos educandos (Biesta, 2013).

O projeto de intervenção realizado em uma escola pública de Blumenau demonstrou a viabilidade de transformação desse contexto mediante abordagens pedagógicas dialógicas e emancipatórias, fundamentadas nos pressupostos teóricos de Paulo Freire (1987). A metodologia aplicada, estruturada em quatro eixos sequenciais:

diagnóstico participativo, discussão e codificação, arte e diálogo, ações positivas. Permitiu não apenas identificar as percepções da comunidade escolar sobre a violência, mas também ressignificá-las coletivamente.

Dentre os principais resultados alcançados, destaca-se a desconstrução da naturalização de práticas violentas. Por meio de debates, atividades reflexivas e representações artísticas, os estudantes reconheceram que comportamentos antes banalizados como "brincadeiras", apelidos pejorativos, exclusão social, agressões verbais, configuram, na verdade, manifestações de relações desiguais de poder. Essa ressignificação crítica permitiu-lhes compreender não apenas a natureza desses atos, mas também seus impactos emocionais e sociais, desenvolvendo maior empatia e responsabilidade coletiva.

Contudo, os dados revelam desafios persistentes: a resistência institucional em priorizar o enfrentamento da violência escolar, a dificuldade de alguns educadores em identificar formas sutis de agressão (como o *bullying* simbólico e o *cyberbullying*) e a dependência excessiva dos estudantes em relação à mediação adulta para resolver conflitos. Esses fatores indicam a necessidade de fortalecer o protagonismo discente e a formação continuada dos profissionais da educação.

Ao conceder voz aos alunos, tornou-se evidente a urgência de estratégias sistêmicas para abordar o tema no ambiente escolar. Os relatos apontam que as dificuldades no convívio geram consequências graves no processo de aprendizagem, na interação social, na autoestima e até na saúde mental dos estudantes. Nesse contexto, a omissão da escola diante dessas situações configura-se, ela própria, como uma forma de violência institucional.

Diante desse cenário, conclui-se que a superação da indiferença da gestão escolar exige mais que intervenções pontuais, demanda uma

transformação estrutural na concepção e na prática educativa. É imperativo substituir a lógica autoritária e excludente por uma pedagogia dialógica, que valorize o respeito mútuo, a empatia e a participação ativa de todos os atores escolares. O projeto aqui apresentado oferece um caminho viável para essa mudança, porém sua efetividade a longo prazo depende da sustentabilidade das ações e do engajamento contínuo da comunidade escolar.

A escola não pode se limitar a reproduzir as desigualdades e violências da sociedade; deve assumir seu papel como espaço de resistência e transformação social. Nas palavras de Freire (1987), a verdadeira educação não é aquela que domestica, mas aquela que liberta, e é nessa direção, de uma educação humanizadora e emancipatória, que precisamos avançar.

A construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde todos possam aprender e se desenvolver plenamente, só será possível mediante a combinação de três eixos fundamentais: conscientização crítica, prevenção sistemática e intervenção qualificada. Esse estudo reforça que tal empreitada não é apenas necessária, é urgente.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam.; RUA, Maria G. **Violências nas escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 147, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009. Acesso em: 16 out. 2024.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRASIL. **Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar** (PeNSE): 2019. Rio de Janeiro: IBGE; 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLWEUS, Dan. School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, New Haven, v. 9, p. 751-780, 2013. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>. Acesso em: 4 jul. 2025.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no contexto escolar**: um olhar freiriano. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2007.tde-19102007-150455>. Acesso em: 10 out. 2024.

2

A METAMORFOSE DA ESCOLA: O SABER DO LABORATÓRIO

Rozane Fermino

Flávio Booz

Camila Grimes

Leandro Vicenci

Introdução

Considerando o espaço como *locus* da atuação humana, compreendemos que as salas de aula diferenciadas, neste estudo representadas pelos laboratórios de ciências da natureza, tecnologias educacionais e *maker*, só adquirem pleno sentido quando efetivamente ocupadas pelos participantes do processo educativo. No entanto, a ociosidade desses ambientes tem sido uma constante desde sua implementação, decorrente de tensões históricas no uso de recursos digitais e audiovisuais nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas analisadas.

Essa realidade reflete não apenas desafios estruturais e pedagógicos, mas também resistências culturais e organizacionais que dificultam a integração desses espaços à prática educacional cotidiana. Assim, investigar as causas dessa subutilização e propor caminhos para sua superação torna-se essencial para que tais ambientes cumpram seu potencial transformador na educação.

Frente a este propósito, este Projeto de Educação e de estudos busca investigar as causas da ociosidade desses laboratórios, analisar seus impactos no processo educativo e desenvolver, na prática, estratégias para otimizar seu uso, garantindo que se tornem espaços efetivos de aprendizagem e inovação. A pesquisa contribui não apenas

para o debate acadêmico sobre a gestão de recursos escolares, mas também para a elaboração de políticas públicas que visem o aproveitamento integral desses ambientes educativos.

As inseguranças e resistências de professores e gestores quanto à utilização da sala de tecnologias educacionais manifestam-se em discursos ambivalentes, como *"agora ninguém mais vai escrever nada no caderno"* ou *"além da pesquisa na internet, o que vamos fazer lá?"*. Tais falas revelam não apenas concepções docentes limitantes sobre o papel da tecnologia na educação, mas também expõem uma tensão estrutural: a ociosidade desses espaços está intrinsecamente vinculada às fragilidades da política de tecnologia educacional vigente, especialmente no que diz respeito à formação e atuação do professor como mediador essencial nesse ambiente.

O questionamento recorrente, *"O que vamos fazer lá?"*, manifesta não apenas uma carência de recursos, mas sobretudo uma desconexão entre as expectativas iniciais de inovação educacional e as limitações estruturais e formativas que persistem. Essa dissonância evidencia um descompasso histórico: de um lado, as potencialidades imaginadas para esses espaços tecnológicos; de outro, a realidade de equipamentos subutilizados e a ausência de um projeto educativo que articule organicamente esses recursos às práticas curriculares. O resultado é a perpetuação de um ciclo onde a ociosidade dos laboratórios alimenta o ceticismo sobre sua utilidade, que por sua vez reforça a subutilização, configurando um desafio que vai além da simples disponibilização de equipamentos e toca em questões centrais da cultura escolar e das políticas educacionais.

A conjunção desses fatores com a trajetória instável dos professores orientadores de laboratórios, marcada por designações aleatórias ou intencionais por parte das coordenadorias regionais, sem

continuidade ou critério pedagógico claro, demonstra que esses espaços nunca se consolidaram como política de Estado, muito menos como política de governo. Essa inconsistência na gestão dos recursos humanos revela uma abordagem fragmentária, onde os laboratórios são tratados como iniciativas pontuais e desconectadas de um projeto educacional consistente, refletindo a ausência de uma visão sistêmica sobre o papel da tecnologia na educação pública.

Deste modo, entendemos que muitos docentes e escolas tendem a adotar e valorizar metodologias predominantemente teóricas, onde o aprendizado é associado a um grande volume de informações transmitidas. Com isso, espaços e momentos voltados para a experimentação prática podem ser vistos como desnecessários, ou ainda, restritos a certas áreas do conhecimento, desconsiderando a importância da integração entre teoria e prática independente do componente curricular.

Também a escola tradicionalmente referenciada, centrada na figura do professor como transmissor de conhecimento e na aula expositiva, tende a reduzir o uso de métodos ativos e experimentais, como os que os laboratórios oferecem. “Na prática docente, as aulas teóricas ocupam boa parte da carga horária, e as aulas práticas são programadas conforme a disponibilidade de fatores como: laboratório com materiais disponíveis (microscópios, reagentes), técnicos de laboratório e, muitas vezes, espaço físico” (Berezuk; Inada, 2010, p. 208).

Essa abordagem prioriza a transmissão passiva de conteúdo, em detrimento de uma aprendizagem dinâmica e investigativa. Este método, além de amplamente aceito, está profundamente enraizado na compreensão que muitos profissionais têm da educação, levando-os a recorrer a ele por segurança ou comodismo. É importante considerar, em defesa dos profissionais, que o modelo curricular muitas vezes é

inflexível, focado na cobertura de um grande volume de conteúdo em um curto período, o que limita o tempo disponível para atividades experimentais e práticas, que normalmente exigem mais tempo para planejamento, execução e reflexão.

Além disso, muitos professores podem não ter recebido formação adequada para utilizar os laboratórios de forma pedagógica ou podem se sentir inseguros em integrar essas práticas em suas aulas. A formação inicial e continuada frequentemente não enfatiza a importância das metodologias ativas ou do uso de ambientes experimentais. Isso também está caracterizado nos próprios professores orientadores dos laboratórios, que necessitam buscar formação para operar equipamentos e atender aos docentes e estudantes, visto que a formação exigida para este cargo não é suficiente.

No contexto atual das escolas em análise, no que tange o uso dos laboratórios de tecnologias educacionais, *maker* e ciências da natureza, nossa posição é a de que são muito positivos para um projeto de escola voltado à emancipação ativa e integral dos estudantes.

Levando-se em conta os três espaços (sala de tecnologias educacionais, espaço *maker* e laboratório de ciências da natureza), segundo o que mapeamos nas escolas de nossas experiências, verificamos a ociosidade destes espaços, considerando-se as motivações da política pública, tencionando-a a partir de três dimensões: a dimensão da formação inicial e continuada docente; a dimensão dos projetos internos de ocupação; e a dimensão da popularização das práticas.

O projeto tem como objetivo experimentar uma forma de ocupação mais eficiente e proveitosa dos laboratórios, uma vez que as atividades são desenvolvidas pelos estudantes, independente do componente curricular, ou seja, focado num projeto de aprendizagem.

Qual educação?

A educação, para nós, é a formação do ser humano em sua totalidade, o processo em que a pessoa se apropria dos processos de ser, agir e pensar, a fim de questionar o mundo e ser um sujeito autônomo. Isto implica desenvolver a capacidade de pensar sobre os modos de ser, agir e pensar.

Ao tratar da educação, especialmente em relação ao problema da ociosidade da sala de tecnologias educacionais, espaços *maker* e laboratórios, destaca-se uma epistemologia de caráter mais relacional. A pedagogia relacional, conforme discutida por Becker (1994), enfatiza que a formação do sujeito ocorre através das interações intersubjetivas e com o mundo. Para o autor, o sujeito é moldado pela sua ação, que simultaneamente cria tanto o objeto quanto a si próprio, sendo que a consciência emerge a partir dessa interação (Becker, 1994).

Nossa opção de incluir o advérbio “mais”, para pensar uma “pedagogia mais relacional”, ocorre por reconhecer que a filiação a uma perspectiva de educação, bem como as possíveis transformações de práticas e de modelos, ocorre de maneira processual na constituição dos sujeitos, espaços e projetos de educação e, incluindo questões sobre as quais eles próprios não têm o controle. Neste sentido, nossa posição é a de superar a rigidez de uma linha divisória entre o que se enquadra ou não na pedagogia relacional e ver o movimento dos sujeitos, espaços e projetos de educação para construírem-se de fato mais relacionais. “Construir uma escola que quer educar para a compreensão requer uma reforma de mentalidade que valoriza a antropológica, uma ética do gênero humano, sem a qual talvez não possamos sobreviver como espécie” (Formosinho; Formosinho, 2018, p. 20).

Seguindo esta concepção de educação, será descrito um projeto escolar, desenvolvido em uma escola pública da rede catarinense de ensino, que ascende como uma resposta para a problemática levantada inicialmente, em relação a ociosidade dos laboratórios.

Sequência didática

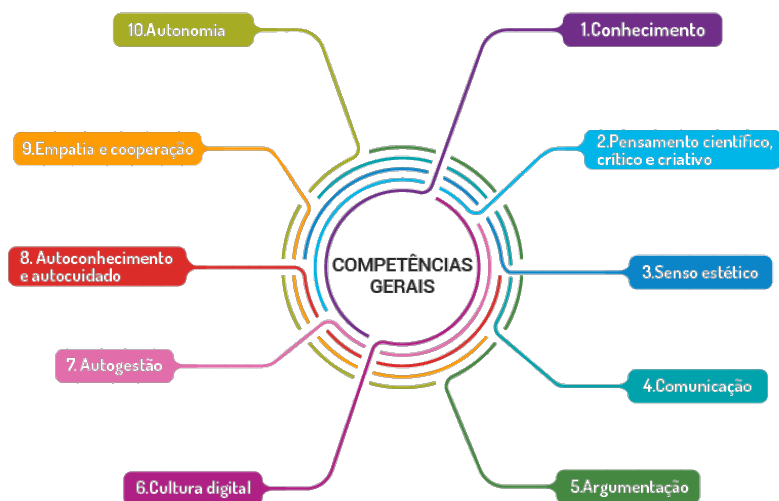
Título do projeto: Construção de modelos interativos de sistemas do corpo humano em tamanho real: uma realidade com o uso dos Laboratórios de Ciências da Natureza, Tecnologias Educacionais e *Maker*.

Componente curriculares envolvidos: Biologia, Experimentação e outras práticas investigativas, Projeto de Vida e professores orientadores dos laboratórios de ciências da natureza, tecnologias educacionais e *maker*.

Ano/série: 2ª Série do Ensino Médio.

Materiais necessários: Computador, mouse, teclado, internet, caderno, caneta, papelão, recipientes plásticos, funil, tinta guache, pinceis, rolo de pintura, tesoura, fita adesiva, fita isolante, fita *silver tape*, cola branca, tesoura, barbante, massa de modelar, mangueira de plástico, cano sanfonado, cano/conexão pvc, arame galvanizado, grampeador, pistola de cola quente, bastão de cola, alicate de corte, elástico, copo descartável, isopor, canudo, bateria, led, microrretífica, esmeril, papel sulfite, lousa digital, projetor multimídia e órgãos (coração, rins e fígado).

Figura 1 – Competências envolvidas da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: BNCC (2017)

Objetivos: construir conceitos científicos (conteúdos curriculares/objetos do conhecimento) e desenvolver habilidades/competências articuladamente nas diferentes áreas do conhecimento; construir o conhecimento científico que forme o indivíduo para encontrar soluções para os problemas do dia a dia, voltado para uma formação humana integral; desenvolver a capacidade de relacionar teoria e prática, com base em uma aprendizagem significativa; desenvolver habilidades, atitudes e valores (participação, autonomia, responsabilidade, interação, respeito à diversidade, criatividade, oralidade e trabalho colaborativo, dentre outros); motivar os docentes, de componentes curriculares diversos, a utilizarem os laboratórios disponíveis na escola em suas aulas e trabalhar de forma transdisciplinar.

Destaca-se que o projeto em questão dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Currículo Base da Educação Infantil

e Ensino Fundamental do Território Catarinense, seguindo as premissas do MEC, com o objetivo de atender as expectativas do Estado e por uma construção coletiva e democrática, contando com a participação dos professores responsáveis, desde o início do processo.

Relato da atividade

Etapa 1: Praticamos com os estudantes um momento de escuta diagnóstica, para entender seus apontamentos em relação ao uso dos laboratórios da escola. Foram utilizadas perguntas norteadoras e excertos foram coletados com as falas dos estudantes.

Os espaços como laboratórios de ciências, sala de tecnologias educacionais e espaço maker são utilizados na escola? Com que frequência?

“Vamos ao laboratório de ciências para fazer experiências poucas vezes, a professora de Química leva às vezes, a informática usamos mais. Já o espaço maker quase não é usado esse ano, talvez uma ou duas, ano passado usamos mais, só que estudava o dia todo no integral” (Estudante 12).

Como vocês imaginam que o uso desses espaços pode melhorar o aprendizado em diferentes disciplinas? Que tipo de atividades práticas vocês gostariam de realizar nesses espaços?

“Acho que sim, se usássemos mais, aprenderíamos de uma forma mais prática como as coisas que estudamos funcionam. Tipo em Física, podíamos fazer experimentos ao invés de só ler sobre o conteúdo” (Estudante 3).

“Seria legal fazer experiências, ver células e talvez até projetos sobre meio ambiente, como analisar a qualidade da água. Também gostaria de fazer projetos de robótica e construir coisas com materiais recicláveis” (Estudante 8).

Vocês já tiveram aulas nos laboratórios? Se sim, como foi a experiência? O que poderia ser melhorado?

“Sim, várias, bem legais. Ano passado tinha mais, acho que porque tinha mais tempo e mais aulas” (Estudante 6).

“Eu gostei do trabalho com microbit que fiz no maker, poderia ter mais aulas assim” (Estudante 17).

Na opinião de vocês, por que alguns professores evitam usar esses espaços diferenciados? Quais são os principais desafios?

“Acho que alguns professores não usam esses espaços porque dá mais trabalho para organizar a aula” (Estudante 9).

“Talvez nem todos se sintam preparados para usar o laboratório ou o maker” (Estudante 9).

Como a falta de uso desses espaços pode afetar o aprendizado dos estudantes?

“A gente acaba aprendendo só o conteúdo, o que pode ser mais difícil de entender dependendo da matéria” (Estudante 18).

“Quando a gente só lê ou vê uma explicação no quadro, é mais difícil de imaginar como as coisas realmente são e funcionam. E às vezes isso

nos deixa menos motivados para estudar, porque parece que o conhecimento fica distante da realidade” (Estudante 21).

Se vocês pudessem organizar uma atividade ou projeto utilizando o laboratório de ciências, de tecnologias e/ou o espaço maker, o que gostariam de criar?

Alguns temas foram citados, como projetos sobre sustentabilidade, qualidade da água do município, programação, horta e jardim vertical.

Após essa socialização, a proposta de trabalho foi apresentada aos estudantes: a construção de modelos interativos de sistemas do corpo humano em tamanho real, com o uso dos Laboratórios de Ciências da Natureza, Tecnologias Educacionais e *Maker*. O método utilizado foi a pesquisa colaborativa, tendo como estratégias o uso do Laboratório de Tecnologias Educacionais para explorar conteúdos sobre os sistemas do corpo humano. Os estudantes foram agrupados em equipes, cada equipe ficou responsável por um sistema, sendo eles: cardiovascular, respiratório, digestivo, nervoso, sensorial, endócrino, excretor, urinário, reprodutor, esquelético, muscular, imunológico, linfático e tegumentar. Em um primeiro momento pesquisaram nos computadores do Laboratório de Tecnologias Educacionais sobre os sistemas do corpo humano, no sentido de compreender a função dos sistemas, de cada órgão, doenças, prevenção, tamanho dos órgãos, dentre outras informações. Anotaram as informações em seus cadernos para utilizar posteriormente, conforme exposto na Figura 1.

Fotografia 1 – Estudantes no Laboratório de Tecnologias Educacionais da E.E.B.
Manoel Vicente Gomes



Fonte: acervo dos autores dos registros das atividades (2024)

Justificamos esta escolha pois a interação entre os discentes e as ferramentas de pesquisa, auxiliam promovendo autonomia e protagonismo na aprendizagem, aspectos fundamentais da educação

que buscamos promover. Conforme Praia et al. (2002), as aulas experimentais que utilizam a investigação como método tornam os alunos mais ativos na construção de seus conhecimentos. Esse processo exige um grande esforço intelectual dos estudantes, pois eles exercitam a aplicação de conceitos e metodologias mais próximas a um modelo de educação científica.

Etapa 2: O método utilizado será a aprendizagem prática e colaborativa, tendo como estratégias a utilização do Laboratório *Maker* para a construção de sistemas do corpo humano em tamanho real, com materiais recicláveis e tecnológicos. A pedagogia relacional visa um equilíbrio no qual o professor introduz novo conteúdo e, em colaboração com os alunos, promove sua exploração e compreensão. Em seguida, o docente propõe perguntas ou exercícios que facilitem a fixação e a reflexão sobre o assunto (Lima, 2017).

No segundo momento produziram os sistemas interativos em tamanho real, com materiais recicláveis e materiais do próprio Laboratório *Maker*, tais como: papelão, recipientes plásticos, funil, tinta guache, pinces, rolo de pintura, tesoura, fita adesiva, fita isolante, fita *silver tape*, cola branca, tesoura, barbante, massa de modelar, mangueira de plástico, cano sanfonado, cano/conexão pvc, arame galvanizado, grampeador, pistola de cola quente, bastão de cola, alicate de corte, elástico, copo descartável, isopor, canudo, bateria, led, microrretífica, esmeril e papel sulfite.

Fotografia 2 – Estudantes no Laboratório *Maker* da E.E.B. Manoel Vicente Gomes



Fonte: acervo dos autores dos registros das atividades (2024)

Salientamos que a pedagogia relacional defende essa integração entre teoria e prática, e a construção dos modelos permite que os estudantes se envolvam ativamente na criação, manipulando e explorando conceitos científicos de maneira prática. O uso do espaço *Maker* evidencia a importância da experimentação e do aprendizado investigativo, em oposição ao ensino tradicional centrado na transmissão de informações.

As atividades maker vêm sendo introduzidas na educação básica como alternativas às abordagens tradicionais, permitindo que os alunos

aprendam conceitos de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) por meio de projetos práticos, incentivando uma maior participação dos estudantes, que se tornam mais ativos e engajados, produzindo com o auxílio de materiais comuns e tecnologias de fabricação digital, cada vez mais relevantes no contexto contemporâneo (Valente; Blikstein, 2019).

Etapa 3: No terceiro momento, o método utilizado foi a comunicação oral e explicação interativa, tendo como estratégias a apresentação dos modelos pelos estudantes sem uso de anotações, promovendo a oralidade e a comunicação efetiva. Nesta etapa os estudantes apresentaram os seus sistemas interativos do corpo humano em tamanho real para os colegas de turma (Figura 3) sem ler anotações, pois a forma de comunicação dos conhecimentos foi exclusivamente oral. Esta especificidade justifica-se devido ao fato de que o objetivo era que conseguissem expressar, conforme o entendimento que tiveram e os sentidos que produziram, ao longo da pesquisa e produção, do funcionamento do órgão/sistema, sem decorar ou ler.

Fotografia 3 – Apresentação dos sistemas do corpo humano interativos



Fonte: acervo dos autores dos registros das atividades (2024)

Etapa 4: Exploração dos sistemas do corpo humano no laboratório de ciências da natureza com o *software BioDigital Human* na lousa digital

(Figura 4), que é uma plataforma de software 3D interativa, que permite visualizar a anatomia do corpo humano. O modelo humano virtual interativo é composto por mais de 14.000 estruturas anatômicas individuais, permitindo explorar a anatomia masculina e feminina completa, modelos pediátricos, anatomia por sistemas, bem como modelos regionais.

Figura 2 – Imagem do software



Fonte: acervo dos autores dos registros das atividades (2024)

Também foi utilizado o kit Realidade Aumentada (RA) nas Escolas - O corpo humano, um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido por estudantes, professores e pesquisadores vinculados ao Laboratório de Tecnologias Computacionais da Universidade Federal de Santa Catarina no Campus Araranguá (LabTeC UFSC). Os artefatos em realidade aumentada criados são armazenados na Plataforma RA, possibilitando amplificar o acesso aos artefatos de realidade aumentada, podendo ser baixados de qualquer local.

Figura 3 – RA



Fonte: acervo dos autores dos registros das atividades (2024)

A exploração dos sistemas e dos órgãos com o uso dos recursos tecnológicos de visualização, auxilia na compreensão mais profunda dos conceitos científicos, conectando teoria e prática de forma significativa, além de retomar os conceitos apresentados pelos estudantes.

Etapa 5: Autoavaliação dos estudantes e professores. Em forma de roda de conversa, os estudantes expuseram suas percepções sobre o trabalho e o resultado que alcançaram: os estudantes aprenderam sobre a temática de estudo de forma desafiadora e prática, realizaram a pesquisa sobre os objetos do conhecimento, projetaram e desenvolveram o modelo de sistema de corpo humano em tamanho real e interativo, e por fim, apresentaram aos colegas de classe e para os estudantes das demais turmas seus resultados. Foi uma atividade que promoveu e atingiu forte

engajamento dos estudantes, possibilitando a aprendizagem de todos os envolvidos, conforme relatos: *“Esse projeto foi muito legal, o Maker tem de tudo e facilita fazer o trabalho”* Estudante 21. *“Eu achei bem difícil, fazer o corpo humano em tamanho real deu bastante trabalho, tivemos que medir os órgãos. Mas, aprendi bastante”* Estudante 12. *“Usar todos os laboratórios da escola foi muito legal, consegui aprender bem mais do que se fosse só no livro, espero que mais professores façam atividades assim”* (Estudante 03). Conclui-se que, com este projeto, pode-se evidenciar a aprendizagem significativa e utilização do conhecimento na prática, tudo isso propiciado pelos laboratórios equipados, que permitiram maior interação com os conhecimentos científicos, superando as práticas bancárias do modelo tradicional de educação.

Para nós, o momento de autoavaliação proporciona o desenvolvimento da autonomia e a consciência crítica, elementos centrais da pedagogia relacional. Essa etapa permite que os alunos reflitam sobre seu aprendizado de forma ativa, fortalecendo o processo de formação integral defendido pela equipe.

Ángel Pérez Gómez apresenta o exemplo da Finlândia para ilustrar as tentativas de rompimento com o sistema de avaliação convencional. Entre as práticas citadas por ele que se alinham a esta proposta, destacam-se a autonomia conferida aos professores, a ausência de provas tradicionais, o estímulo à autonomia e à criatividade dos alunos e, sobretudo, a valorização das qualidades individuais de cada estudante, em oposição a um método que reforça apenas suas dificuldades (Gómez, 2015).

Considerações finais

As experiências vivenciadas com este Projeto de Educação, a partir de uma proposta pedagógica com características epistemológicas

específica nos convoca a repensar radicalmente o uso dos espaços escolares, superando a concepção limitada que restringe o ato educativo às quatro paredes da sala de aula tradicional. Nossas análises demonstram que, quando devidamente potencializados, os diversos ambientes da escola transformam-se em cenários privilegiados para a construção colaborativa do conhecimento, numa perspectiva que ecoa o chamado de Nóvoa (2022) por uma verdadeira metamorfose do modelo escolar - ainda arraigado em estruturas do século XIX, marcadas pela hierarquia rígida e pela transmissão vertical do saber.

A abordagem aqui apresentada busca fomentar uma aprendizagem multidimensional, na qual os alunos assumem papel ativo na construção de seus percursos cognitivos, enquanto os professores se reposicionam como mediadores que provocam, questionam e orientam, sem monopolizar o processo educativo. Nesse contexto, ganha especial relevância a advertência de Nóvoa (2022, p.18) sobre a missão fundamental da escola: "conseguir que os alunos aprendam a pensar". Tal objetivo exige a criação de uma ecologia educativa que harmonize pensamento crítico e criação inventiva, domínio técnico e expressão autoral, experimentação concreta e reflexão sistemática, rompendo com as dicotomias que ainda marcam nossa tradição pedagógica.

Referências

- BEREZUK, P. A.; INADA, P. Avaliação dos laboratórios de ciências e biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, Estado do Paraná. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 32, n. 2, p. 207-215, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307325336011.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

FORMOSINHO, O.; FORMOSINHO, J. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n51.p19-28>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432018000100019&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 set. 2024.

GÓMEZ, A. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIMA, P. F. Princípios da pedagogia relacional em duas regências do PIBID Letras/Espanhol da UFPR. **Cadernos CIMEAC**, v. 6. n. 2, p. 98-110, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v6i2.1683>. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1683>. Acesso em: 20 set. 2024.

MAJOR GERCINO. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Manoel Vicente Gomes**. 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D. A hipótese e a experiência científica em educação em ciência: contributos para uma reorientação epistemológica. **Ciência e Educação**, v. 8, n. 2, p. 253-262, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/NBJWWJKPbdVW4qQJNBc5LVC/>. Acesso em: 20 set. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral da Educação Básica, 2014.

SANTA CATARINA. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. **Caderno 2**: formação geral básica. Secretaria de Estado da Educação, 2020a.

SANTA CATARINA. **Componentes Curriculares Eletivos**: novo ensino médio. Construindo e Ampliando Saberes. Secretaria de Estado da Educação, 2020b.

VALENTE, J. A.; BLIKSTEIN, P. Educação *Maker*: onde está a construção do conhecimento? Tradução do artigo “Maker Education: onde está a construção do conhecimento?” **Fundação Construtivismo**, Bruxelas, Bélgica, v. 3, p. 252-271, 2019.

3

HISTÓRIA, EPISTEMOLOGIA E POLÍTICA DO PROBLEMA DA CLASSIFICAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS/TURMAS PROBLEMÁTICOS

Eduardo Pintarelli

Leonel Luis dos Santos

Victoria Raissa Gelhardt

A escola, enquanto instituição social, desempenha um papel central na socialização dos indivíduos, moldando-os para se integrarem e reproduzirem as relações sociais vigentes na sociedade capitalista. Contudo, esse processo não é neutro. Ao contrário, ele se baseia em formas de violência que são essenciais para a manutenção da ordem social, o que transforma a socialização escolar em um processo repressivo e coercitivo. O objetivo da escola, assim, é impor comportamentos e ideias que reforçam a estrutura social existente, tornando-a um local de controle social e conformidade.

Dentro dessa dinâmica, surge o problema de categorizar "alunos/turmas problema". Essa classificação reflete a maneira como o sistema educacional exclui e marginaliza aqueles que não atendem aos padrões desejados, sem considerar as complexidades e diversidades dos indivíduos. A visão da escola como um espaço de imposição de normas também pode ser analisada à luz do conceito de **Eros**, tradicionalmente associado ao amor e ao desejo. Na mitologia grega, *Eros* é o deus do amor e do desejo, refletindo uma força dinâmica e multifacetada que se aplica à construção do conhecimento.

Na epistemologia, *Eros* não é apenas um impulso ou sentimento, mas uma forma de motivação profunda – o desejo intrínseco de entender, explorar e conectar-se com o conhecimento. Esse desejo é

fundamental para a busca de novas ideias e para a construção do saber, pois é através da paixão pelo aprendizado que se supera barreiras cognitivas e se ampliam os horizontes do conhecimento.

Eros, quando aplicado ao processo de imaginação e criação do conhecimento, se torna um catalisador para inovação e criatividade. Em vez de um processo puramente racional ou objetivo, o conhecimento frequentemente emerge de uma interação vibrante entre o sujeito e o objeto de estudo. O desejo e a curiosidade alimentam uma abordagem mais holística do ato cognitivo, onde as emoções e os impulsos criativos desempenham papel essencial na formulação de novas teorias e descobertas.

O *Eros* e a educação: a perspectiva de Bell Hooks

A filósofa bell hooks propõe que o conceito de *Eros* pode influenciar profundamente a maneira como educadores e alunos interagem, redefinindo a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Para hooks (2017), o *Eros* transcende um simples ato físico, sendo uma expressão da capacidade humana de criar e cultivar relações autênticas. Essa concepção de *Eros*, quando empregada na educação, sugere que a aprendizagem deve ser não apenas uma troca de informações, mas também uma experiência transformadora, onde os educadores e alunos se conectam de maneira genuína.

A educação, então, pode ser inspiradora e transformadora quando os alunos são incentivados a explorar suas próprias paixões e interesses. Em vez de uma separação rígida entre o conhecimento e o conhecedor, *Eros* propõe uma interconexão onde o desejo e a paixão influenciam e moldam a natureza do conhecimento. Essa visão de educação, que integra o erotismo e a paixão, oferece uma alternativa ao modelo tradicional de ensino, que é muitas vezes restritivo e excludente.

A violência institucional na escola: disciplina e cultura

Por mais que se deva reconhecer diversidades entre escolas, suas propostas pedagógicas, em geral elas se caracterizam mais por critérios racionais, universais, do que por aspectos afetivos, com espaço para os sentimentos. Por sua padronização, este apresenta certa violência institucional que permeia o ambiente escolar, manifestada principalmente de duas formas: **violência disciplinar** e **violência cultural**. A violência disciplinar visa garantir a ordem e a disciplina na escola, utilizando mecanismos como vigilância hierárquica, sanções normalizadoras e exames (Foucault, 1987). Isso molda os estudantes para se ajustarem às exigências de outras instituições disciplinares fora do ambiente escolar. Essa violência não é exercida apenas pelos altos escalões da hierarquia escolar, mas também pelos próprios pares e membros inferiores da escola, criando um ambiente de controle social.

A **violência cultural**, por outro lado, refere-se à imposição de uma cultura dominante sobre os estudantes, um conceito explorado por Bourdieu e Passeron. Segundo esses autores, essa violência simbólica dissimula as relações de poder, apresentando as significações impostas como naturais e legítimas. Nildo Viana, no entanto, propõe uma revisão do termo, sugerindo que a violência cultural seja entendida como a imposição de valores, ideias e ideologias de uma cultura específica sobre outro grupo ou indivíduo, muitas vezes contra sua vontade.

Na escola, essa violência cultural é expressa na imposição de uma cultura dominante, refletida nas grades curriculares, programas educacionais e materiais didáticos, todos orquestrados pela burocracia escolar. O objetivo dessas formas de poder: a violência disciplinar visa manter a ordem e as regras dentro da instituição escolar; a violência cultural busca garantir a reprodução do saber escolar, perpetuando a

própria estrutura educacional. Esses objetivos imediatos, no entanto, ocultam um propósito mais profundo: a reprodução das relações sociais e de produção, preparando os indivíduos para aceitar e perpetuar essas relações.

A educação segundo a pedagogia institucional: autogestão e transformação social

A **Pedagogia Institucional**, que emergiu na França com autores como Georges Lapassade, René Lourau e Fernand Oury, oferece uma crítica radical ao modelo tradicional de educação, propondo uma análise crítica das instituições educacionais. A Pedagogia Institucional defende que as instituições, incluindo as escolas, devem ser analisadas para compreender como operam e como afetam as relações de poder e aprendizagem. Essa abordagem visa transformar a sociedade, questionando as práticas educacionais tradicionais que muitas vezes reforçam a alienação e a hierarquia entre educador e educando.

A **autogestão pedagógica**, um dos pilares dessa pedagogia, propõe que a gestão do processo educativo seja realizada pelos próprios alunos, sem a intervenção hierárquica dos professores. Nesse sistema, os alunos são os protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, decidindo coletivamente sobre métodos, atividades e conteúdos a serem trabalhados. O educador deixa de ser um simples transmissor de conhecimento e passa a ser um facilitador, ajudando os alunos a desenvolver suas próprias instituições internas de aprendizagem.

Esse modelo de educação, além de ser mais democrático e participativo, se insere em uma crítica ao capitalismo. A autogestão pedagógica prepara os alunos para a **autogestão social**, um projeto político mais amplo que visa a abolição das classes sociais, do Estado e do mercado, promovendo uma sociedade sem exploração e alienação. A

autogestão pedagógica, portanto, não se limita à sala de aula, mas busca transformar as práticas sociais mais amplas.

Desafios para a implementação da autogestão pedagógica

A implementação de uma pedagogia autogestionária enfrenta grandes desafios, especialmente devido à estrutura burocrática das escolas e à hierarquia do sistema educacional. A escola, como instituição social, reflete as normas e os interesses da classe dominante, o que torna difícil a concretização de práticas autogestionárias. A luta pela autogestão pedagógica, portanto, exige um confronto com o poder do Estado e do capital, e deve se estender para além da escola, englobando movimentos sociais e grupos de estudo autônomos, onde essas práticas podem ser mais livres e eficazes.

Enfrentamentos ao problema da classificação escolar de alunos/turmas "problema"

A problemática da classificação escolar de alunos/turmas como "problema" está profundamente enraizada nas dinâmicas de poder e controle que permeiam o sistema educacional. Essa categorização reflete uma forma de violência simbólica, que exclui e marginaliza aqueles que não se encaixam nos padrões exigidos pela instituição escolar, sem levar em consideração as complexas realidades sociais e individuais dos estudantes. A escola, ao funcionar como uma instituição social voltada à reprodução das relações capitalistas, acaba por moldar os estudantes a um padrão uniforme de comportamento e desempenho, negando suas identidades e particularidades.

A solução para esse problema não reside em simplesmente reformar os métodos tradicionais de ensino ou no aprimoramento da disciplina. Em vez disso, é necessário repensar a própria estrutura da

educação, buscando formas de superar as violências institucionalizadas que permeiam o sistema escolar, sejam elas disciplinares ou culturais. Nesse sentido, a proposta de uma educação autogestionária e mais inclusiva, como defendido pela Pedagogia Institucional, oferece uma alternativa real para resolver a problemática da classificação dos alunos como “problema”. Ao adotar a autogestão pedagógica, onde os alunos se tornam protagonistas do processo de aprendizagem e da gestão da própria educação, é possível romper com a imposição de padrões rígidos e autoritários que excluem os estudantes.

Além disso, ao integrar o conceito de *Eros* e erotismo no processo educativo, como sugerido por bell hooks, podemos transformar a relação entre educadores e alunos. Ao invés de uma abordagem hierárquica e punitiva, que reforça a alienação e a desigualdade, o erotismo aqui não é entendido como um fator exclusivamente físico ou romântico, mas como um desejo genuíno de criar relações autênticas e apaixonadas pelo conhecimento. Esse vínculo mais genuíno com o processo de aprendizagem e com os colegas pode ajudar a resolver a alienação e a conformidade que a escola tradicional impõe.

Portanto, para resolver o problema da classificação escolar de alunos/turmas como “problema”, organizamos algumas possibilidades:

1. **Repensar as formas de classificação:** Em vez de rotular os alunos com base em seu desempenho ou comportamento, deve-se adotar práticas pedagógicas que considerem a diversidade de ritmos, interesses e estilos de aprendizagem. A categorização deve dar lugar a abordagens mais inclusivas e respeitosas às necessidades individuais dos estudantes;
2. **Desafiar a violência institucional:** A violência disciplinar e cultural que permeia as instituições escolares deve ser confrontada. A introdução de práticas de autogestão pedagógica, onde os próprios alunos participam ativamente na construção do seu processo educativo, é uma solução eficaz para combater a imposição de uma cultura dominante;

3. **Humanizar a educação:** Incorporar a ideia de *Eros*, ou seja, promover uma educação que valorize a paixão pelo conhecimento, a criatividade e o desejo de aprender, transforma a educação em um processo de autoconhecimento e conexão genuína. Isso pode superar a visão tradicional de que a escola deve ser um local de conformidade e disciplina rígida;
4. **Fomentar a transformação social:** A educação não deve ser vista apenas como um meio de adaptação dos alunos à ordem social vigente, mas como uma ferramenta de transformação social. A autogestão pedagógica prepara os alunos para a participação ativa na sociedade e desafia as estruturas de poder que mantêm a desigualdade e a exclusão social.

Portanto, a resolução do problema da classificação de alunos como “problema” passa por uma reconfiguração do papel da escola na sociedade, onde o foco deixa de ser a adaptação dos alunos a uma ordem preestabelecida, e passa a ser o estímulo à criatividade, ao conhecimento e à transformação social. A educação deve ser, acima de tudo, um espaço de emancipação, onde as diferenças são respeitadas e celebradas, e onde os alunos são incentivados a ser protagonistas do seu próprio aprendizado e da construção de um mundo mais justo.

Relatos da vivência do projeto de educação frente ao problema

O Problema de educação foi identificado pela equipe em duas escolas de Ensino Médio, em uma turma em cada escola: uma na região do Médio Vale do Itajaí, na cidade de Blumenau: Escola de Ensino Médio Professora Elza Pacheco, numa turma de terceiro ano, no período noturno; e outra na região do Alto Vale do Itajaí, na cidade de Lontras: Escola de Educação Básica Regente Feijó, em uma turma de primeiro ano, no período matutino. Frente ao conhecimento das causas históricas, epistemológicas e políticas do problema identificado e à luz da concepção de educação da Pedagogia Institucional – autogestão e transformação social, foi elaborado pela equipe um roteiro de aulas para

fazer frente ao problema da rotulação de alunos/turmas “problema”. Na execução das aulas, nem sempre a totalidade dos membros pode se fazer presente. Segue abaixo a descrição das aulas, mediante o relato de cada uma delas. As fotos que compõem a narrativa são todas pertencentes ao acervo da equipe, e foram previamente autorizadas pelos alunos quando estes foram apresentados aos respectivos planos de aulas.

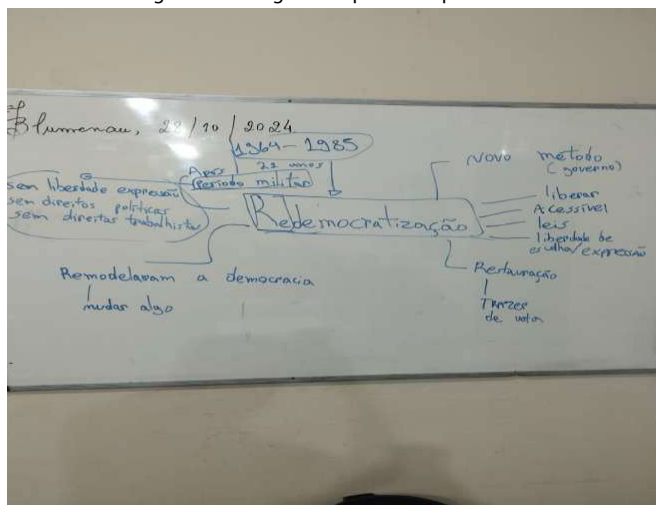
Relato 1

Aplicação do Plano de Aula: Leonel e Victoria

Data: 28/10/2024

A aula iniciou às 19h, com atrasos de alguns alunos. Após um momento dedicado à revisão de atividades e recuperação de notas, eu, Prof. Leonel, escrevi no quadro a palavra **REDEMOCRATIZAÇÃO**. A partir das contribuições espontâneas dos alunos, estruturamos um levantamento inicial de informações relacionadas ao tema.

Fotografia 1 – Imagem do quadro da primeira aula



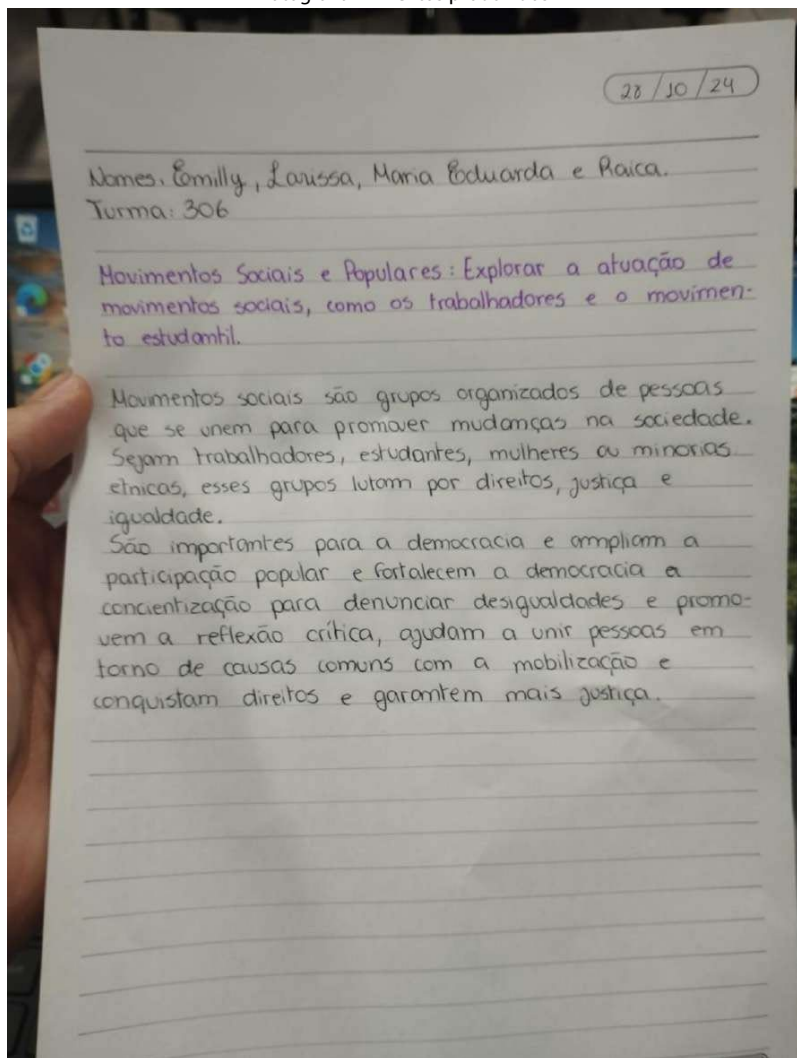
Fonte: acervo da equipe (2024)

Exibi um vídeo curto de 5 minutos sobre a redemocratização, disponível no YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=DAXqtxYnqU0>). Em seguida, os alunos foram divididos em grupos, recebendo os seguintes tópicos para análise e debate:

1. **Influência Militar na Política**
2. **Papel das Elites Econômicas**
3. **Movimentos Sociais e Populares**
4. **Relação entre a Mídia e a Política**
5. **Direitos Humanos e Justiça de Transição**
6. **A Nova Constituição de 1988**

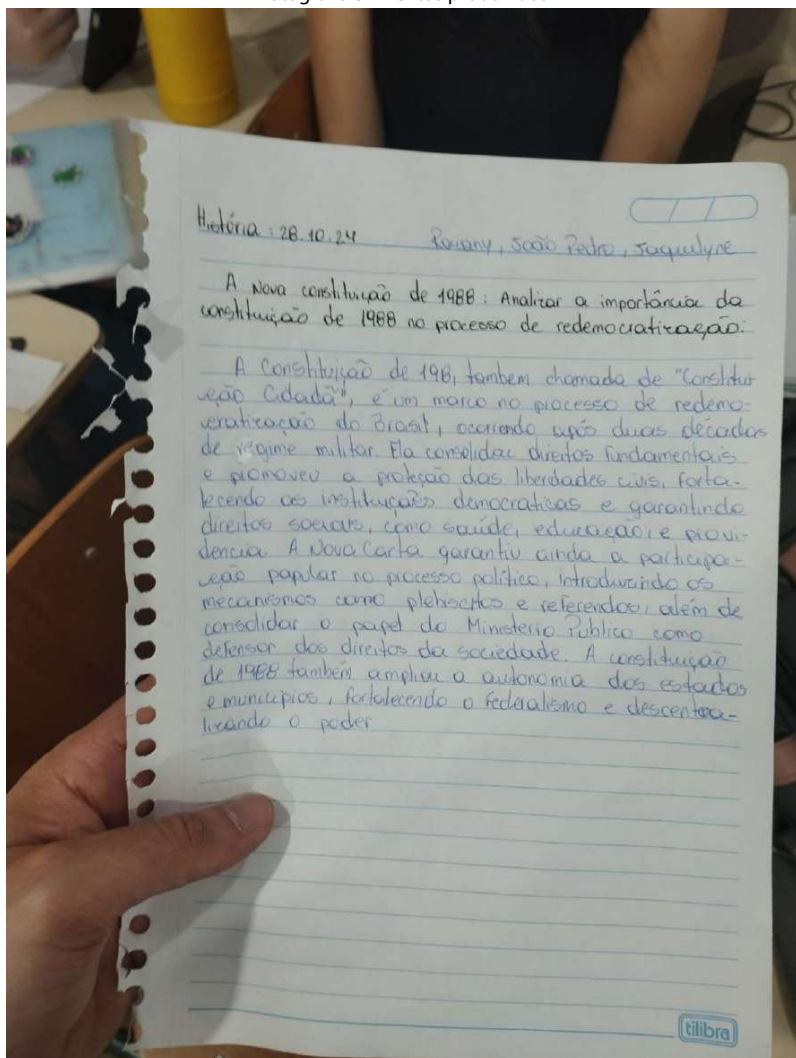
Os grupos realizaram pesquisas na internet e produziram textos curtos sobre os temas. Também compartilhei, via Google Classroom, um trecho de um artigo sobre Florestan Fernandes e a redemocratização para leitura prévia.

Fotografia 2 – Textos produzidos



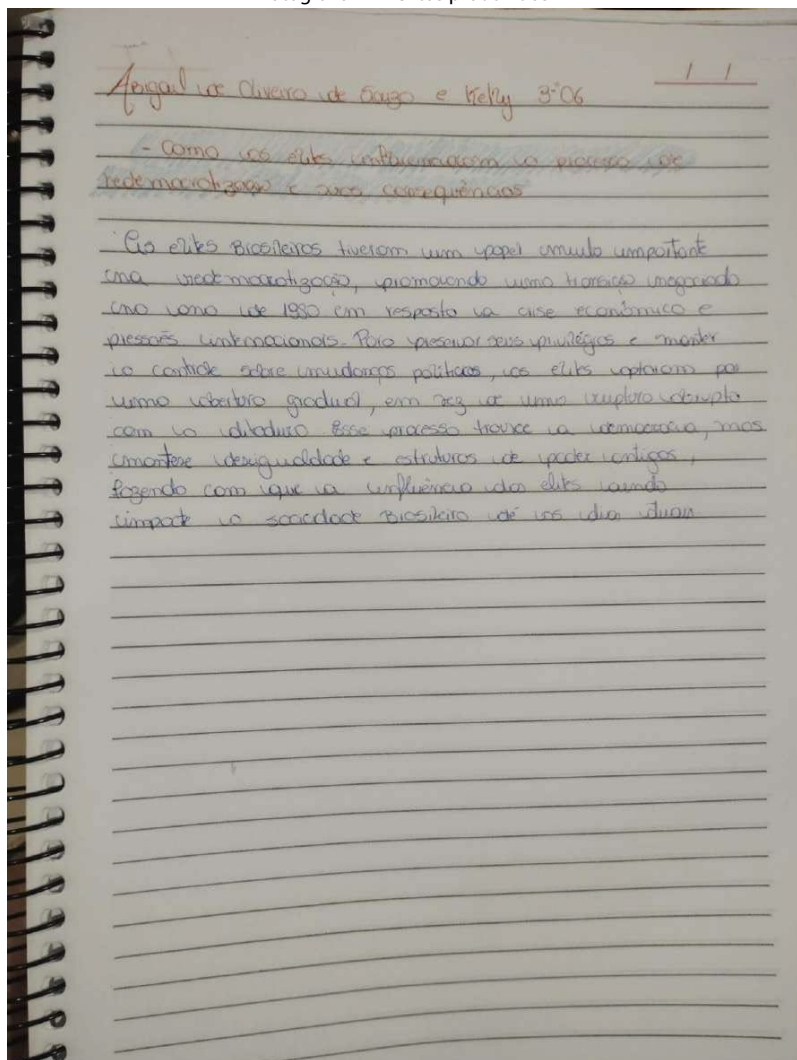
Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 3 – Textos produzidos



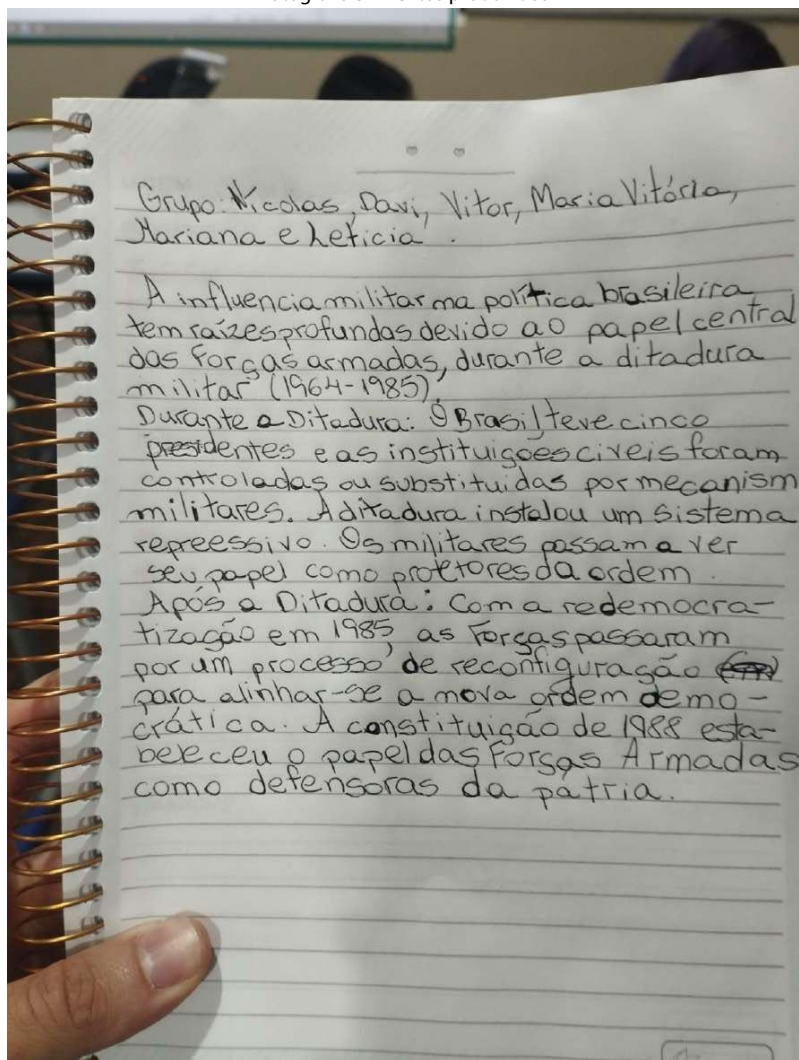
Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 4 – Textos produzidos



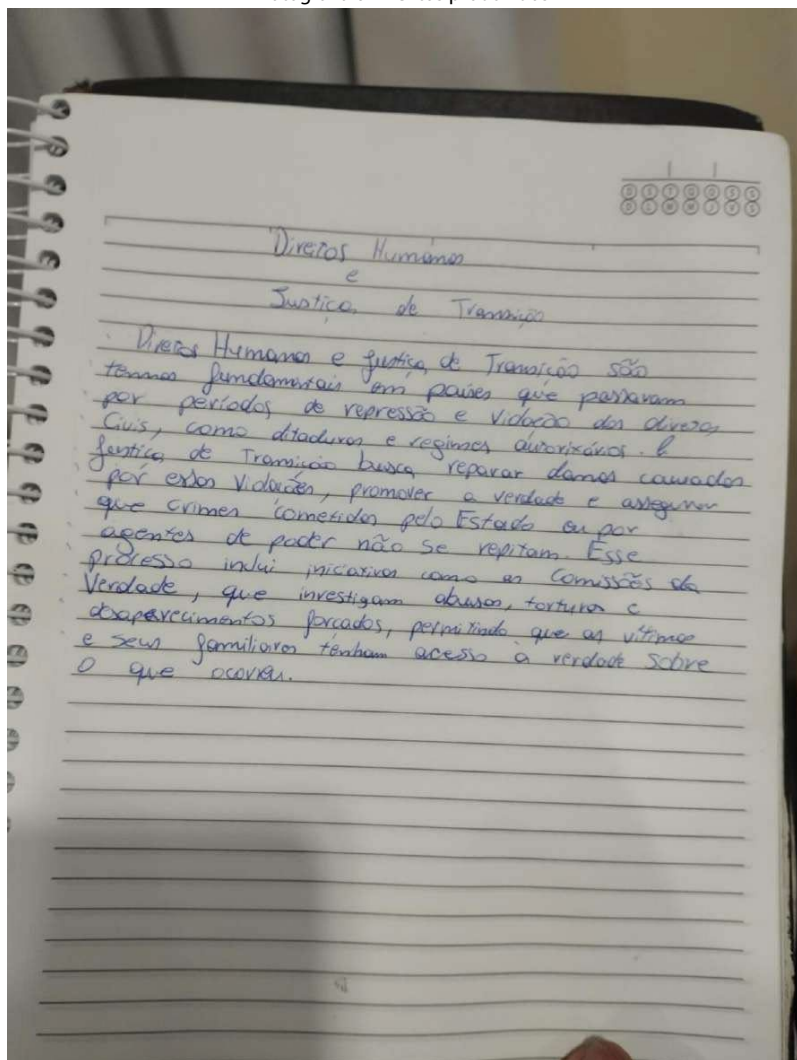
Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 5 – Textos produzidos



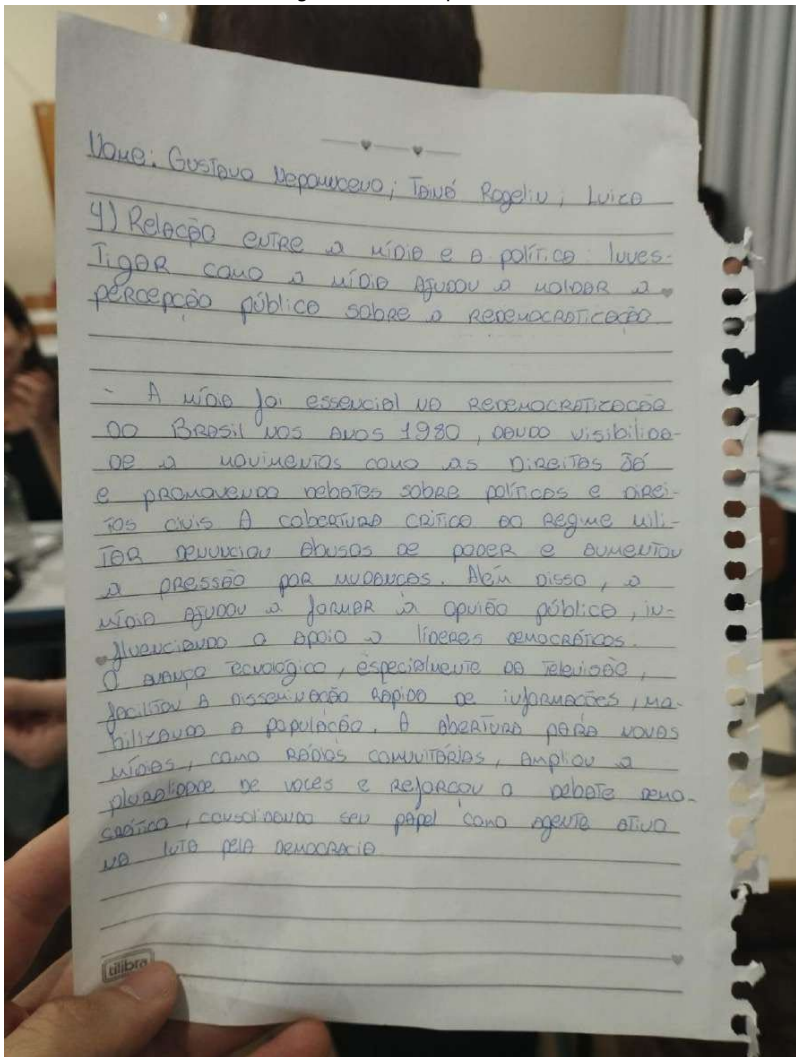
Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 6 – Textos produzidos



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 7 – Textos produzidos



Fonte: acervo da equipe (2024)

Data: 04/11/2024

A aula começou com um breve debate sobre o ENEM, abordando a ausência de questões de história na prova e temas como empatia e

cultura popular. Após resolver pendências com trabalhos atrasados, iniciamos a apresentação dos grupos.

- **Grupo 1: Influência Militar na Política**

Uma aluna leu o texto produzido pelo grupo, mas demonstrou dificuldades ao ser questionada sobre o conteúdo. Outro integrante, que havia escrito o texto, respondeu com mais desenvoltura, destacando o papel autoritário dos militares na ditadura e sua imagem atual como “defensores da pátria”. Fiz mediações com perguntas sobre a função dos militares na escolha dos presidentes durante o regime e quem é o comandante supremo das Forças Armadas atualmente.

- **Grupo 2: Papel das Elites Econômicas**

O texto apresentado destacou a transição “lenta e gradual” desejada pelas elites. Após algumas dificuldades iniciais, contextualizei o papel das elites na manutenção de lucros durante a ditadura, gerando reflexões entre os alunos.

- **Grupo 3: Movimentos Sociais e Populares**

Os alunos apresentaram um texto genérico sobre movimentos sociais, sem estabelecer relação com a ditadura militar. Para direcioná-los, perguntei quais movimentos resistiram durante a ditadura. Uma aluna mencionou o movimento das Diretas Já, enquanto outra citou o movimento contra a escola 6x1. A partir dessas respostas, discutimos questões relacionadas às mudanças trabalhistas, como a CLT, a uberização e o jovem aprendiz. Escrevi no centro do quadro a palavra **CLT** e, com base nos tópicos trazidos pelos alunos, relatei esse conceito ao mundo do trabalho atualmente. Em seguida, uma aluna perguntou se o movimento das mulheres poderia ser considerado um movimento social. Respondi questionando se o movimento atendia às definições trazidas pelo grupo, ao que a aluna respondeu afirmativamente. Aproveitei a oportunidade para comentar sobre o assédio como uma experiência comum compartilhada por mulheres, e outra aluna relatou já ter passado por isso na escola.

Com base nas definições e contribuições dos alunos, desenvolvemos conversas ricas sobre temas como greves, protestos e outras formas de mobilização social.

Data: 18/11/2024 - Com a presença da psicóloga Victória, retomamos os tópicos restantes:

- **Grupo 4: Relação entre a Mídia e a Política**

Debatemos o papel da Rede Globo durante o regime militar.

- **Grupo 5: Direitos Humanos e Justiça de Transição**

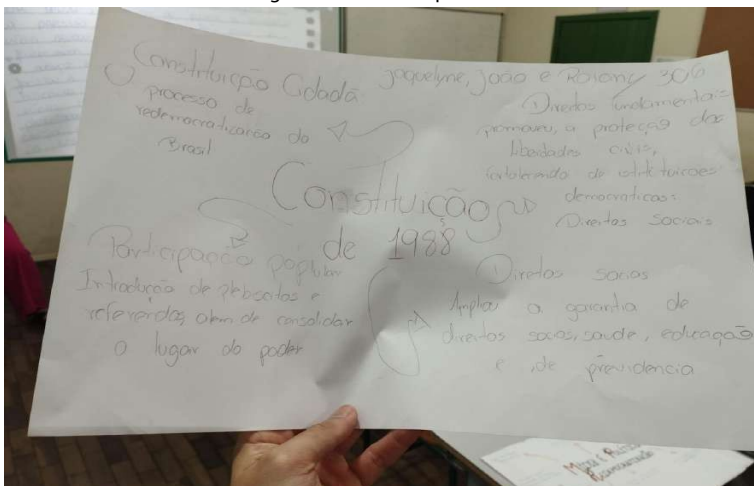
Exibimos um trecho do filme *Ainda Estou Aqui* para conectar o tema à atualidade.

- **Grupo 6: A Nova Constituição de 1988**

Discutimos os direitos sociais garantidos pela Constituição e sua relevância para os alunos.

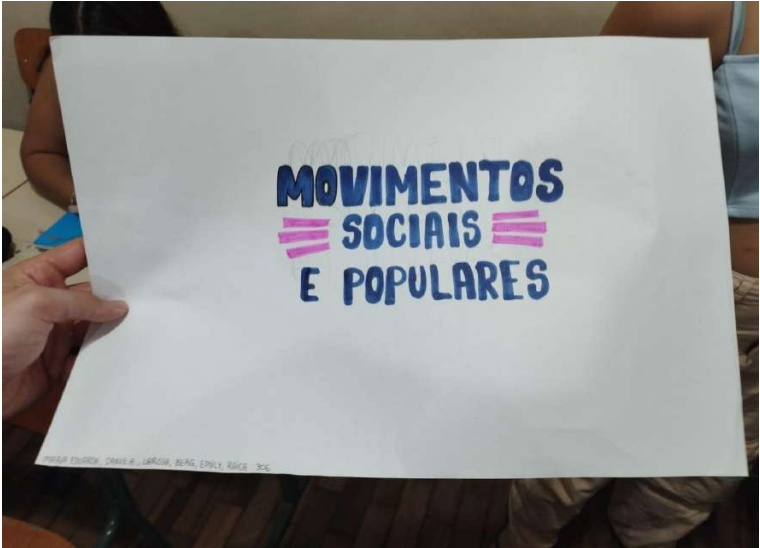
Concluímos com a construção de mapas mentais, em folhas A4, resumindo os debates.

Fotografia 8 – Cartazes produzidos



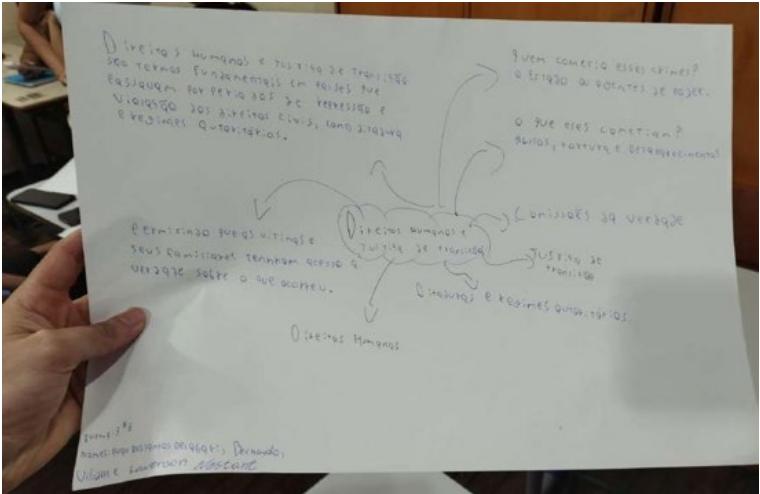
Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 9 – Cartazes produzidos



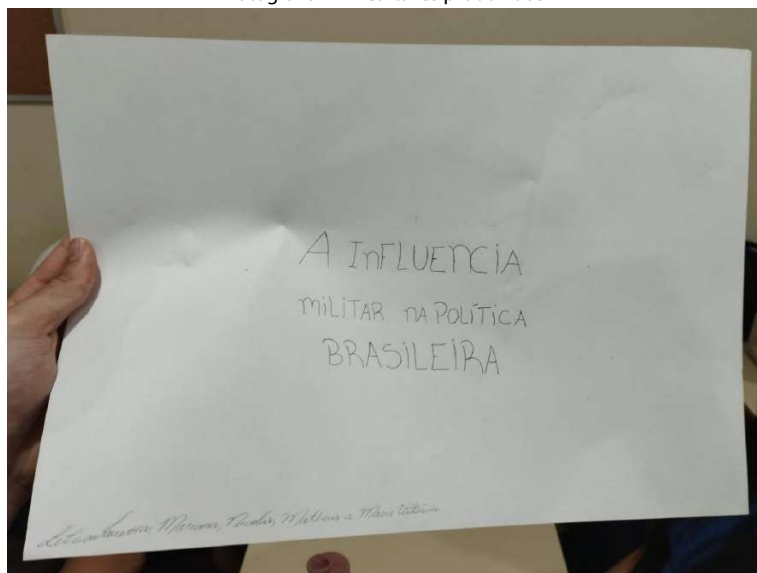
Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 10 – Cartazes produzidos



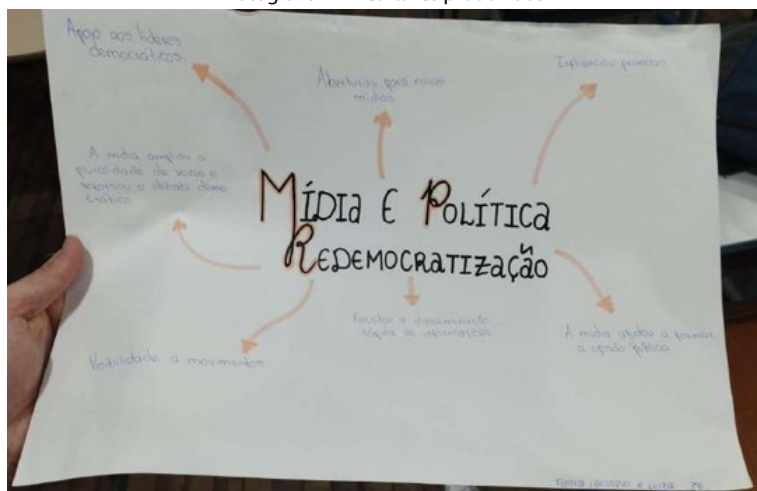
Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 11 – Cartazes produzidos



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 12 – Cartazes produzidos



Fonte: acervo da equipe (2024)

Considerações finais

A partir do processo de ensino sobre as perspectivas críticas da redemocratização do Brasil, emergiram saberes significativos, mesmo diante do desafio enfrentado com a metodologia da sala de aula invertida. As discussões e produções dos alunos revelaram uma compreensão inicial sobre as permanências estruturais do período, especialmente no que tange à influência militar na política e ao papel das elites econômicas no processo de transição democrática. Por meio de debates mediados, os alunos conectaram essas questões à realidade contemporânea, evidenciando como essas permanências se refletem em temas como as reformas trabalhistas e a precarização das condições de trabalho. O aprofundamento ocorreu à medida que relacionaram tópicos específicos, como a CLT e movimentos sociais, com experiências práticas e exemplos do presente, ampliando o entendimento sobre a atualidade do processo histórico em questão.

Além disso, os saberes construídos em grupo demonstraram a capacidade dos alunos de refletirem criticamente sobre a redemocratização, ainda que sem o suporte direto do texto de Florestan Fernandes. As análises colaborativas permitiram identificar limitações e avanços do período, como a importância dos movimentos populares, o impacto da mídia na formação de narrativas políticas e os direitos garantidos pela Constituição de 1988. A participação ativa, embora desigual entre os grupos, gerou debates ricos e trouxe à tona temas sensíveis, como questões de gênero e justiça de transição, que ampliaram a perspectiva crítica dos alunos. Assim, mesmo com ajustes necessários na metodologia, o processo revelou-se potente na formação de sujeitos críticos e reflexivos, alinhados aos objetivos da aula.

Fotografia 13 – Registro Final das vivências de Leonel e Victoria



Fonte: acervo da equipe (2024)

RELATO DA APLICAÇÃO DO PLANO DE AULA: EDUARDO PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE O AUTOCUIDADO NO PROJETO DE VIDA¹

Tema da sequência de Aulas: O autocuidado como prática de liberdade e transformação no projeto de vida.

Objetivo Geral

Proporcionar a construção coletiva de uma compreensão sobre a importância do autocuidado no processo de desenvolvimento de um projeto de vida integral a partir da Pedagogia Dialógica, com vivências coletivas. O autocuidado será visto como um instrumento de liberdade e cuidado com o corpo, a mente e as relações, essenciais para o fortalecimento do sujeito no mundo.

Objetivos Específicos

- a) Compreender o conceito de autocuidado em suas múltiplas dimensões (física, mental, emocional e relacional), e como ele pode ser incorporado no projeto de vida de cada aluno;
- b) Estimular a reflexão crítica sobre as práticas de autocuidado cotidianas e como estas podem ser aprimoradas para fortalecer o bem-estar pessoal e coletivo;
- c) Promover a autonomia dos alunos na construção de estratégias de autocuidado, com base no conhecimento de si mesmos e nas trocas coletivas;

¹ (Adaptado – Prof. Eduardo Pintarelli, para execução nas aulas da disciplina de Projeto de Vida com os 1ºs anos do EM da Escola de Educação Básica Regente Feijó, Lontas, SC).

- d) Desenvolver a empatia, o cuidado mútuo e a gestão emocional, utilizando o diálogo e a troca de saberes como instrumentos de aprendizagem.

Metodologias Utilizadas

Pedagogia do Diálogo: As aulas serão construídas a partir do diálogo contínuo entre professor e alunos, reconhecendo os saberes prévios dos estudantes e permitindo que compartilhem suas experiências, sentimentos e reflexões sobre o autocuidado.

Aprendizagem Cooperativa: O trabalho em grupos será o espaço onde o saber é construído de forma colaborativa, respeitando as experiências e os conhecimentos de cada um, para que juntos possam compreender e aplicar o conceito de autocuidado em suas vidas.

Reflexão Crítica e Prática: O processo de reflexão será constante, desde o questionamento sobre os pressupostos de verdade que embasam o conceito de autocuidado, até a reflexão sobre a realidade da vida, com base na análise das realidades vividas pelos alunos e na construção de alternativas para transformar as práticas cotidianas de cuidado e autocuidado.

Recursos

Tablets ou celulares para acessar conteúdos e compartilhar reflexões;
Folhas de papel sulfite, marcadores e outros materiais para criação de cartazes;

Livros didáticos de Projeto de Vida, que contém um artigo sobre autocuidado e bem-estar, que servirá como base para a reflexão coletiva.

Sequência Didática

1ª Aula

Abertura do Tema e Apreensão do Conhecimento (45 min)

Objetivo: Despertar o interesse para o tema do autocuidado e iniciar o processo de construção coletiva de conhecimento.

Sequência da aula:

Dinâmica de Abertura (15 min): Iniciar com a palavra “AUTOCUIDADO” escrita no quadro, convidando os alunos a compartilhar suas experiências e percepções sobre o tema. Essas falas serão acolhidas com respeito, sem julgamentos, e serão organizadas coletivamente para formar um "mapa" de conhecimentos prévios sobre o autocuidado, reconhecendo suas vivências.

Exibição de Vídeo (10 min): A exibição do vídeo sobre práticas de autocuidado será seguida de um momento de reflexão em que, juntos, buscaremos perceber o que o vídeo nos ensina e como ele pode se relacionar com a realidade de cada um. O vídeo será um ponto de partida para questionamentos e descobertas.

Atividade em Grupo (20 min): Dividir os alunos em grupos pequenos, nos quais poderão conversar sobre aspectos do autocuidado, como alimentação saudável, prática de atividades físicas, cuidados com a saúde mental, sono e relações interpessoais. Cada grupo escreverá um breve texto compartilhando como eles podem aplicar esse autocuidado no seu dia a dia. Ao final, os alunos serão convidados a refletir sobre o

que aprenderam com a leitura do artigo sobre autocuidado e a ajustar suas práticas pessoais.

2ª Aula

Reflexão Crítica e Diálogo Coletivo (45 min)

Objetivo: Promover uma reflexão coletiva sobre o autocuidado e suas implicações na construção do projeto de vida.

Sequência da aula:

Sala de Aula Invertida (15 min): Antes desta aula, os alunos terão lido o artigo do livro didático sobre autocuidado, de modo que, ao chegar na aula, poderão compartilhar suas interpretações e reflexões, construindo o conhecimento de forma dialógica, a partir do que já sabem e do que aprenderam com o artigo.

Debate em Círculo (15 min): Cada grupo compartilhará suas reflexões e descobertas sobre o autocuidado, relacionando as ideias do artigo com suas próprias experiências e como elas podem se aplicar ao projeto de vida. O debate será aberto, horizontal, com o objetivo de construir coletivamente um entendimento mais profundo e crítico sobre o tema, considerando os saberes de cada aluno.

Produção de Cartazes (15 min): Com base nas reflexões do debate, os alunos sintetizarão as ideias discutidas em um cartaz, evidenciando como o autocuidado se relaciona com seu projeto de vida. O cartaz será um produto coletivo que refletirá o aprendizado de cada grupo e será utilizado para fortalecer a reflexão crítica de todos.

3ª Aula

Apresentação e Reflexão sobre o Autocuidado como Prática de Transformação (45 min)

Objetivo: Compartilhar as descobertas e gerar uma reflexão coletiva sobre como o autocuidado pode transformar a vida de cada aluno.

Sequência da aula:

Apresentações (25 min): Cada grupo apresentará seu cartaz, explicando as principais ideias discutidas e como o autocuidado pode ser parte do seu projeto de vida. A apresentação será um momento de expressão, no qual cada aluno poderá dar voz ao seu aprendizado e ao coletivo.

Reflexão Final (20 min): Para concluir, realizar uma roda de conversa, onde todos os alunos serão convidados a refletir sobre as práticas de autocuidado que podem adotar em suas vidas. A reflexão será orientada para o sentido de transformação: como o autocuidado pode ajudar a fortalecer a identidade e a autonomia de cada um, e como ele é fundamental para o bem-estar e a construção de um projeto de vida mais saudável e equilibrado.

Relato da experiência – Prof. Eduardo Pintarelli

A experiência foi realizada com uma turma de 28 alunos da disciplina de Projeto de Vida, com foco no tema do autocuidado. O objetivo era trabalhar o autocuidado não apenas como uma prática de saúde, mas como um ato de transformação pessoal e coletiva, integrando-o ao processo de construção do projeto de vida dos alunos. A metodologia adotada foi inspirada na Pedagogia do Diálogo, de Paulo

Freire, com ênfase na reflexão crítica, na participação ativa dos alunos e na construção coletiva do conhecimento.

Com relação ao planejamento e à metodologia, a aula foi planejada para ser conduzida de forma dialógica, onde os alunos seriam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. A metodologia freireana, que prioriza o diálogo, a troca de saberes e a reflexão crítica, orientou toda a estrutura da aula.

A sequência didática foi dividida em três momentos principais: a construção coletiva de conhecimentos prévios, a reflexão crítica e o debate colaborativo, e a produção de um trabalho coletivo (cartaz) como síntese das ideias discutidas.

Iniciamos com uma dinâmica em que os alunos foram convidados a compartilhar suas percepções e experiências sobre o autocuidado. Esse momento permitiu que os saberes prévios dos alunos fossem valorizados e integrados ao processo de aprendizagem. Após isso, o vídeo sobre práticas de autocuidado foi utilizado como ponto de partida para uma reflexão coletiva sobre os diferentes aspectos do autocuidado, como alimentação, saúde mental, e relacionamentos interpessoais. A ideia era estimular o pensamento crítico e a construção de significados a partir das experiências dos alunos.

Após a discussão, os alunos foram divididos em grupos para explorar diferentes temas relacionados ao autocuidado e como essas práticas podem ser incorporadas no projeto de vida de cada um.

A produção de cartazes foi uma atividade importante para que os alunos sintetizassem as discussões e compartilhassem com os outros grupos suas descobertas. A aula terminou com uma roda de conversa, onde os alunos refletiram coletivamente sobre as práticas de autocuidado que poderiam adotar em suas vidas, destacando o potencial transformador do autocuidado tanto no nível pessoal quanto coletivo.

A aplicação da metodologia freireana foi eficaz no sentido de envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem. O diálogo constante e a construção coletiva do conhecimento criaram um ambiente de respeito mútuo e de troca de saberes. O principal destaque dessa experiência foi o protagonismo dos alunos, que puderam não apenas aprender sobre autocuidado, mas também refletir sobre suas próprias práticas e transformar sua forma de ver o autocuidado.

Pontos positivos observados:

Participação ativa dos alunos: A turma se engajou de maneira significativa desde a primeira dinâmica, compartilhando experiências pessoais e colaborando de forma construtiva nas discussões em grupo.

Reflexão crítica: Durante a aula, os alunos foram desafiados a refletir não apenas sobre o que sabiam sobre o autocuidado, mas também sobre como podem melhorar suas práticas cotidianas para promover seu bem-estar e sua saúde integral.

Construção coletiva: A metodologia freireana permitiu que os alunos, em grupo, construíssem suas próprias respostas e soluções para a questão do autocuidado, valorizando suas experiências e saberes prévios.

Desafios enfrentados

Diversidade de experiências: A turma era composta por alunos com diferentes níveis de entendimento e vivências sobre o tema. Isso gerou algumas dificuldades iniciais em encontrar pontos comuns para a reflexão, mas, com o decorrer da aula, essa diversidade se transformou em um rico campo de aprendizagem.

Gestão do tempo: Como as discussões foram muito produtivas, alguns momentos acabaram se estendendo mais do que o planejado, o que exigiu uma adaptação na gestão do tempo para garantir que todas as etapas da aula fossem cumpridas.

Dessa forma, a experiência foi positiva, pois não só cumpriu o objetivo de trabalhar o autocuidado no contexto do projeto de vida, mas também proporcionou aos alunos uma oportunidade de refletir criticamente sobre suas práticas cotidianas e de se apropriar do conceito de autocuidado de forma ampla e integradora. O uso da metodologia freireana foi fundamental para que os alunos se sentissem valorizados em suas próprias vivências, e o ambiente de diálogo possibilitou uma aprendizagem profunda e significativa.

Referências

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Trad.: Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p
- FROMM, Erich. **O Coração do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- hooks, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. p. 253 – 265.
- MAFFESOLI, Michel. **A Violência Totalitária: Ensaio de Antropologia Política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VIANA, Nildo. Autogestão Pedagógica ou Pedagogia Autogestionária? **Revista Marxismo e Autogestão**, v. 2, n. 3, 2022.

ANEXO A – GALERIA DE FOTOS

Fotografia 1 – Aluna fazendo a leitura do artigo introdutório



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 2 – Alunos fazendo a leitura do artigo introdutório



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 3 – Alunos fazendo a leitura do artigo introdutório



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 3 – Aluna iniciando a montagem de seu cartaz



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 4 – Alunos elaborando seus cartazes



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 5 – Aluno montando seu cartaz com seus recursos à disposição



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 6 – Aluno elaborando seu cartaz



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 7 – Aluno montando seu cartaz, consultando os recursos à disposição



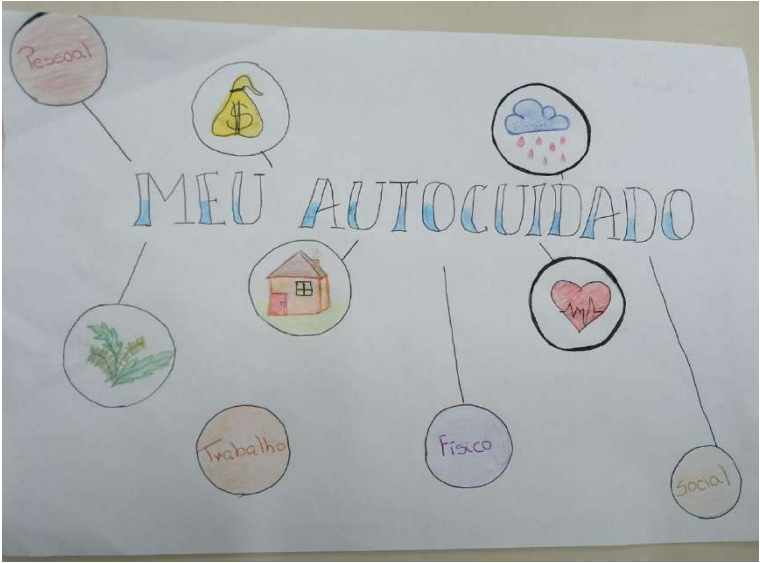
Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 8 – Cartaz finalizado



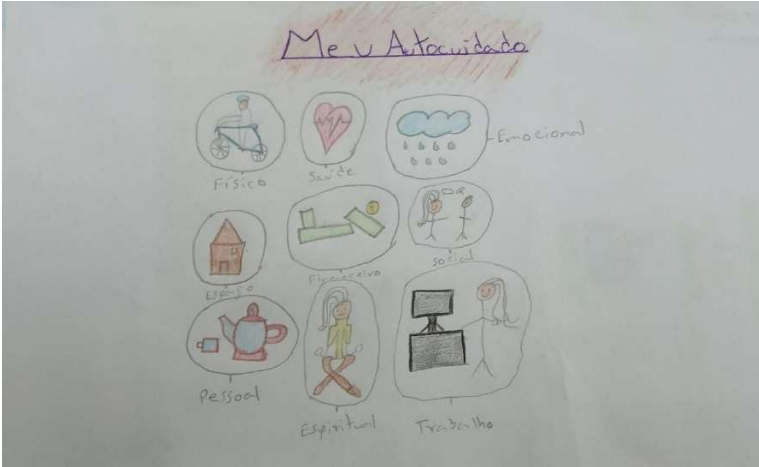
Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 9 – Cartaz finalizado



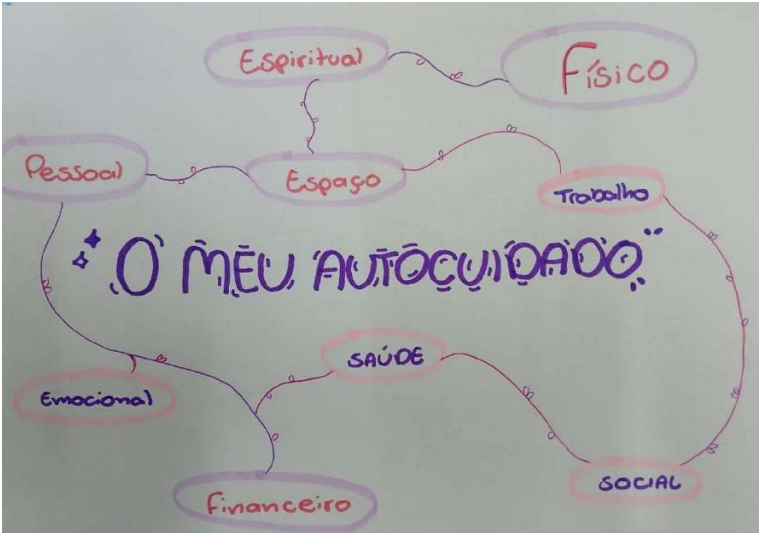
Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 10 – Cartaz finalizado



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 11 – Cartaz finalizado



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 12 – Cartaz finalizado



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 13 – Cartaz finalizado



Fonte: acervo da equipe (2024)

Fotografia 14 – Cartaz finalizado



Fonte: acervo da equipe (2024)

4

INCLUSÃO NA EJA: ENFRENTANDO AS DIFICULDADES NA PRÁTICA

Kelly Ayanna Peters Barros
Mônica Andréa Greanin de Oliveira

1 Problema de educação

Desajuste na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD).

2 Causas históricas e epistemológicas do desajuste na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não é um tema contemporâneo. Desde a época da colonização, os jesuítas se dedicavam a catequizar os indígenas, tanto as crianças quanto os adultos, com o objetivo não apenas de convertê-los ao cristianismo, mas também de transformá-los em “homens civilizados”, de acordo com os padrões da cultura europeia. No entanto, com a chegada da família real e a expulsão dos jesuítas no século XVIII, a educação de adultos entrou em declínio, pois a responsabilidade pela educação ficou marginalizada no império (Strelhow, 2010).

Historicamente, a educação no Brasil foi marcada por uma abordagem excludente, que privilegiava certos grupos em detrimento de outros. As pessoas com deficiência eram vistas como um problema, incapazes de integrar a sociedade e foram negligenciadas devido a preconceitos sociais e à ausência de políticas públicas efetivas que considerassem suas necessidades específicas.

Durante o período medieval, crianças nascidas com algum tipo de deficiência eram frequentemente rejeitadas por suas famílias, sendo

muitas vezes abandonadas ou deixadas em valetas (Silva, 2012). No âmbito religioso, pessoas com deficiência eram consideradas "demoníacas" (Aranha, 2005). Nesse contexto, elas eram vistas como pecadoras ou merecedoras apenas de caridade, refletindo uma visão distorcida e desumanizante que contribuiu para sua exclusão social. Ao analisarmos a história, constatamos que o acesso à educação sempre foi um privilégio restrito e que, apesar dos avanços teóricos na democratização do ensino, na prática ainda há muito a ser feito, especialmente na inclusão de PCD na EJA.

As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, desde sua criação, foi concebida como uma modalidade de ensino destinada a corrigir o déficit educacional decorrente das desigualdades socioeconômicas. A inclusão de pessoas com deficiência nesse contexto não recebeu a devida atenção, em parte devido a preconceitos sociais e à falta de políticas públicas que compreendessem as especificidades desses estudantes.

A educação, historicamente, desenvolveu-se a partir de modelos universalistas, com base na cultura erudita, e conhecimento homogêneo, que desconsidera a diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos. A prática dominante na educação frequentemente ignora as múltiplas formas de inteligência e a capacidade adaptativa dos seres humanos, limitando o reconhecimento e a valorização das potencialidades das pessoas com deficiência.

Embora a Constituição Federal de 1988 trate a “educação como um direito fundamental de todos e um dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, art. 205), os estudantes da EJA/PCD são duplamente negligenciados. Primeiro, enfrentam preconceitos por não terem concluído seus estudos na idade “adequada”; segundo, pelo capacitismo, que de acordo com Mello (2016, p. 3266) é “materializada através de

atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência”.

A inclusão de estudantes PCD enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à adaptação dos espaços, equipamentos, currículos, conteúdos, atividades e avaliações para atender as suas necessidades de aprendizagem. Assim como as crianças com deficiência enfrentam barreiras físicas e desafios no processo de ensino e aprendizagem nas escolas regulares, os adultos também se deparam com obstáculos para se sentirem incluídos.

Na EJA, essa situação é ainda mais complexa, pois muitos estudantes são PCD (cegos, surdos, cadeirantes, TDAH, TEA, dislexia, entre outros) que abandonaram a escola ainda na infância ou adolescência. Contudo, a dinâmica da sociedade atual “exige” que retornem à sala de aula. Ao fazê-lo, encontram uma nova dificuldade, pois muitas vezes a escola não se encontra preparada para atender esses estudantes nas suas dificuldades e deficiências, quer seja por inadequação da estrutura física, do currículo, falta de tecnologias adequadas, despreparo dos professores, entre outras. Essa realidade evidencia a necessidade de abordagens educativas que não apenas incluam, mas também capacitem esses indivíduos para viver e interagir na sociedade independente de suas deficiências.

Além dos obstáculos mencionados, há também a resistência de alguns professores, que muitas vezes enxergam a inclusão como uma tarefa complexa e trabalhosa, revelando uma compreensão limitada sobre a flexibilidade curricular e o que a legislação de inclusão preconiza.

A inclusão, seja de PCDs, estudantes da EJA, pessoas negras, indígenas ou outras minorias, é fundamental para garantir acesso à educação de qualidade, às universidades, ao mercado de trabalho e a

todas as esferas da sociedade em que cada pessoa deseje estar e participar. No entanto, a inclusão vai muito além de “colocar” o estudante na sala de aula junto com os demais, é essencial criar condições para que todos, independentemente de serem PCDs ou não, possam sentir-se verdadeiramente incluídos na sociedade de forma a desenvolver autonomia para enfrentar os desafios cotidianos, como bem pontua Mittler (2003) a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, inclui o currículo corrente, a avaliação, a pedagogia e as práticas de sala de aula.

No Brasil, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram fundamentais para a promoção da inclusão. Políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) têm fortalecido o direito à educação inclusiva. No entanto, a inclusão deve transcender a mera integração. Em vez de simplesmente inserir alunos com deficiência em escolas regulares, onde muitas vezes permanecem separados dos demais, a verdadeira inclusão deve promover a educação de todos, adaptando o ambiente e a metodologia de ensino para atender às necessidades individuais. Da mesma forma, não é suficiente que os estudantes da EJA tenham acesso à escola se ela não tiver estratégias pedagógicas inclusivas para que eles possam interagir na sociedade em que vivem de forma autônoma. Isso exige não apenas adaptações curriculares, físicas e tecnológicas, mas também a formação adequada dos professores para lidar com essa diversidade de forma eficaz e inclusiva.

A EJA ainda ocupa um lugar secundário nas políticas educacionais, que continuam focadas na universalização do acesso e na qualidade da aprendizagem para crianças e adolescentes. Isso se reflete no fato de que a maioria das pesquisas se concentra na educação básica, enquanto

os estudantes da EJA são frequentemente relegados a um segundo plano (Pierro, 2024).

Embora tenha havido avanços, a educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada, a necessidade de capacitação de professores, a escassez de recursos didáticos adaptados e o preconceito persistente. Para que essas transformações realmente ocorram e a educação se ajuste às necessidades dos estudantes da EJA/PCD é essencial não apenas conduzir pesquisas, mas também divulgar amplamente seus resultados. Isso garantirá que as descobertas possam influenciar práticas e políticas educacionais, promovendo uma educação mais inclusiva com igualdade de oportunidades para todos.

3 Ideia de educação

A educação é o que torna o ser humano autônomo e livre, envolvendo a transmissão e a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, crenças e hábitos que permitam compreender e interagir com o mundo ao redor. Ela não se limita ao contexto escolar, ocorrendo tanto nas interações do dia a dia, quanto em sistemas estruturados de ensino. A educação acontece em diversos ambientes e ao longo de toda a vida, influenciando profundamente a construção da identidade pessoal e coletiva, além de desenvolver competências e habilidades cognitivas, emocionais, sociais e éticas. Um ser educado é um ser crítico e autônomo. “Em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos” (Pinto, 1985, p. 29).

4 Plano de ação educativa

Escola: Cooperativa de Professores e Especialistas (COOEPE)

Nível: Ensino Médio (EJA)

Disciplina: Arte

A inclusão de PCD na EJA é fundamental para garantir uma educação equitativa e verdadeiramente acessível a todos. No entanto, as escolas e os professores frequentemente encontram desafios ao lidar com essa demanda, enfrentando dificuldades para adaptar métodos pedagógicos, currículos e infraestruturas às necessidades específicas de cada aluno, o que compromete a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor.

É fundamental reconhecer que as pessoas com deficiência devem sentir-se livres, independentes e com autonomia para participar plenamente na sociedade. Além disso, é importante destacar que, assim como os alunos com deficiência, aqueles sem deficiência também possuem estilos e ritmos de aprendizagem distintos. Nesse sentido, a educação inclusiva surge como uma abordagem abrangente, que integra não apenas PCD, sejam elas físicas, mentais ou sociais, mas todos aqueles que, de alguma forma, são marginalizados no processo de aprendizagem (Araújo, 2020).

Para que a inclusão seja efetiva, os professores precisam revisar e refletir sobre sua prática pedagógica e buscar estratégias que minimizem as dificuldades enfrentadas por PCD. O maior obstáculo à inclusão de PCD na EJA não está nas deficiências em si, mas nas barreiras que eles encontram pela vida. Sassaki (2009, p. 1-2) descreve seis dimensões de acessibilidade:

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Diante desse cenário, propõe-se o desenvolvimento de um plano de aula sobre a introdução à História da Arte, voltado para uma aluna com baixa visão da COOEPE, na modalidade EJA. O objetivo é proporcionar meios para que essa aluna possa se apropriar do conhecimento de forma autônoma, maximizando sua participação no processo de aprendizagem da História da Arte.

4.1 Conteúdos

Módulos 1 e 2 – 1ª Fase – Ensino Médio

Módulo 1 - Pré-História, Arte Egípcia, Arte Grega, Arte Romana, Arte Cristã, Arte Românica, Arte gótica.

Módulo 2 - Renascimento, Arte Barroca, Arte Rococó, Arte Neoclássica ou Arte Acadêmica, Arte Romântica, Arte Realista, Arte Moderna e Arte do século XX.

4.2 Objetivo geral

Promover a compreensão da evolução das artes ao longo da história, destacando suas principais correntes, artistas e obras mais significativas, além de estimular a apreciação estética e crítica das produções artísticas.

4.3 Objetivos específicos

- a) identificar as dificuldades de uma estudante PCD;
- b) adaptar material e metodologia para que a estudante com deficiência visual possa ter acesso ao material de estudo;
- c) conhecer as principais correntes artísticas e seus contextos históricos, desde a Pré-História até a Arte Moderna;
- d) desenvolver a capacidade crítica em relação à arte, incentivando a reflexão sobre o papel da arte na sociedade.

4.4 Metodologia

Para elaborar um plano de aula que atenda aos objetivos propostos, é fundamental compreender a realidade dos estudantes, sejam eles PCDs ou não. Com base nesse princípio, o primeiro passo foi realizar uma entrevista informal com a estudante com deficiência visual. Após o diálogo e com as informações relevantes e com a devida autorização da aluna para utilizá-las neste planejamento, constatou-se que:

- a) a estudante tem muitas dificuldades com uso das tecnologias, até usa, mas por conta de não enxergar relata que o fato de ter que clicar em vários botões, dificulta o acesso a muitas funcionalidades dos aplicativos, inclusive ao AVA da escola. Para ela, se houvesse mais comandos de voz, seria mais acessível;
- b) os aplicativos de leitura de texto não são tão fáceis de acessar, e quando consegue, precisa voltar para rever textos, que para ela é bem difícil;
- c) a voz da leitura dos aplicativos é muito “robótica” e para ela não tem a “humanidade” do(a) professor(a). Também a leitura, segundo ela é meio “estranha”, às vezes com palavras esquisitas, pois a IA lê tudo o que está pela frente;

- d) gosta muito de escrever, mas por conta das folhas não ter linhas, a escrita sai toda “torta”. Sugeriu que se alguém “bolasse” uma folha que tivesse uma régua ou uma linha e uma caneta fluorescente ela conseguiria escrever. Diz amar escrever e sente muita falta disso;
- e) não é avessa à tecnologia, mas têm preferência pela escrita manual.

Após a coleta das informações, a fim de facilitar o acesso da estudante ao conteúdo dos módulos, as leituras serão gravadas em áudio e enviadas via *WhatsApp*. A estudante fará as escutas em casa e, em seguida, promoveremos discussões sobre o material abordado. Além disso, realizamos pesquisas na internet utilizando o comando de voz do Google, para aprofundar o tema e proporcionar um espaço onde a estudante possa esclarecer dúvidas e compartilhar suas considerações.

Para a realização das provas escritas, foram disponibilizadas folhas e canetas de diferentes cores, permitindo que a estudante escolhesse com qual se adaptaria. Adaptamos folhas com linhas horizontais (pautas) em alto-relevo, para que ela pudesse, pelo tato, sentir as linhas, facilitando sua orientação durante a escrita.

Para promover a autonomia da estudante, testamos alguns leitores de texto, que leram as questões das avaliações, permitindo que ela respondesse por escrito. Como a estudante não se adaptou ao aplicativo, uma alternativa foi a leitura das questões por um colega de sala e o envio de gravações de voz via *WhatsApp*.

Como avaliação final, a estudante foi convidada a se expressar através de desenhos que sintetizasse seus sentimentos com relação ao conteúdo proposto e a metodologia empregada, utilizando folhas de papel ofício sobre lixa para que percebesse a textura e os limites da folha.

4.5 Cronograma

O planejamento foi estruturado para ser implementado ao longo de três aulas, cada uma com duração de 90 minutos.

Quadro 1 – Etapas

1	Diagnóstico das dificuldades da estudante
2	Gravação dos conteúdos e envio para a estudante para que possa fazer as análises e elaborar os questionamentos para a professora
3	Discussão sobre os conteúdos estudados
4	Prova escrita com as folhas preparadas para esse fim
5	Produção da pintura com a síntese do aprendizado

Fonte: as autoras (2024)

4.6 Materiais

Celular, gravador de voz, *WhatsApp*, aplicativos de leitura de texto (*Envision AI* e *@voice*), folhas coloridas, folhas de ofício, lixa, caneta branca e giz de cera.

4.7 Avaliação

Durante o processo de ensino e aprendizagem é imprescindível avaliar se os caminhos percorridos pelos estudantes estão alinhados com os objetivos propostos. Assim, a avaliação deve ser um processo contínuo, permitindo intervenções sempre que necessário e a adoção de novas estratégias e metodologias mais eficazes. Portanto, não se deve adotar um único critério de avaliação. Nesse sentido, a avaliação transcende a simples aplicação de provas e a atribuição de notas, assumindo um papel fundamental como guia para o trabalho do(a) professor(a).

A avaliação é um processo, e como tal deve ser encarada. Por isso ela deve fazer parte da sala de aula, sendo usada periodicamente como um dos

aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem. Ao fazer uso conjugado das três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa, com suas respectivas funções – diagnosticar, controlar e classificar – o professor está garantindo a eficácia do seu ensino e a eficiência da aprendizagem (Haydt, 1997, p. 28).

Portanto, a avaliação adotada foi diagnóstica, pois teve como objetivo identificar o que a estudante já sabe, formativa, permitindo ajustes na metodologia conforme necessário e somativa, pois visou verificar o aprendizado da estudante ao longo e no final das atividades.

5 Justificativa da execução do plano de ação

Vivemos em um momento de muitas incertezas, especialmente na educação. Em uma história marcada por preconceitos e exclusão, as minorias, por meio de muita luta, vêm conquistando espaços, embora essas conquistas ainda estejam longe do ideal. A inclusão PCD na escola regular é uma dessas importantes conquistas. No entanto, garantir o direito de estar na escola não significa necessariamente ter acesso a uma educação de qualidade. Muito se fala sobre a inclusão de PCD no ensino regular para crianças e adolescentes, mas pouco se discute sobre a inclusão de PCD na EJA. É como se as deficiências só existissem na infância e que na idade adulta as pessoas não necessitassem mais de atenção diferenciada na escola.

Sendo a EJA uma modalidade com um público diversificado, de pessoas trabalhadoras, com privação de liberdade, das populações rurais, jovens, idosos e recentemente com a inclusão de pessoas com deficiência e suas especificidades (Julião, 2015), não podemos nos limitar somente a garantir o acesso à educação, precisamos pensar na permanência e êxito dos estudantes que estão na EJA. Assim, é preciso focalizar nas demandas cotidianas desses estudantes incluindo

atividades comuns do dia a dia que façam sentido para eles. Para isso, é importante que a escola exerça a empatia, que possa ouvir seus estudantes, em suas demandas específicas, deficientes ou não, para que o planejamento faça sentido para eles.

A disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura (Freire, 2011, p. 177).

Dessa forma, talvez seja possível garantir a todos o direito à educação e reafirmar a EJA como modalidade que inclui mais um grupo historicamente excluído: as pessoas com deficiência.

6 Relato da experiência: como percorremos o caminho

Realizamos nossa prática na Cooperativa de Professores e Especialistas (COOEPE), na modalidade EJA, ensino fundamental e médio. A escola situa-se na cidade de Blumenau/SC e atende estudantes no sistema semipresencial. Os estudos são realizados em casa através de material impresso ou em PDF que são disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O currículo é separado por disciplinas e os estudantes concluem uma disciplina de cada vez, todo o ensino médio é concluído no mínimo em 18 meses.

Quando se sentem preparados, os estudantes vão à escola para realizar as avaliações presenciais e esclarecer dúvidas nos dias e horários em que o professor da disciplina está presente. No caso da área das Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola

e Arte) as aulas acontecem todas as terças-feiras das 9h às 12h e das 16h às 21h. Os estudantes não precisam cumprir um horário, mas comparecer à sala de aula para realizar a prova escrita.

A maior parte dos estudantes são maiores de idade, sendo em sua grande maioria pessoas sem deficiência. Ocasionalmente, a COOEPE recebe estudantes surdos, cadeirantes, estudantes com paralisia cerebral e cegos, no entanto, nem sempre a escola e os professores estão preparados para atendê-los. Acreditamos que essa inadequação da EJA para atender esses estudantes os afaste da escola, por pensarem que, por sua deficiência, não seja possível adaptar-se ou que estudar não seja para eles.

O foco do presente projeto de educação foi uma estudante cega com 51 anos de idade (denominada Maria).

Maria está cursando o Ensino Médio, começou a perder a visão por volta dos 30 anos de idade. A decisão de voltar a estudar se deu, segundo ela, por não querer mais ficar em casa sem ter o que fazer, acredita que estudar, sair de casa e conhecer pessoas pode abrir caminhos e mostrar novos horizontes para que ela possa levar uma vida normal, convivendo com sua deficiência.

Quando Maria contou sua história, percebemos a necessidade de encontrar alternativas para que ela tivesse acesso aos conteúdos da disciplina, já que ela não sabia a escrita em braile e tampouco a escola possuía material escrito em braile. Solicitamos o auxílio de um ex-aluno cego que utilizava um programa de computador para realizar suas atividades escolares com autonomia. Convidamos esse aluno para nos ajudar, pedindo que instalasse o sistema DOSVOX no computador dela, permitindo que ela também pudesse alcançar autonomia na leitura e na escrita. O DOSVOX foi desenvolvido por Marcelo Pimentel Pinheiro, um

estudante cego de informática da UFRJ, em parceria com seu professor Antônio Borges, que juntos criaram o editor de textos do sistema.

Afinal, ninguém melhor que uma pessoa cega para ensinar outra pessoa cega! No entanto, não alcançamos nosso desiderato, pois Maria não se adaptou nem com a digitação, nem com a voz do programa. Foi preciso pensar em uma outra maneira para que Maria tivesse acesso aos conteúdos escolares.

Paulo Freire (2018) ressalta que ouvir os estudantes é uma tarefa muito importante no processo de ensino e aprendizagem, pois permite entender as necessidades e dificuldades de cada um, personalizando o processo de ensino. Então, antes de pensarmos em que instrumentos utilizar para que Maria pudesse acessar os conteúdos da aula, decidimos ouvi-la. Abaixo, trechos da entrevista realizada dia 10 de setembro de 2024:

a) O que seria uma escola adequada para a sua necessidade? O que ajudaria você a se incluir na escola e aprender melhor?

Tá, pensando na questão da tecnologia, né, que hoje ela tá em tudo, então não tem como nós fugirmos dessa questão. No meu caso, como sendo deficiente visual, uma coisa que me ajudaria muito é os programas serem, a grande maioria, com acessibilidade pelo comando de voz. Isso eu acredito que ajudaria, e muito, porque como deficiente visual a gente não tem muito acesso a botões: clica aqui, clica ali (Maria).

b) E você nunca pesquisou ou pediu para seus filhos ou seu marido procurar alguns aplicativos de comando de voz?

Não, nunca pedi para eles não, mas sei que é uma coisa que é possível e que é necessária. Vou te dar um exemplo: quando eu ligo para o meu banco

e que eu preciso de alguma informação, eu ainda consigo fazer alguma ligação pelo número, clicar na opção tal, opção tal, com muita dificuldade, mas eu consigo. Mas geralmente, no final da ligação me pedem para avaliar o atendimento deles e eu fico muito triste nessa hora, porque o atendimento depende de eu voltar à tela inicial pra digitar uma nota e isso eu não consigo fazer (Maria).

c) Aqui na escola, o que poderíamos fazer facilitar sua aprendizagem?

Sinceramente, assim, é porque eu tô começando agora, esse mundo para mim está sendo novo. O que seria interessante? O que poderia melhorar? Escrever seria algo diferente. Porque esses dias eu fui tentar escrever em uma folha sem linhas, não tem como eu ter a coordenação, né"? Eu não enxergaria a linha, aí precisaria de alguém bolar alguma coisa, sei lá, uma folha, um bloco, que de repente tenha anexa uma régua, por exemplo, que eu vou escrevendo e manualmente eu vou descendo, traçando uma linha imaginária logo após. Não eu botando uma régua, que não daria certo, precisaria estar acoplado no próprio material. A questão da caneta fluorescente, que brilhe mais (Maria).

d) Você prefere escrever ou usar a tecnologia?

Eu sempre gostei de escrever. Eu também gosto da tecnologia, mas é assim, é que eu sempre gostei de escrever (Maria).

e) Então você está sentindo falta da escrita?

Muuuuuito, muito, muito, muito, eu sempre gostei de fazer anotações, eu nunca fui criativa para redação, mas eu gosto do ato de escrever (Maria).

f) As avaliações escritas que os alunos fazem aqui, você gostaria de fazer também?

Ai, eu gostaria. Pior é que eu gostaria! (Maria).

Partindo do relato de Maria, de seu desejo de escrever e de sua não adaptação ao programa DOSVOX, elaboramos material tátil para que ela tivesse a oportunidade de escrever. Utilizamos folhas de várias cores para saber se a cor da folha influenciaria na escrita, porém ela disse que dependendo do dia, não conseguia identificar cores. Então, como a tela do celular dela tem fundo preto com letras brancas, resolvemos utilizar as mesmas cores. As linhas foram feitas com cola para que ficasse em relevo e ela pudesse tatear e a escrita foi feita com caneta branca.

Para que tivesse acesso ao conteúdo dos módulos, baixamos dois aplicativos de leitura de texto. O Envision AI permite que pessoas com deficiência visual leiam textos em tempo real ou reconhecendo documentos, até mesmo textos manuscritos. Ele também tem opções para identificação de cores, descrição de cena e identificação do produto por leitura de código de barras. O @Voice é projetado para ler em voz alta páginas da web, notícias, e-mails longos, arquivos TXT, PDF, DOC, DOCX, entre outros. Abaixo, a imagem dos aplicativos.

Figura 1 – Envision AI Figura 2 - @Voice



Fonte: Google Imagens (2024)

Dia 1 de outubro de 2024 - Fizemos testes com os dois aplicativos, mas assim como no caso do programa Dosvox, ela também não se adaptou com os leitores de textos. Em parte, é compreensível, pois com o Envision, era necessário que ela fotografasse o material para que o aplicativo fizesse a leitura da página, e como ela não enxerga, ficou difícil enquadrar o texto na tela do celular para ser fotografado.

Com o @Voice, a leitura foi um pouco mais fácil, pois é só baixar o arquivo PDF para que o aplicativo proceda a leitura.

Em ambos os aplicativos, a leitura não é muito clara, há problemas de acentuação, pronúncia, entonação e muitas palavras não são reconhecidas pelos leitores de textos. Ainda há o problema de ler exatamente tudo o que aparece no texto como referências, endereços de sites, entre outros. Além disso, ela também não gostava da voz “robotizada” dos aplicativos. Embora seja possível escolher a voz, tentando aproximá-la da voz humana, ainda assim a voz dos aplicativos não transmite as emoções que só nós, humanos, ainda temos a capacidade de transmitir a outro. Entendemos que se a leitura não ocorre com fluidez, o entendimento do que está sendo lido, fica prejudicado.

Como se tratava de uma aula de Arte, os aplicativos também não eram capazes de ler as imagens dos módulos, o que, no nosso entender, também se faz muito importante para formar uma imagem mental do que está sendo estudado. Diante de tais dificuldades, o que fazer? Lançando mão da tecnologia que dispomos e à qual a maioria das pessoas têm fácil acesso, inclusive Maria? Decidimos utilizar o *Whatsapp* como ferramenta de estudo.

Todos os módulos foram lidos, com explicações sobre cada assunto, inclusive com as descrições das figuras e imagens, e as gravações foram enviadas à Maria via *Whatsapp*.

Maria ouviu todas as mensagens atentamente e disse que eram muito diferentes, era como se a professora estivesse lá, junto com ela, além do que a leitura e as explicações tinham uma fluidez que não foi possível verificar nos leitores de texto. Assim que se sentiu preparada, Maria compareceu à escola para realizar sua prova escrita.

Dia 22 de outubro de 2024 – A leitura das questões foi feita ora pelo aplicativo Envision, ora pela professora e ora por colegas de classe. Também foi preciso que ela utilizasse o Google para realizar pesquisas sobre algumas questões da atividade. A atividade escrita da aluna é apresentada nas ilustrações a seguir:

Figura 3 – Realização da atividade



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Figura 4 – Atividade escrita



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Dia 29 de outubro de 2024 - Para concluirmos nossa dinâmica, retomamos novamente os assuntos trabalhados nas gravações sobre a história da Arte e suas principais correntes artísticas, procurando identificar as dificuldades encontradas por Maria e esclarecendo dúvidas. Consideramos a Arte uma das mais belas formas de expressão humana, uma forma sublime de comunicar sentimentos e experiências, por essa razão, pedimos que Maria tentasse colocar no papel, em forma de desenhos como ela estava se sentindo depois da experiência. Os desenhos de Maria não versaram sobre o conteúdo estudado, mas sim sobre seus sentimentos de estar de volta à escola.

Uma prova de que a Arte tem a capacidade de despertar as emoções é que os desenhos de Maria foram “ilustrados” por um texto escrito por uma outra aluna que espontaneamente começou a tecer comentários sobre os desenhos de Maria e então pedimos que ela colocasse as ideias no papel, o que gentilmente ela aceitou.

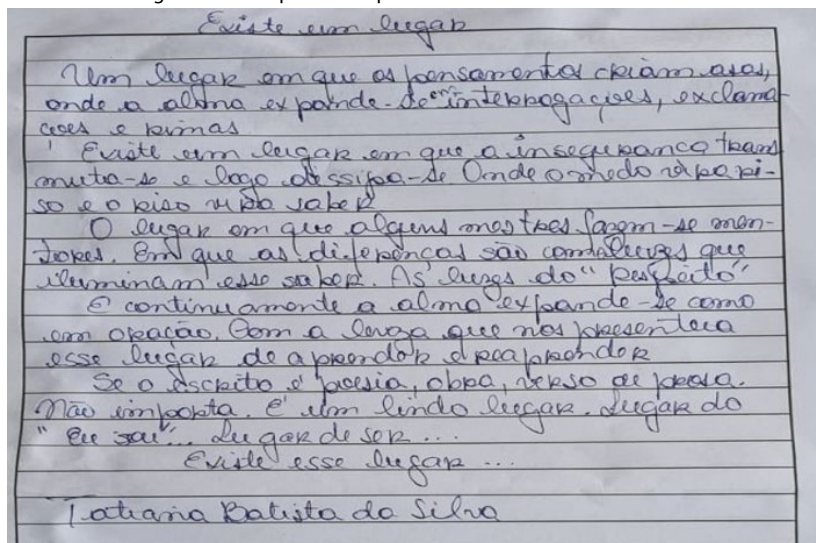
Cabe salientar que Maria é uma aluna que falta bastante, por conta de problemas de ordem pessoal e de saúde, por essa razão há um hiato entre uma aula e outra. Vale dizer também, que os alunos comparecem na escola quando desejam esclarecer alguma dúvida ou fazer a prova escrita. O contato com os professores para explicação de algum conteúdo também se dá via *Whatsapp*. Para Freire (1979), aprender a ler e escrever é aprender a ler o mundo, compreender a si mesmo a partir do uso da linguagem. Maria não lê o mundo com os olhos, mas por meio do tato, da audição e de outros sentidos. Durante nossa pesquisa sobre formas de material adaptado para estudantes cegos, encontramos no YouTube a ideia de utilizar lixa sob uma folha de papel para facilitar o uso por ela.

Figura 7 – Atividade avaliativa



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Figura 8 - Texto produzido para ilustrar a atividade de desenho



Fonte: Silva (2024)

7 Discussões sobre a prática

Embora o tema “inclusão” venha sendo muito discutido nas últimas décadas, a inclusão na EJA, ainda anda meio nas sombras. Muito disso, talvez se deva ao sucateamento da educação no Brasil como um todo e da invisibilidade da EJA, que sempre é relegada a segundo plano.

Os estudantes da EJA, constituem um grupo social que, na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1982), vivenciaram um processo de exclusão devido à reprodução, na escola, de uma sociedade hostil que lhes imprimiu sofrimentos e constrangimentos. Para Bourdieu e Passeron (1982) se o aluno não se percebe incluído na dinâmica da escola, em como o aprendizado é trabalhado e o que é trabalhado, ele não terá motivação para prosseguir na escola e sairá possivelmente com sua posição social legitimada.

Se para os adultos sem deficiência ter acesso à educação já é difícil – por conta de todas as demandas da vida adulta – para o adulto com deficiência, isso se torna duplamente mais difícil. Nas escolas regulares, estudantes PCD podem contar com professores de apoio. O que nem sempre acontece na EJA, pois como já mencionamos anteriormente, há um falso pressuposto de que o estudante adulto já superou os limites de sua deficiência e assim consegue “se virar” sozinho. Sabemos que as deficiências são muitas, mas trataremos aqui do foco da nossa prática que é a cegueira.

O que é uma pessoa cega? As pessoas consideradas com deficiência visual caracterizam-se por uma incapacidade ou limitação no ato de ver. Entende-se por deficiência visual uma impossibilidade total ou parcial da capacidade visual, em consequência de alterações no globo ocular ou no sistema visual. De acordo com Ivic (2010) “O cego e o surdo são capazes de exercer todos os aspectos da conduta humana, podem ter uma vida ativa, a limitação de sua educação se reduz apenas à substituição de umas vias por outras para a formação do aprendizado”. O maior desafio das pessoas com deficiência, não é a sua deficiência em si, mas os obstáculos que encontram na sociedade e na escola.

A escola, em termos teóricos, nasce com a finalidade de oferecer processos sistematizados para o ser se tornar autônomo e livre, no

entanto, o que vemos ainda hoje é a reprodução da escola de 150 anos atrás (Nóvoa, 2022). Muitas vezes, a escola acredita que o fato de utilizar ferramentas tecnológicas já possibilita a inclusão. Mas concordamos com Nóvoa (2022) ao dizer que:

Aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efêmeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na internet.

Se nos apoiarmos nos estudos da Neurociência, veremos que somos neuro diversos, ou seja, cada cérebro é único e cada cérebro aprende de uma forma, assim, usar a tecnologia como ferramenta de ensino, necessariamente não garante que o estudante irá se apropriar do conhecimento através dela. As pessoas não aprendem da mesma forma. Há pessoas cegas que aprendem braile, outras não, há surdos que aprendem libras, outros não, há pessoas sem deficiência que são exímios matemáticos e outras não (Amaral; Guerra, 2022).

Achar que todos devem seguir o mesmo caminho para aprender é negar as diferenças de cada um, logo:

Afirmar que os aprendizes são distintos significa dizer que eles aprendem por caminhos diferenciados. Nessa perspectiva, o processo educativo não pode oferecer uma rota única de aprendizagem para todos. A diversificação das práticas pedagógicas e dos recursos didáticos favorece a construção de um processo de aprendizagem personalizado, que possibilita a cada um colocar em jogo o jeito próprio de aprender. [...], a estrutura cerebral de cada aprendiz pode ser melhor mobilizada e o desenvolvimento das competências será potencializado. Para promover a aprendizagem, os mediadores desse processo, sejam eles os professores, a família ou a comunidade, precisam estabelecer um ambiente favorável, no qual cada aprendiz, com suas necessidades específicas, possa desenvolver seu potencial na escola e na vida, ou seja, possa aprender com plenitude e

desenvolver seus interesses, talentos e habilidades (Amaral; Guerra, 2022, p. 59).

Seguindo essa lógica, a aluna Maria não se adaptou às ferramentas tecnológicas que lhes foram apresentadas. A professora pesquisou outras ferramentas, porém, as melhores eram pagas. Dessa forma, ouvir do estudante com deficiência qual a melhor maneira de ensinar é um passo importante. Brandão (2007) destaca, que as pessoas cegas passam pelos mesmos processos referentes à aquisição de conceitos do que uma pessoa sem esta limitação. Contudo, afirma que a linguagem é “a principal fonte de informação para a pessoa cega, e possível substituto para muito do que ela perde pela falta de visão” (Brandão, 2007, p. 4). Segundo seus estudos,

Uma vez que se trata de representações, a tarefa, em relação ao aluno cego, é de buscar as melhores formas de representação para esse aluno. É um desafio interessante para o professor, paralelo ao trabalho de estabelecer representações para o aluno vidente, embora mais instigante e criativo, devido à menor oferta de modelos disponíveis (Brandão, 2007, p. 5).

Freire (2006) destaca que para que a função humanizadora da escola se concretize, é necessário que o diálogo seja uma parte constante dos processos de ensino e aprendizagem, e este diálogo deve ocorrer de forma democrática, em que todos possam participar.

O diálogo entre professoras e professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais um se converteria no outro. O diálogo tem significação porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. O diálogo por isso mesmo não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. [...] Implica, ao contrário um respeito fundamental aos sujeitos neles engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (Freire, 2006, p. 168).

Não estamos “demonizando” ou diminuindo o uso das tecnologias na educação, o que buscamos é demonstrar que pode haver alternativas, quando o estudante não se adapta à tecnologia. Concordamos com Heidegger (2012) quando afirma que de certa forma a tecnologia pode distanciar o sujeito da sua essência dizendo que:

Entretanto, hoje em dia, na verdade, o homem já não se encontra em parte alguma, consigo mesmo, isto é, com a sua essência. O homem está tão decididamente empenhado na busca do que a composição provoca e explora, que já não a toma, como um apelo, e nem se sente atingido pela exploração. Com isto não escuta nada que faça sua essência existir no espaço de um apelo e por isso nunca pode encontrar-se, apenas, consigo mesmo (Heidegger, 2012, p. 30).

Além do exposto, acreditamos que umas das principais barreiras dos alunos com deficiência visual na EJA são atitudinais, ou seja, a falta de conhecimento por parte dos docentes acerca das especificidades do educando, seguidas das barreiras comunicacionais que é quando os docentes têm dificuldades de dialogar com os estudantes com deficiência e por último, porém não menos importantes, estão as barreiras arquitetônicas.

Considerações finais

Romper com os modelos de educação tradicional e conteudistas que ainda rondam muitas escolas, não é tarefa fácil, mas é possível. Durante nossa prática com a estudante Maria pudemos perceber que não é possível valer-se sempre da mesma metodologia para ensinar todos os alunos, pois todos nós aprendemos de maneiras diferentes. Também nos foi possível constatar que as discussões sobre inclusão de PCD na EJA é um tema pouco debatido se comparado às discussões sobre PCD no ensino regular de crianças e adolescentes.

Vivemos num mundo de tecnologias avançadas, não sendo possível imaginar onde iremos chegar, mas impossível pensar nossas vidas sem elas. Porém, retomando as ideias de Heidegger (2012) de que a tecnologia pode distanciar o sujeito de sua essência, não podemos acreditar que o uso da tecnologia para dar a autonomia ao estudante cego, seja nossa única alternativa. Nóvoa (2022) adverte que aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades.

Maria nos mostrou que, às vezes, atitudes simples podem fazer muita diferença. Tínhamos um problema para solucionar: como adequar nossa prática para atender uma estudante cega na EJA? Buscamos embasamento nos ensinamentos de Paulo Freire (2018) que fala sobre uma “educação para a liberdade”, que, ao nosso ver, se constitui numa “educação inclusiva”, pois deve ocorrer numa relação horizontal, onde educador(a) e educando(a) estabelecem constante diálogo, para que o último tenha consciência de que não apenas está no mundo, e sim, com o mundo, buscando transformar a realidade.

Conhecer as necessidades dos estudantes PCD, e no caso de Maria, as necessidades específicas dela, nos fez perceber, que os estudantes precisam de uma educação mais empática e que relegar somente à tecnologia a “função” de dar ao estudante acesso aos conteúdos curriculares, nem sempre é o melhor caminho.

Hodiernamente, todo mundo usa a tecnologia para aprender. Será mesmo? E o que fazer se um estudante PCD não se adapta às ferramentas tecnológicas disponíveis? Certamente é nossa função ensinar. Mas se ainda assim não houver adaptação, devemos deixar esse estudante de lado? Criar materiais e gravar todos os conteúdos das

apostilas, certamente gera muito mais trabalho que baixar um aplicativo de leitura e deixar a estudante se virar sozinha.

Numa sociedade mediada por tecnologias que mais nos afastam que nos aproximam, o simples fato de saber que quem estava lendo todos os conteúdos das apostilas era a sua professora, fez com que Maria se sentisse acolhida, a fez perceber que a escola se preocupou com a deficiência dela, que era possível também, ter acesso aos mesmos materiais dos alunos videntes.

Assim, deixaremos como proposta para a COOEPE que os professores das disciplinas criem áudio books de forma mais humanizada que atenderá não somente aos estudantes com deficiência visual, como também todos os outros estudantes.

Há muito ainda a se pensar sobre a inadequação da EJA para receber os estudantes PCD. É preciso que tenhamos um olhar diferenciado para a prática que se desenvolve nesse contexto, pois a EJA está envolvida com um grupo muito particular de educandos: aqueles que têm longa experiência de vida, são jovens e adultos que nunca foram à escola ou que voltam aos bancos escolares na perspectiva de incluir-se profissional e socialmente.

Referências

- AMARAL, A. L. N.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2022. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/22/e7/22e7b00d-9ff1-474a-bb53-fc8066864cca/neurociencia_e_educacao_pdf_interativo.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

- ARAÚJO, L. R. A. FONSECA, G. F. Práticas pedagógicas e a inclusão de jovens e adultos com deficiência. **Revista Caparaó**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. e19, 2020. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/19>. Acesso em: 25 set. 2024.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, J. C. Geometrizando com os Van Hiele: formação de conceitos geométricos em crianças com deficiência visual. In: Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 4, 2007, Canoas. **Anais**. Canoas: ULBRA, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24. ed. São Paulo: Editora: Paz &Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.
- IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução de Edgar Pereira Coelho. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4685.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- JULIÃO, E. F. A diversidade dos sujeitos da EJA. In: MEDEIROS, C. **Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade**: saberes, sujeitos e práticas. Niterói: CEAD/UFF, 2015, p. 157-170.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, out 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Disponível: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MITTLER, P. J. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. SEC/IAT, 2022.

PIERRO, M. C. de. **Educação de jovens e adultos**: a luta pelo direito a aprendizagem. São Paulo, 2024. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/educacao-de-jovens-e-adultos-a-luta-pelo-direito-a-aprendizagem?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=gh_conj_eja_direito_aprendizagem&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwoJazBhBPEiwA0l0ImFdrLnKdl9dVK7NuspGODxREgL43yGKZWQMt1OZXTDdJ6kAHWHzoCBoCGbIQAvD_BwE. Acesso em: 21 ago. 2024.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: Acesso em: 21 ago. 2024.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: IBEX, Curitiba, 2012.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 21 ago. 2024.

5

O DESCONHECIMENTO DA ESCOLA COM RELAÇÃO ÀS POTENCIALIDADES DOS ALUNOS

Deise Priscila Delagnolo

Sarah Apfelgrün

Thiago Uliano

Introdução

O surgimento da escola se dá na Idade Média, as primeiras instituições formais de ensino eram ligadas à Igreja Católica. No século XVI, em um momento de reformas religiosas e impasses entre católicos e protestantes, bem como a transição da Idade Média para a Modernidade, a preocupação da Igreja Católica se voltou à instrução de crianças e jovens, para reduzir o número de hereges (Varela; Alvarez-Uria, 1991). Ao longo do tempo, intervenções médico-psiquiátricas e legislações passaram a regular a escola e as crianças. Desse modo, no século XX emerge a escola obrigatória, que atende meninos e meninas.

Ao longo do tempo, essa estrutura foi mantida, reforçada com a chegada da Revolução Industrial, quando a educação começou a ser vista como um meio de preparar trabalhadores para as fábricas (educação 1.0). Os objetivos da educação na revolução industrial estavam pautados nos seguintes princípios: formação de trabalhadores (a expansão das indústrias e a ampliação das atividades econômicas trouxe a necessidade de treinar práticas e técnicas, a educação tecnicista); controle social (havia a necessidade de controlar e adaptar os sujeitos para a vida social, valores de disciplina, ordem e moralidade eram pressupostos básicos da educação); cidadania (era preciso ensinar aos sujeitos os ordenamentos políticos e de gestão, bem como seus papéis sociais); ideários cientificistas (as mudanças acometidas na Revolução

Industrial estavam arraigadas no ideários da ciências, as quais emergiram nos currículos e foram adaptados enquanto ideias a serem seguidos).

Frente a esse cenário, se compreende **o desconhecimento da escola com relação às potencialidades dos alunos** como um problema de educação a ser estudado neste relato de experiência. Esse problema de educação foi evidenciado pelos autores a partir da realidade vivenciada nos contextos escolares. Apesar da promoção de reformas e mudanças, “a escola contemporânea parece mais uma instituição acomodada às exigências do século XIX do que aos desafios do século XXI” (Pérez Gómez, 2015, p. 33). Assim, os problemas crônicos da escola envolvem diversos aspectos, perpassam a fragmentação e a descontextualização dos temas estudados, currículos extensos e sem profundidade nos conteúdos, reprodução, transferência, e um modelo único de currículo para todos (Pérez Gómez, 2015).

As potencialidades são invisibilizadas por uma escola enrijecida, onde sua finalidade se esgota “[...] no ensino e na aprendizagem dos conteúdos disciplinares estabelecidos no currículo e organizados nos livros didáticos” (Pérez Gómez, 2015, p. 46). Frequentemente, o ensino e a aprendizagem presentes na sala de aula são resultado de uma explicação dada pelo professor, que remete à transferência e reprodução de conhecimentos.

A lógica explicadora parte do pressuposto que “para que compreenda, é preciso que alguém lhe tenha dado uma explicação, que a palavra do mestre tenha rompido o mutismo da *matéria* ensinada” (Rancière, 2002, p. 18). Assim, a explicação é um processo que embrutece o sujeito, é a partir da explicação que se afirma a incapacidade do estudante de aprender, “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (Rancière,

2002, p. 20). O princípio do embrutecimento emerge pelo mito pedagógico que divide a inteligência em duas, uma inferior e outra superior,

a primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender (Rancière, 2002, p. 20).

O mito pedagógico faz crer que o professor precisa *fazer o estudante compreender*, bem como estabelece hierarquias de inteligências (Rancière, 2002). O princípio da lógica explicadora é presente nos sistemas escolares, essa lógica embrutece as inteligências, de modo que se acredita que o educando não seja capaz de aprender por si, sem uma explicação.

Conceito de educação

Será que precisamos dizer o que não é educação para poder dizer o que a caracteriza em uma perspectiva libertadora?

Educar não é domesticar? Mas o que é então educar? Educar não é transferir conhecimento, me diga então o que é educar? Educar não é patologizar. Então o que é educação? Educar não é construir uma relação hierárquica. Então, como seria a relação professor/aluno? Educar não é seguir padrões curriculares, então como construir a educação? Educar não é mensurar “capacidades”, o que seria avaliar na educação? Educar não é institucionalizar, o que fazer então com a instituição escola? Educar não é produzir competência, o que se quer então com a educação?

Esses questionamentos norteiam a construção da resposta do que seria a educação, é relevante reiterar a educação como um processo que objetiva a emancipação dos sujeitos. Educador e educando aprendem, onde o “mensurável” é o qualitativo do processo educativo, uma qualidade em potência, onde todos aprendem desde que exista a aposta na emancipação pelo ato educativo. Educar é relacionar potenciais. Freire (2024) elenca que para entender a educação é necessário refletir sobre a natureza humana. Segundo esta perspectiva, a educação surge como uma resposta à condição finita e infinita do homem, sendo possível porque o ser humano é consciente de sua incompletude. Assim, a educação é uma busca contínua realizada pelo próprio ser humano, que deve ser o agente ativo de sua própria formação.

Com o intuito de promover uma educação pautada na dialogicidade e não nas premissas de *fazer compreender* (Rancière, 2002), o presente projeto se ocupa dos saberes de Freire acerca da dialogicidade. A dialogicidade em Paulo Freire prevê que o diálogo “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” (Freire, 2022b, p. 109). Assim, a educação envolvida pelo diálogo é uma educação com seriedade, onde os sujeitos buscam saber mais e *ser mais*, como um direito a todos e não só a alguns (Freire, 2022b).

A dialogicidade se inicia antes do educador se encontrar com o educando, quando o educador se questiona sobre o que dialogar (Freire, 2022b). Nesse sentido, a educação se faz de educadores *com* educandos, e não a transferência compulsória de conhecimentos de educadores *para* educandos (Freire, 2022b). Freire vê o diálogo como a essência da democracia e acredita que o verdadeiro conhecimento surge quando os sujeitos buscam entender a realidade, descobrindo suas razões de ser.

Contexto da proposta

O plano de ação elaborado nas aulas foi desenvolvido no Instituto Social Biss, localizado no bairro da Velha Grande, município de Blumenau, SC. A instituição é sem fins lucrativos, atende pessoas em vulnerabilidade social e econômica na região da comunidade da Velha, como o Morro da Edith, uma localidade de extrema pobreza e exclusão. Sua atenção é voltada tanto para crianças, quanto adultos e idosos. O Instituto oferece atividades como aulas de alfabetização, aulas de reforço, informática, cursos de artesanato, pilates, ioga, dança e outros, bem como proporciona o atendimento de profissionais voluntários como: psicólogo, nutricionista, psicopedagogo, advogado e outros.

Nessa instituição acontecem aulas semanais, com pedagogas, onde as turmas se organizam de acordo com a especificidade. O plano de ação deste nosso Projeto teve como foco um grupo de adultos alfabetizados, com mais de cinquenta anos, composto por cinco mulheres e um homem. Esse grupo faz parte da turma de currículo mínimo, que abrange do terceiro ao quinto ano escolar, as aulas acontecem todas às quartas feiras. As atividades do projeto ocuparam quatro encontros. Ao longo dos encontros, apesar do grupo ser alfabetizado e letrado, os educandos solicitaram ajuda em relação a ortografia e a composição de seus trabalhos.

Roteiro dos encontros

1º encontro diagnóstico/dinâmica – No primeiro encontro realiza-se a apresentação dos participantes de nossa equipe e dos estudantes do instituto. A partir da apresentação foi realizado um diálogo pautado na realidade das pessoas que compõem o grupo, amparado pela questão *quais desafios estão presentes nas suas realidades?* Ao longo da conversa,

os participantes destacam o que eles conseguiram entender da conversa e assuntos que chamaram atenção por meio de escritas em post-its, colados em um cartaz, possibilitando a visualização e aproximação dos temas para identificar o problema. Após identificar a problemática, se inicia a codificação, ou seja, a análise da situação por meio de questionamentos expostos.

2º encontro decodificação – refletir sobre o objeto de conhecimento, respondendo aos questionamentos dos estudantes.

3º encontro tema gerador – O tema gerador identificado, os estudantes passam a responder seus problemas e organizar suas formas de socializá-lo.

4º encontro socialização/elaboração dos estudantes – Os estudantes socializam suas elaborações com o grupo.

Experiências nas quartas-feiras

O primeiro momento do encontro consistiu em uma dinâmica para realizar o diagnóstico do grupo. Primeiramente, os estudantes de mestrado se apresentaram para o grupo de estudantes do instituto. Em seguida, o questionamento sobre quais **desafios estão presentes nas suas realidades** conduziu o diálogo.

Ao longo da conversa, os participantes destacaram suas respostas ao questionamento e assuntos que chamaram atenção por meio de escritas em post-its, colados em um cartaz, que possibilitou a visualização e aproximação dos temas para identificar o problema. Quando Freire (1982) fala da educação popular, ele sugere que quando os alunos analisam seus próprios discursos, eles realizam uma crítica que leva a um aprendizado mais significativo do que simplesmente utilizar frases prontas e discursos de outras pessoas.

Após identificar o dinheiro como o desafio que mais se destacou, pois perpassa assuntos citados por eles como saúde, moradia, família, bem-estar, se iniciou a codificação, ou seja, a análise da situação por meio de questionamentos expostos. A codificação continuou no próximo encontro, amparada em recursos didáticos. Uma codificação simboliza uma situação existencial específica, onde os interlocutores, ao se relacionarem com ela, procuram compreender seu significado por intermédio da dialogicidade, ou seja, é a análise crítica das premissas do estudante (Freire, 2022b).

O segundo encontro teve como objetivo refletir coletivamente sobre o dinheiro, sobre a relação da sociedade e do dinheiro e seus impactos sociais. Para isso, o encontro foi iniciado com a literatura *os invisíveis*, escrita pelos autores Tino Freitas e Odilon Moraes. A obra *os invisíveis* conta a história de um menino que tem um superpoder, ele consegue enxergar as pessoas que são invisibilizadas pela sociedade.

Após a leitura, o grupo conversou sobre suas percepções acerca da obra literária, bem como as aproximações com a vida cotidiana e o dinheiro. Os estudantes elencaram situações que se sentiram invisíveis, não amparados no dia a dia, invisibilizados pela família e pela sociedade. O diálogo possibilitou que a descodificação se iniciasse; para isso, o grupo realizou uma pesquisa na internet sobre o dinheiro.

A investigação na internet teve como objetivo pesquisar assuntos relacionados ao dinheiro. O grupo se agrupou em três duplas, a primeira pesquisou sobre a relação do dinheiro com a saúde mental; eles destacaram que os problemas financeiros agravam doenças como ansiedade, depressão e afetam relações pessoais. Na pesquisa da segunda dupla, o dinheiro foi relacionado ao estresse e à maneiras de evitar problemas financeiros. A terceira dupla relacionou o dinheiro à ética religiosa, devido a situações vivenciadas pela dupla, dentro da

igreja, fizeram-nas questionar a relação entre o pagamento do dízimo e a exclusão de pessoas de uma comunidade religiosa. A partir desse questionamento, as educandas concluíram que apesar dos princípios religiosos, a igreja ainda é uma instituição inserida em um sistema capitalista. O processo de decodificação envolve a análise crítica e a reconstituição das situações vividas. Para Paulo Freire, os seres humanos manifestam sua visão de mundo, sua maneira de pensar, suas percepções fatalistas das "situações-limites" e suas percepções estáticas ou dinâmicas da realidade. É durante essa relação dialética com o mundo que emergem seus "temas geradores" (Gutierrez, 2010).

Enquanto a codificação parte do abstrato, a decodificação faz a ponte do abstrato ao concreto. A decodificação possibilita a abertura de um "leque temático" a partir de relações dialéticas para novas percepções sobre o problema investigado (Freire, 2022b). Os diálogos decodificadores se iniciam nos "círculos de investigação temática", nesse contexto, o papel do professor é desafiar os demais a problematizar a situação codificada (Freire, 2022b).

No terceiro encontro, o dinheiro e seus impactos se tornaram o tema gerador. O tema gerador possibilitou que os educandos identificassem nas suas vidas os problemas relacionados ao dinheiro, bem como os impactos e soluções. Para tornar o aprendizado mais relevante e significativo, os estudantes organizaram seus conhecimentos por meio de colagens e escrita, para socializar. As colagens manifestaram a influência do dinheiro na sociedade, seus impactos e formas de solucionar problemas vivenciados pelos educandos. Ao longo da elaboração de suas sistematizações, os educandos relataram situações em que os conhecimentos pesquisados se encontravam com seu cotidiano.

Ao registrarem seus conhecimentos e realizarem seus relatos, a proposta se distancia da lógica explicadora e embrutecedora, segundo a qual, a compreensão do estudante depende da explicação do mestre. (Rancière, 2002). Pressupõe-se que, se não houver explicação, o estudante não irá entender. Contrário à lógica explicadora, embrutecedora, na educação emancipadora da inteligência, o movimento que os educandos realizam ao relacionar seus conhecimentos construídos ao longo dos encontros e a vivência cotidiana possibilita a emancipação, pois eles aprendem sem explicações.

No último encontro os estudantes socializaram suas elaborações com o grupo, tendo por base suas experiências e as discussões em aula. Suas sistematizações foram fundamentadas nos conhecimentos resultantes de suas pesquisas acerca do dinheiro, com o intuito de responder às questões relacionadas ao tema. O grupo destacou que os maiores impactos sociais que o dinheiro causa são: a má administração do dinheiro causa doenças mentais bem como os “golpes” realizados pelo celular; as necessidades básicas envolvem o dinheiro, como o bem-estar, a saúde, a alimentação e a moradia; a desigualdade social é resultado de um país onde poucos têm muito dinheiro, e muitos vivem em situações precárias; o papel da religião com as pessoas e a maneira como o dinheiro interfere nesse contexto.

Diante dos impactos causados pelo dinheiro, o grupo apresentou algumas soluções, tais como: planejamento financeiro, consumo consciente e consciência de gastos. A amizade, caracterizada pelo grupo como rede de apoio, é o amparo que os educandos têm ao se deparar com um problema causado pelo dinheiro. Por fim, os estudantes questionaram *por que uns ganham tanto e outros ganham tão pouco?* As compreensões de cada educando correspondem às suas potencialidades,

que ao usar sua própria inteligência aprenderam sem explicações de conteúdos (Rancière, 2002).

Rancière (2002, p. 27) elenca que “o ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da *potência* homólogo a esse círculo da *impotência* que ligava o aluno ao explicador do velho método [...]”, a *potência* se refere a mesma inteligência, de educando e mestre, a mesma capacidade de aprender sem a necessidade de explicar. Assim,

[...] quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem (Rancière, 2002, p. 30).

Não se trata de um método eficaz de ensino, mas de compreender que os estudantes têm a mesma capacidade de aprender, tem a mesma inteligência, sem a necessidade de explicação.

Algumas reflexões

A partir das experiências desenvolvidas, percebe-se a importância de uma educação popular e comunitária, que se utilize da dialogicidade como método principal dos trabalhos e a codificação e decodificação, processos fundantes da apropriação do conhecimento por meio das experiências dos estudantes, que possibilite a emancipação sem a explicação, como forma de visibilizar a *potência* dos estudantes.

Enquanto prática de liberdade, percebe-se no desenvolvimento das atividades, a importância da utilização dos temas geradores, os quais demonstraram a capacidade crítica dos estudantes ao abordarem questões como dinheiro, saúde, religiosidade, estas de maneira a possibilitar seu conhecimento e criticidade.

Os encontros nas quartas-feiras foram desenvolvidos por meio do diálogo que, ao se entrelaçar com o cotidiano, tornou as conversas e as contribuições do grupo significativas. Vale ressaltar a importância de ver as inteligências de maneira igual, sem procurar explicar, ou “mastigar” conteúdos aos educandos. O processo de codificação e decodificação, inspirados em Paulo Freire, possibilitou a emancipação sem a explicação, como forma de visibilizar a potência dos estudantes.

O desconhecimento da escola com relação às potencialidades dos alunos, problema central dessa experiência, no enfrentamento que fizemos em um determinado contexto, perpassou o diálogo, o cotidiano, a estudo ativa de cada participante do grupo, bem como o afeto e a compreensão. Além disso, essas experiências mostram a importância de uma educação popular e comunitária.

Referências

- DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.
- ESCOSTEGUY, Cléa C. **Educação popular**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. E-book. ISBN 9788595021938. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595021938/>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre a minha vida e minha praxis. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. **Comunicação e Extensão**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e educação popular. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024b.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024c.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.** Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 12 nov. 2024.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. La maquinaria escolar. In: VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: Ediciones Endymion, 1991.

6

PROMOVENDO A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ¹

Elizete de Lourdes Mattos

Maeles Carla Geisler

Olga Liscova Grigato

Introdução

Este trabalho é resultado do projeto aplicado em escola pública de ensino médio no município de Blumenau, como parte da disciplina de Teorias da Educação do mestrado em educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). As atividades do projeto compreendem: (1) a observação de um problema em uma escola; (2) o estudo referente as origens epistemológicas desse problema; (3) a definição de educação defendida nessa pesquisa; (4) a elaboração de uma sequência didática para o enfrentamento da questão observada; (5) a aplicação dessas aulas e (6) o relato de experiência com argumentação teórica de autores que abordam essa temática e concomitantemente trazendo o olhar das pesquisadoras mestrandas a partir vivência destas aulas.

O problema observado pela equipe e trabalhado ao longo deste projeto são as atitudes racistas que ocorrem frequentemente em ambientes escolares de forma normalizada, acompanhada de risadas e demonstrando a pouca ou nenhuma preocupação com a questão de o racismo não só ser um crime, mas machucar profundamente as pessoas. Os estudantes adolescentes praticam em seu cotidiano aquilo que a

¹ Trabalho elaborado na disciplina de Teorias da Educação e apresentado no Congresso Internacional IDEA: Inovação, Diálogo e Experiência na Aprendizagem, em março, 2025.

sociedade reproduz, sendo que o país convive com o mito da democracia racial (Gonzalez, 1984).

O objetivo desta pesquisa é relatar passo-a-passo a produção, execução e resultados do projeto voltado para uma educação antirracista que se preocupa com a educação para as relações étnico-raciais, pois observa a importância dessa prática em todos os componentes curriculares, inclusive na língua inglesa, visto que temos a lei 10.639/03 aprovada há 21 anos e pouco é visto na efetivação no cumprimento dessa lei. As observações em torno do problema racismo só confirma a relevância dessa lei para a educação básica do país. A seguir estão descritas as etapas relatadas acima e são trançados argumentos de autores que discutem essa temática na sociedade e na educação.

Problema de educação: racismo

É recorrente na escola atitudes racistas como apelidos depreciativos, brincadeiras e deboche para ridicularizar os negros. A exemplo um aluno que veio me perguntar o que significava “niger” porque os alunos de outra turma o estavam chamando com esse nome. Uma colega professora de sociologia saiu chorando da sala por ataques racistas. Infelizmente não é um fato isolado, há inúmeras notícias na cidade de Blumenau por atitudes de racismo.

A dificuldade está em como, por meio de práticas pedagógicas, fazer com que esses estudantes se tornem mais conscientes de seu preconceito e sensíveis ao tema, reconhecendo a importância do respeito. A educação antirracista precisa estar presente no cotidiano dos educadores da educação básica desde a educação infantil até o ensino médio. Para isto, necessita-se de formações específicas que

abordam esse tema e colaborem de forma mais eficaz nas mudanças das práticas pedagógicas que, sem perceber, reproduzem a desvalorização das pessoas negras e sua cultura por meio das posturas, discursos, raciocínios e gestos.

Racismo na escola: um caminho das origens epistemológicas

O ser humano se torna humano a partir das interações que estabelece com a sociedade. Apesar de nascer com uma capacidade biológica para se desenvolver, ele precisa da interação com as pessoas para se constituir um sujeito social. Assim, tal interação é extremamente relevante no que se refere às compreensões de raça, gênero, etnia, entre outros (Lent, 2019).

Nas escolas, frequentemente, identificamos atitudes racistas como apelidos depreciativos, brincadeiras e deboche para ridicularizar os negros e indígenas, os quais, historicamente, são os povos mais marginalizados. Diante disso, pretende-se discutir pontos elencados por pensadores da área da educação, as quais demonstram estar envolvidas na raiz de alguns problemas enfrentados na contemporaneidade, sendo o racismo um destes problemas.

O racismo está presente em estruturas sociais e políticas que reforçam desigualdades, impostas, pelos povos dominantes e seus padrões de norma, estabelecidos de forma disciplinar ao longo dos anos (Barros, 2019). Para entender a origem do racismo, é essencial analisar seu impacto histórico e ideológico.

O racismo que ainda perdura na contemporaneidade, contra os povos indígenas e africanos, teve suas origens no início da idade moderna. A igreja teve forte influência nesta questão, ao considerar os

negros e indígenas como pessoas do pecado, selvagens e inferiores ao povo europeu:

[...] o absurdo de proposições tais como: “De acordo com as Sagradas Escrituras, a separação das raças brancas e negras se prolongará no céu como na terra, e os nativos acolhidos no Reino dos Céus serão encaminhados separadamente para certas casas do Pai, mencionadas no Novo Testamento”. Ou ainda: “Somos o povo eleito, observe a tonalidade das nossas peles, outros são negros ou amarelos por causa dos seus pecados” (Fanon, 2008, p. 44).

A igreja católica legitimou a escravidão baseada em absurdos como mencionados na citação acima, o que validou o processo de colonização e a captura de negros e indígenas para serem escravos. A colonização é outro dos principais nascedouros do racismo, no qual milhões de negros e indígenas foram escravizados, legitimados pela igreja católica e por alguns filósofos que defendiam que a raça negra era inferior à raça branca.

A partir do século XVII criaram-se discursos racistas de acordo com teorias pseudocientíficas que trouxeram conceitos biológicos, considerando certas raças como sub-raças para, essencialmente, legitimar a dominação e exploração, ou, até mesmo, eliminar essas raças, pois se encontravam na contra-história, ou seja, do lado que perdeu a luta. Foucault nomeia de "luta das raças" um discurso histórico que emergiu nos séculos XVII e XVIII para interpretar conflitos sociais e políticos como uma guerra entre grupos racializados ou etnicamente distintos, o que deu origem ao racismo de Estado no século XX. A "luta das raças," não se refere apenas a questões biológicas, mas a uma luta política entre grupos sociais que se posicionam como "raças" com diferentes direitos, identidades e interesses (Foucault, 2005).

O racismo surge como um novo critério de distinção e classificação, introduzindo o conceito de "raça" e trazendo à tona a noção de sujeito.

Anteriormente, o poder soberano tinha a autoridade de "deixar viver e fazer morrer", onde a vida do súdito não era considerada um direito, mas um acontecimento natural e apolítico, somente transformado em evento político pela vontade do soberano, que detinha o "direito da espada" (Velten, 2020)

O racismo se instaurou, efetivamente, a partir de processos como a ideologia das raças, a colonização e a escravidão, que geraram e perpetuaram desigualdades raciais, além de padrões ditos 'normais e anormais', estipulados pelas classes dominantes (Barros, 2019).

No contexto do racismo, os conceitos de "normal" e "anormal" estão profundamente ligados à construção e manutenção de hierarquias raciais e sociais. O conceito "normal" é associado aos padrões que reforçam os povos que são valorizados pela sociedade dominante, enquanto "anormal" é uma designação para aqueles que não se encaixam nesses padrões e, portanto, são frequentemente sujeitos a exclusão e opressão. Nesse caso, os indivíduos anormais passam "[...] à condição de objeto apenas. Objeto descrito, mensurado, estudado em suas minúcias" (Barros, 2019, p. 10).

Com o advento do Estado e a possibilidade da coletividade escolher um líder a quem delegar o poder sobre a morte, surgiu uma forma de proteção contra o poder arbitrário e muitas vezes irracional do soberano. Neste contexto, o racismo se manifesta como o critério para decidir quem deve viver e quem deve morrer, baseando-se em uma seleção de tipo biológico. Inspirado pelo evolucionismo darwiniano, ele opera como uma lógica de eliminação: para viver melhor e proliferar, é preciso eliminar os considerados "degenerados" ou "anormais". Assim, em uma sociedade normalizada, o racismo estabelece as condições consideradas aceitáveis para justificar a retirada de vida de determinados grupos (Velten, 2020).

O racismo, nas teorizações contemporâneas, é visto a partir do entrelaçamento de três conceitos, advindos de autores diferentes. Nas palavras de Cezar (2024) “[...] a partir da perspectiva teórica-metodológica da História Conceitual, realiza-se a análise e entrecruzamento de três conceitos: “racismo de Estado”, “necropolítica” e “vidas nuas”, de Michel Foucault, Achille Mbembe e Giorgio Agamben respectivamente” (Cezar, 2024, p. 60).

Para Cezar (2024) o “racismo de Estado” descreve como o poder estatal usa o racismo para controlar populações, classificando e marginalizando com base em ideologias raciais. A “necropolítica” de Mbembe examina como, durante o colonialismo, o poder colonial gerenciava vidas e mortes dos colonizados, desconsiderando seus direitos e dignidade. Por sua vez, o conceito de “vidas nuas” de Agamben explora a desumanização de certos corpos, tratando-os como “não-vidas” e excluindo-os da dignidade e direitos plenos (Cezar, 2024).

Contudo, precisamos transcender tais padrões pré-estabelecidos, fugindo do conceito de normalidade e padrões historicamente construídos. Nas palavras de Barros (2019): “No tocante à normalização dos indivíduos e à consequente produção do anormal, devemos discorrer sobre o conceito de norma” (Barros, 2019, p. 42).

No século XX, os discursos racistas, com base em argumentos biológicos, começaram a se proliferar e se expandir, promovendo a normalização da sociedade sob a justificativa de segregar aqueles considerados uma ameaça ao patrimônio biológico, ou seja, aqueles que são vistos como estando fora das normas estabelecidas (Velten, 2020).

Em pleno século XXI, o Brasil convive com o mito da democracia racial, no qual o racismo é camuflado e negado, embora seja recorrente as cenas de preconceito racial nas instituições escolares. Com esse cenário são urgentes as práticas antirracistas nas escolas com a

preocupação de formar cidadãos mais críticos e sensíveis às questões raciais.

Uma definição de educação

O fato de o ser humano caracterizar-se por ser inacabado criou a educabilidade (Freire, 2024). A educação é um processo contínuo e inerente à condição humana. Ela envolve o desenvolvimento das capacidades biopsicossociais: biológicas, psicológicas e sociais, mas também as filosóficas e espirituais.

Tal conceito pode ser atribuído às práticas realizadas em ambientes formais de ensino, como instituições escolares e em ambientes não formais, nos quais os seres humanos vivenciam suas experiências sociais, como a família, por exemplo (Gauthier; Tardif, 2014). A educação ocorre na práxis, na interação da teoria e da prática, na relação dialógica entre educador, educando e mundo (Freire, 2024).

No âmbito das intuições formais, a educação envolve processos de ensino e aprendizagem de conteúdos, os quais nem sempre educam de forma mais ampla. Isso porque, ao longo dos anos, a preocupação das escolas direcionou-se, impreterivelmente, ao ensino de conteúdos programáticos e pré-estabelecidos socialmente. Tais conteúdos sistematizados são relevantes para o desenvolvimento cognitivo e social do ser humano, mas a educação vai muito além disso.

A educação envolve o desenvolvimento do ser humano na sua totalidade. Ela deve contribuir para o desenvolvimento das competências cognitivas, morais, emocionais, biológicas e sociais. Ao levar em consideração o desenvolvimento de tais competências, estaremos contribuindo para formar indivíduos capazes de pensar e

intervir na vida cotidiana, contribuído para a transcendência da sociedade como um todo (Gómez, 2015).

Roteiro de aulas: sequência didática com o conto “girl”

1. Contexto escolar:

- **Turma:** 1º ano do Ensino médio

2. Sequência didática: O conto “*Girl*” de Jamaica Kincaid

2.1 Aula 1

Objetivo:

- Introduzir à literatura negra e a importância da interculturalidade por meio de uma discussão sobre autores negros conhecidos.

Método:

- Discussão em grupo e atividade colaborativa.

Roteiro para a primeira aula:

- Diagnóstico (Separar em grupos para sortear palavras e expressões que denotam racismo com a explicação do porquê é necessário substituí-las por outras mais adequadas). Verificar o que os estudantes pensam sobre isso.
- Conversar com os estudantes sobre autores negros que eles têm conhecimento;
- Apresentar a biografia da autora do conto “*Girl*”, Jamaica Kincaid por meio de slides;

- Realizar uma pesquisa do país Antígua (origem da escritora).
Utilizar como recurso o mapa da lousa digital;
- Contextualizar fatos do país como o ano de independência.

Tempo de duração: 1 aula

Justificativa

O planejamento criterioso das aulas faz se extremamente necessário, uma vez que a sequência didática, que contemple a ativação do conhecimento prévio do aluno e exposição gradual ao novo conteúdo potencializa a retenção deste conhecimento e instiga o aluno a refletir. Desta forma o professor estimula nos alunos as competências, que os capacitem a pensar criticamente. Competências são vistas pelo (Gómez, 2015), como sistemas complexos de compreensão, autogestão auto-organização, compostos de conhecimento, atitudes, emoções e valores. Contudo, professor também deve ter flexibilidade no seu planejamento, visto que o ritmo e desenvolvimento de cada aluno é diferente e único, assim como o envolvimento com o conteúdo apresentado, questionamentos, dúvidas, todos estes são fatores que podem impactar no transcorrer de uma aula e são geralmente imprevisíveis. Por vezes a melhor sequência didática precisará de ajustes para favorecer a aprendizagem efetiva e consolidação do conteúdo proposto.

O assunto proposto e trabalhado nesta sequência didática Racismo, tem por objetivo estimular nos alunos a reflexão crítica, lhes ajudando a desenvolver as competências, que os capacitem a pensar de forma autônoma para respeitar diversidade, desenvolver empatia e responsabilidade em agir na sociedade.

Na perspectiva do Biesta (2013) o professor tem papel crucial na definição das necessidades dos alunos. Tem que haver confiança entre o aprendente e o educador numa relação na qual o aprendente está disposto a correr riscos, uma vez que a aprendizagem traz impacto sobre ele, podendo mudá-lo. O conteúdo da aula apresentado propõe se alertar a respeito do preconceito tanto racial como de gênero, que está profundamente enraizado na sociedade.

2.2 Aula 2

Objetivo:

- Desenvolver a compreensão textual por meio da tradução, análise e discussão coletiva das diferentes seções da história, despertando a curiosidade em relação às temáticas abordadas no conto.

Método:

- Aprendizagem colaborativa com foco na discussão coletiva.

Roteiro para a segunda aula:

- Agrupamento da turma em equipes; divisão do conto em partes, para cada equipe uma parte; leitura e tradução da parte do conto para socialização com a turma;
- Apresentação da tradução pelos grupos;
- No grande grupo, propor uma discussão colaborativa sobre a história, elencando os pontos principais.

Tempo de duração: 1 aula

Justificativa

A divisão dos estudantes em grupos facilita a leitura e interpretação do conto, assim como traz um ambiente mais dinâmico para as discussões. Em relação à história do conto ele está escrito num único parágrafo em que a mãe diz à filha como se deve comportar e fazer as tarefas que uma moça deve fazer. “Lava a roupa branca na segunda-feira e põe-na no monte de pedra; lava a roupa de cor na terça-feira e põe-na no varal para secar; não andes de cabeça descoberta ao sol quente” (Kincaid, 2000, p. 3). O texto nos remete a um outro tempo, o passado, mas ainda tem fortes traços do que é o papel da mulher hoje. “Põe de molho os teus paninhos logo depois de os tirares; quando comprares algodão para fazeres uma blusa bonita, certifica-te de que não tem goma, porque assim não aguenta bem depois de uma lavagem” (Kincaid, 2000, p. 3).

No conto a filha está no lugar daquele que sofre a opressão e não reage. A mãe é aquela que reproduz um discurso sexista. A história dialoga e questiona a condição da mulher na sociedade, trazendo à tona “formas corretas” de comportamento de uma jovem mulher que talvez façam parte da memória da escritora e que ainda fazem parte da memória e da realidade de muitas mulheres. Numa determinada passagem, a mãe utiliza uma forma ofensiva para se referir ao comportamento da filha. Kincaid faz da sua voz feminina negra um grito de denúncia da violência de gênero. Segundo Kilomba citado por Cunha e Martins (2020) as discussões entre raça e gênero são inseparáveis. “O gênero impacta a construção da 'raça' e a experiência do racismo” (Kilomba, 2019, p. 94).

2.3 Aula 3

Objetivo:

- Promover a reflexão do texto na íntegra, promovendo uma compreensão holística da narrativa utilizando a mídia no combate aos preconceitos.

Método:

- Análise literária e discussão em grupo.

Roteiro para a terceira aula:

- Ouvir o *Audiobook* do conto para entendimento da história integralmente. Após o áudio, apresentação das opiniões dos estudantes sobre o conto;
- Realização de discussões sobre partes do texto;

Tempo de duração: 1 aula

Justificativa

Uma forma de combater o racismo presente na mídia digital é utilizar a mídia para protagonizar histórias de negros, colocando-os para serem representados na esfera midiática. O educador que possui uma visão crítica da mídia tem discernimento para suas escolhas em seus planejamentos, assim como desenvolver práticas pedagógicas que atuem diretamente no enfrentamento de atitudes preconceituosas. Segundo as pesquisas de Nascimento (2022) e Silva (2021), os espaços privilegiados nas mídias continuam dominados por conceitos racistas enraizados na ideia de "democracia racial". Em particular, Silva (2021) descobriu que as mulheres negras são os principais alvos de ataques

racistas nas redes sociais. De acordo com a pesquisa de Michele Távora Julio (2021), existem interconexões subjetivas de uma "pedagogia da branquitude" que se manifestam nas situações cotidianas, refletindo uma "sociedade educativa" onde processos pedagógicos, artefatos culturais e mídias se entrelaçam.

Com o avanço das reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais e o racismo no mundo, especialmente com as contribuições dos intelectuais dos “Estudos Críticos da Branquitude”, que posicionam o indivíduo branco no centro do debate dentro da luta antirracista, surge a questão de como o indivíduo branco pode contribuir para a construção de teorias pedagógicas que promovam a transformação da sociedade, da cultura e das relações étnico-raciais, contrapondo-se à Pedagogia da Branquitude (Julio, 2021, p.183). De acordo com Ribeiro (2018, p. 106) “passou da hora de as pessoas brancas realmente se posicionarem contra o racismo. Elas não podem mais se comportar como sinhas e senhores contemporâneos, que ainda nos querem no lugar determinado para nós”.

Relato de experiência

No dia 09/10/2024 ocorreu a aplicação da primeira aula de 45 minutos por Maeles Geisler, assim como as demais aulas, mas em especial apenas nesse dia com a presença das colegas de equipe, Elizete de Lourdes Mattos e Olga Liscova Grigato. Como já fora anunciado, em aulas anteriores que teríamos visita de duas outras professoras, os estudantes estavam curiosos e na expectativa, se esforçando para ficarem atentos às instruções da aula. Certamente sentiram a visita como algo diferente, o que despertou atenção.

Os estudantes se separaram em grupos e cada integrante pegou um bilhete que estava na lata juntamente com vários outros bilhetes. Eles continham palavras e expressões que denotam racismo, entretanto são de uso rotineiro sem que seja percebido que reproduzem o preconceito em relação às pessoas negras. Havia igualmente a descrição do motivo dessas palavras e expressões serem racistas e sugestões de formas corretas para substituí-las. Cada grupo fez a leitura e discutiu entre os integrantes para, posteriormente, apresentar à turma o que continha o bilhete e suas opiniões sobre isso. A maior parte dos estudantes relatou não saber dessas expressões e que são racistas, apenas alguns tinham conhecimento de uma das expressões “nega maluca”.

Assim que a proposta começou, uma das estudantes do grupo começou com piadas, dizendo: “Isso é sobre negro”, em meio a risadas. Em seguida, ela fez outra observação: “Minha avó é de origem negra”, e os risos se intensificaram, sendo acompanhados por todos do grupo.

Entretanto, dentro desse mesmo grupo, havia uma estudante negra que, curiosamente, participou das brincadeiras juntamente com os demais. Optamos por não intervir nesse momento, pois desejávamos observar as atitudes do grupo antes de iniciar as discussões sobre o tema do racismo. Essa estratégia nos permitiu entender melhor as relações entre os estudantes diante do tema proposto.

De acordo com nossa observação, acreditamos que a estudante de origem negra partilhou dos risos para se sentir aceita no grupo. Contudo, possivelmente, ela está encobrindo sua própria discriminação, algo que pode ser justificado de acordo com as falas de Goffman (1980). Estigma social, conceito central nas obras de Goffman (1980) representa uma marca que desqualifica indivíduos ou grupos, afastando-os daquilo que é considerado normal pela sociedade. Essa marca, seja ela visível, como uma deficiência física, raças, ou invisível, como uma orientação

sexual minoritária, impacta profundamente a identidade e as relações sociais das pessoas estigmatizadas.

Indivíduos desacreditados, como no caso dos negros, os quais possuem um estigma evidente, sofrem com a constante vigilância dos outros, que os observam com curiosidade, medo ou repulsa. Essa exposição constante a julgamentos e preconceitos pode levar a sentimentos de inferioridade, isolamento social e dificuldades para construir relações autênticas. Por outro lado, eles podem tentar esconder seu estigma, fazendo de conta que eles, mesmo sendo negros não sobre discriminação, apenas os outros negros. A atitude da estudante, nos leva a acreditar que ela tentou esconder seu próprio estigma para se sentir aceita perante o grupo. Porém, tal atitude pode levar a um estado de inferioridade. Quando estão afastados desse grupo, vivem em um estado de constante tensão, temendo a exposição e a consequente perda de status social, tornando-se assim, desacreditados.

De acordo com Goffman (1980), o desacreditável camufla sua autoimagem para não se tornar estigmatizado e, por isso: “Onde quer que ele vá, seu comportamento confirmará, falsamente, para as outras pessoas o fato de que eles estão em companhia do que eles na verdade esperam” (Goffman, 1980, p. 38).

As consequências do estigma são diversas e complexas, impactando a saúde mental, as oportunidades de emprego, as relações familiares e a participação social. Pessoas estigmatizadas são mais propensas a desenvolver transtornos de ansiedade e depressão, a enfrentar dificuldades para encontrar emprego e a sofrer discriminação em diversos âmbitos da vida.

A continuação das aulas efetuou-se no dia 21/10/2024 igualmente de 45 minutos, iniciando com a apresentação do conto “*Girl*” (1983) de Jamaica Kincaid. Projetou-se o texto literário na tela, mostrando sua

estrutura, apontando sua peculiaridade que é a extensão de apenas uma página. Logo a seguir, formaram-se os grupos e cada grupo recebeu uma parte do conto que fora dividido em três partes para cada equipe fazer a leitura, compreensão e tradução e posteriormente apresentar a tradução para a turma. Todos mostraram-se curiosos e ativos para atividade se preparando para a apresentação de seria na aula seguinte.

Na última aula, realizada no dia 23 de outubro, os grupos se apresentaram, e dessa forma socializaram o conto uns com os outros. Notou-se um ponto de interrogação nas expressões faciais de alguns estudantes. Ao discutir-se a história do conto, entendeu-se que o texto literário tinha causado uma certa indignação nos estudantes. Comentaram do absurdo que era atitude machista da personagem que dizia o tempo todo como uma mulher precisa se comportar para não se tornar uma “vagabunda” para a outra personagem feminina que provavelmente inspirou o título do conto “menina”. Deram exemplos de como essa questão ainda ocorre normalmente em nossa sociedade como na época da publicação do conto, na década de 1980. As estudantes adolescentes femininas foram as que mais se manifestaram, embora os masculinos também criticassem essa situação. O conto deixou-os um pouco desconcertados o que é a ideia de abordar esse texto literário, promovendo debates necessários para desenvolver o pensamento crítico.

Abordar os temas envolvidos no conto “Girl” é ser “protagonista de um ato de compromisso, numa situação dada” que é a essência do ato de se comprometer com a sociedade (Freire, 2018, p. 18), e dessa forma, tornar-se ativo na educação desses jovens, abrindo espaço de discussão das mazelas sociais como o racismo e o sexismo.

A aula inicial debruçou-se em aferir o que os estudantes traziam de conhecimento e pontos de vista sobre as expressões usuais que são

racistas, trazendo a problematização defendida por Freire (2015) e combatendo o pensamento da inexorabilidade das injustiças. É necessário questionar as atitudes do fato de “nega maluca” ainda ser muito utilizado em nossa região, inclusive nas embalagens de bolos de padarias e exigir mudanças na esperança que é possível haver modificações em reivindicações que são justas. Por meio dessa prática instigamos os estudantes a pensar sobre essa problemática e se posicionarem perante estas questões, fazendo-os perceber que existe o mito da democracia racial (Gonzalez, 1984) na qual se propaga que o Brasil não é um país racista.

Ao trabalhar o conto “Girl” de Jamaica Kincaid que é uma autora negra nascida em uma ex-colônia da Inglaterra, busca-se diminuir a desigualdade étnico-racial na educação, colocando à luz e dando voz a obras da literatura negra que são marginalizadas nos espaços acadêmicos e escolares da educação básica, não só no componente curricular de língua inglesa, mas em todo currículo escolar. Essas práticas antirracistas reforçam a necessidade de mudanças na sociedade na qual a escola está na base da reprodução dos preconceitos e precisam ser combatidos, debatidos, questionados para que se perceba que suas raízes ainda estão fortes, refletindo nos cenários social e político do país e do mundo.

As narrativas trazidas pelos educadores e pelos livros didáticos apontam um olhar do ponto de vista do colonizador e não por aqueles colonizados que tiveram suas vidas invadidas pela violência da colonização. São pressupostos eurocêtricos que definem que a culturas de outros povos são inferiores. Os currículos escolares são eurocêtricos, por isso a urgência dos educadores trabalharem com práticas antirracistas, trazendo a história e a cultura dos povos negros e indígenas.

A literatura negra em sala de aula agirá combatendo muitas raízes do racismo. Ela mostra uma rebeldia contra a discriminação imposta e normalizada. Assim como a rebeldia de Freire (2019), os educadores precisam de rebelar:

A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante à mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância. Desde a mais tenra idade que reajo, quase instintivamente, contra toda palavra, todo gesto, todo sinal, de discriminação racial. Como também de discriminação contra os pobres que, bem mais tarde, se definia contra a discriminação de classe (Freire, 2019, p. 199).

De acordo com bell hooks (2017), as práticas pedagógicas precisam se pautar em pedagogias anticolonialistas questionando o racismo e o sexismo, trazendo uma renovação na educação para de alguma forma permitir transgressões. Transgredir para fazer da educação uma prática de liberdade reconhecendo a forma antidialógica que as sociedades se desenvolveram e continuam se desenvolvendo baseadas na violência, no poder da elite branca e hétero normativa.

Considerações

É a partir de práticas antirracistas em todos os componentes curriculares, desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, que a educação para as relações étnico-raciais na educação básica mostrará resultados significativos. Portanto, é difícil verificar avanços em relação ao combate ao racismo com poucas práticas e apenas com alguns professores. Entretanto, é preciso agir e acreditar, mesmo que as discussões neste tema se situam em um campo minado de preconceitos e diversas outras violências que acompanham estes pensamentos racistas.

Observou-se, a partir deste projeto a necessidade de pôr em discussões o racismo, as expressões ofensivas utilizadas muitas vezes sem que se tenha a percepção de que ofendem e machucam. Além disso, percebeu-se a relevância de evidenciar autoras negras e suas obras. Esse conjunto de práticas na educação básica são fundamentais no sentido de combater o preconceito racial em relação às pessoas negras e de valorização de personalidades negras, trabalhando com suas produções artísticas, científicas e intelectuais em sala de aula, incorporando-as no currículo. Tendo o conhecimento da dimensão do problema do racismo em nossa sociedade, se faz urgente a educação voltada para as relações étnico-raciais. E fica aqui o chamado para todos os educadores participarem dessa luta e instigarem mais pesquisas nessa temática com o intuito de obter melhores resultados por meio da educação antirracista.

Referências

- BARROS, João Roberto. Experiências de exceção - Notas sobre o racismo de Estado em Foucault. **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 15, n. 2, p. 33-50, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/controversia/article/view/18581>. Acesso em: 6 de set. 2024.
- CEZAR, 2024, João Marcelo de Oliveira. “Racismo de Estado”, “necropolítica” e a produção de “vidas nuas”: uma introdução ao transfeminicídio no Brasil contemporâneo. **Faces da História**, Assis/SP, v. 11, n. 1, p. 59-79, jan./jun., 2024. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/2671>. Acesso em: 6 de set. 2024.
- CUNHA, Rubens da; MARTINS, Waleska Rodrigues de Matos Oliveira. Mornas eram as noites e Mulheres sagradas: uma travessia transatlântica entre Dina Salústio e Aidil Araújo Lima. **Revista Criação & Crítica**, n. 27, p. 72-94, 2020. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/171766>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Lílían Lopes Martin. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, Rio de Janeiro, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%20C%20L%20A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JULIO, Michele Távora. **Pedagogia da branquitude: o branco-discurso hegemônico nos artefatos midiáticos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27137>. Acesso em: 20 abr. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1º ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KINCAID, Jamaica. **At the bottom of the river**. New York: Farrar, Straus & Giroux, 2000.

LENT, Roberto. **O cérebro aprendiz**: neuroplasticidade e educação. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

NASCIMENTO, Paulo César. **Ecoando vozes subalternizadas: uma experiência de/colonial e antirracista de educação linguística em sala de aula de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Língua, Cultura e Interculturalidade) - Universidade Estadual de Goiás, Goiás, GO, 2022. Disponível em: https://www.btdt.ueg.br/bitstream/tede/1270/2/DISSERTACAO_PAULO_CESAR_NASCIMENTO.pdf. Acesso em: 8 jun. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RAMOS, E.; KINCAID, J. "Girl", de Jamaica Kincaid. **Cadernos de Literatura em Tradução**, [S. l.], n. 8, p. 121-126, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/49431>. Acesso em: 11 Jun. 2024.

SILVA, Fabio Antonio Abreu da. **Racismo Digital**: Limites e desafios de um campo em construção. 2021. 81p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/bitstream/jspui/6461/2/2021%20-%20F%20c3%a1bio%20Antonio%20Abreu%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 8 Jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu et al. **A produção social da identidade e da diferença**. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

VELTEN, Paulo. Resenha do livro em defesa da sociedade de Michael Foucault. **FIDES**, Natal, v 11, n. 1 jan./jun, 2020. Disponível em: [RESENHA DO LIVRO EM DEFESA DA SOCIEDADE DE MICHEL FOUCAULT | Revista FIDES \(ufrn.br\)](https://www.fides.ufrn.br/revista-fides). Acesso em: 7 set. 2024.

7

TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL E CORPORAL EM SALA DE AULA

*Aline Oliveira
Talita Feitosa
Vanessa Krueger*

Introdução

O presente capítulo é resultado do Projeto de Educação, realizado na disciplina de Teorias da Educação no mestrado em Educação, turma 2024 do PPGE da FURB. Segundo a proposta da disciplina, cada equipe ficou encarregada de identificar um problema de educação, de preferência em uma escola conhecida; a partir dele, desenvolver um Projeto, inicialmente, estudar as causas do Problema, depois conceituar Educação. Em seguida, buscando encarar na prática o problema de educação identificado e considerando as causas do problema, em concordância com a concepção de educação, desenvolver propostas de aulas, vivenciá-las na realidade escolar e refletir criticamente os resultados das vivências. Apresentamos, portanto, o relato desta experiência, que teve como ponto de partida a observação de uma turma de 2º ano de ensino fundamental, com 20 estudantes, numa escola da rede privada de Blumenau, SC. O problema educacional observado foi, por um lado, a agitação, a vibração das crianças e, por outro lado, a dificuldade de falar em público (oratória) dos alunos.

O passo seguinte foi aprofundar as leituras na busca de conhecer e compreender as causas sociológicas, epistemológicas, pedagógicas e históricas que atuaram na formação deste problema. Também com base

na bibliografia, elaboramos uma conceitualização de educação, conforme nosso melhor entendimento do que significa educar.

Em seguida elaboramos uma sequência didática para dar continuidade ao projeto, de modo a refletir sobre a transubstanciação da ‘criança’ para aluno, compreendendo a expressão corporal das crianças e suas inquietações ao estarem em sala de aula. O aporte teórico está embasado nos conceitos de Jan Masschelein e Paulo Freire. Masschelein fundamenta a crítica à normalização infantil e ao controle corporal no ambiente escolar, enquanto Freire contribui com a visão de uma educação dialógica e emancipadora, que valoriza o aluno como sujeito ativo.

A intervenção consistiu na aplicação de três aulas, nas quais foram realizadas o Diário de Desafios e o Microfone Mágico, permitindo aos alunos expressarem suas emoções e refletirem sobre suas reações corporais e orais em situações de fala pública. A prática da mímica foi empregada para explorar a comunicação não verbal e a percepção corporal em diferentes momentos escolares.

Após esta experiência com a equipe, o projeto continua sendo desenvolvido pela própria professora, pois os alunos se engajaram na dinâmica do diário. Destaque-se o impacto positivo das propostas na autopercepção dos alunos, evidenciando a importância de uma pedagogia que respeite a individualidade e as necessidades emocionais das crianças. Ao respeitar o ritmo, as especificidades e singularidades dos estudantes, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e ‘menos escolarizado’ onde a expressão oral e o movimento corporal em sala de aula se desenvolvem de maneira harmoniosa e significativa, sem romper com a criança que habita aquele aluno. Segue o Relato, conforme o desenvolvimento e a vivência de cada uma das etapas.

1. Identificar um Problema de Educação

Pela análise da realidade conhecida/vivenciada, em contextos relacionados à experiência próxima, identificar um problema de educação, justificando por que é um problema de educação. O foco para identificar o Problema deve ser a dimensão epistemológica e pedagógica, não aspectos políticos, sociais ou estruturais.

Na realidade observada, os alunos do ensino fundamental enfrentam dificuldades na leitura e comunicação em voz alta. Essas dificuldades não se limitam à fluência e à precisão, mas também envolvem aspectos emocionais, como o medo de exposição diante dos colegas e a baixa autoconfiança.

Problema: A agitação, a vibração das crianças e a dificuldade de falar em público (oratória) dos alunos.

2. Pesquisar as causas históricas, sociológicas, epistemológicas, institucionais do problema. Elaborar um texto que explicita as causas do Problema.

Chave de teoria: A escola impõe uma transubstanciação da criança para aluno. A criança tem que se transformar em aluno.

Da Pedagogia ao Espaço Pedagógico: o desafio de uma educação para a infância

Qualquer pessoa que já tenha experimentado a docência no Ensino Fundamental, certamente presenciou as preocupações dos professores com fatos comuns no ambiente escolar. Em especial a vibração, a agitação dos alunos, bem como as dificuldades de expressão oral de um ou outro.

Algo nos diz que tais fatos, ou percepções docentes, atualizam as origens católicas dos processos educativos e seus focos na redenção dos indivíduos por meio da imposição de valores morais. Afinal, bons cidadãos eram aqueles que cumpriam seus deveres, eram disciplinados e respeitavam a autoridade presente naquele contexto.

É isto que nos permite compreender a revolta de Paulo Freire (1996) que direcionou a maior parte de seus escritos para a problematização dos processos educativos, enfatizando uma Pedagogia do Oprimido e a crítica à educação bancária, que é realidade em muitos espaços educativos ainda hoje.

Ao dialogar com Jan Masschelein (2008) percebemos uma diferença entre a pedagogia e o pedagógico, o que ajuda a compreender diversos problemas em sala de aula. Entende-se que o pedagógico é constituído pela escola, esta, de caráter formativo, cujo espaço é disciplinar, produzir um sujeito culto. A criança ao adentrar no espaço escolar é transubstanciada, seu ser deixa de ser criança e nasce o aluno. Deixando de ser criança, o aluno deve se apropriar do hábito de estudo, desenvolver uma disciplina corporal, aprender a respeitar a hierarquia e ter capacidade de escrita e oralidade. Entretanto, embora configurada na condição de aluno, o sujeito criança permanece, muitas vezes vivenciando a indisciplina corporal e a expressão de seu corpo livre. A criança chega na escola e precisa construir uma nova identidade. E esta mudança muitas vezes é violenta, pois forja uma nova realidade, a de aluno, ter hábito de estudo, de disciplina, quando o brincar e o imaginar eram sua realidade até ali.

Percebemos essa transubstancia fortemente presente nos dias de hoje. A escola com suas características enraizadas, como carteiras enfileiradas, quadro na frente à sala, o professor de pé falando e os alunos sentados, ouvindo e executando as tarefas solicitadas, são

exemplos da disciplina e controle fortemente presente no ambiente educativo. Herança principalmente da Revolução Industrial. No entanto, essa ordem e disciplina frequentemente acarretam vários problemas educacionais. Um deles é a agitação e a vivacidade das crianças, que ao entrar no ambiente educativo são muitas vezes restringidas a um papel passivo de alunos. Elas são esperadas para sentar-se, ouvir, realizar tarefas e seguir ordens, ao contrário do comportamento mais natural das crianças, que envolve movimentação constante, fala, perguntas e expressão livre.

Essa mudança na realidade da criança é visível em diferentes "problemas educacionais", como a dificuldade das crianças de se expressarem oralmente na sala de aula. Curiosamente, esse "problema" não se manifesta da mesma forma em atividades como Educação Física e Artes, onde a expressão e a participação são mais incentivadas.

De maneira geral, é comum que as crianças que entram na Educação Básica adaptam-se rapidamente às normas e padrões impostos, muitas vezes à custa de suas características individuais. Existe uma tendência de valorizar a conformidade e a adaptação rápida, acreditando-se que isso torna a criança um "melhor aluno". Por meio de relatos de professores, é possível notar que os "bons alunos" são aqueles que, não incomodam, não questionam, são disciplinados, ou seja, pequenas "plantas" em sala de aula, à disposição de um "jardineiro" que exerce sobre elas diferentes mecanismos de poda. No entanto, a ênfase excessiva nas normas e padrões pode intensificar a insegurança e a ansiedade, especialmente quando as crianças são avaliadas e comparadas com os colegas. Isso resulta na desvalorização da espontaneidade da expressão infantil, que é reprimida ao se tornar aluno.

Quando uma criança/aluno enfrenta dificuldades para se comunicar e se expressar, pode estar lidando com uma série de sentimentos, como vergonha de não corresponder às expectativas, medo de errar, e a apreensão de ser criticado ou exposto ao ridículo. Esses sentimentos podem desencadear ansiedade, vergonha e timidez, impedindo a criança de se manifestar voluntariamente e de preservar sua expressividade e individualidade para momentos em que se sinta mais segura.

A valorização do aluno como um ser passivo vai na contramão do ser criança, que é um ser ativo, de potência: da palavra, do movimento e do pensamento (Masschelein, 2008). O regime pedagógico predominante nas escolas muitas vezes não reconhece o movimento, a curiosidade e a interação como partes essenciais do processo educativo, o que dificulta a comunicação e a expressão das crianças. É fundamental compreender que a transição da Educação Infantil para a Educação Básica não deve ser vista como uma mudança ou troca de identidades, em que a criança deixa para trás suas características pessoais para assumir um papel passivo de aluno. Em vez disso, é importante reconhecer e valorizar essas características como parte do processo educativo, ajudando a resolver alguns dos "problemas educacionais" enfrentados pelas crianças. Será que realmente precisamos matar a potência da infância?

3. Qual educação?

Educação é um processo contínuo de aquisição de conhecimento, habilidades, valores, crenças e hábitos, que ocorre em diversos contextos, como em escolas, universidades, ambientes de trabalho, mas sem esquecer que também acontece por meio de experiências informais,

como a convivência social e cultural. A educação pode ser formal, quando segue uma estrutura organizada com currículos e certificações, ou informal, quando ocorre de maneira espontânea e prática, muitas vezes sem um ambiente institucional. Além do aspecto acadêmico, a educação envolve o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, preparando os indivíduos para interagir com os outros e enfrentar desafios ao longo da vida.

Dessa forma, podemos dizer que a educação é um ato político, visto que a finalidade é o desenvolvimento integral do indivíduo, capacitando-o para compreender o mundo, agir de maneira crítica e responsável e contribuir para a sociedade.

4. Roteiro de aulas

Aula 1: Registro Criativo - Diário de Desafios

Objetivo: Incentivar a auto expressão e o autoconhecimento, ajudando as crianças a refletirem sobre seus sentimentos e desafios, e a compartilhar suas experiências de forma oral.

Método: registro reflexivo, inspirado na prática de portfólio individual, onde cada aluno tem a oportunidade de refletir sobre suas próprias ações e emoções.

Estratégias:

- Explicar para os alunos que cada um receberá um pequeno caderno (seu "Diário de Desafios") onde deverá registrar, ao final de cada aula, como se sentiu durante o dia e como enfrentou desafios como a agitação ou falar em público.
- Pedir que os alunos escrevam ou desenhem no diário uma situação em que se sentiram agitados ou com vergonha de falar na frente da turma. Eles podem também registrar como lidaram com a situação.
- Ao final do processo, voluntários são incentivados a ler ou descrever o que registraram. O professor conduz a atividade de forma que todos os alunos se

sintam à vontade para compartilhar suas experiências, fortalecendo o senso de grupo e o apoio mútuo. Esta prática pode ser continuada pelo professor ao longo das semanas.

Justificativa: A atividade permite que os estudantes reflitam sobre suas próprias emoções e ações, promovendo autoconhecimento. O diário é uma forma de registro criativo que permite o desenvolvimento da capacidade de auto expressão. O compartilhamento oral de seus desafios auxilia na prática de oratória na sala de aula.

Aula 2: Expressão corporal e comunicação verbal

Objetivo: Canalizar a agitação das crianças para atividades de expressão corporal, facilitando a transição para a fala em público de forma natural e respeitando a necessidade de movimento e criatividade.

Método: Aprendizagem ativa com ênfase na expressão corporal.

Estratégias:

- Início com uma roda de conversa sobre sentimentos, onde as crianças levantarão questões das aulas e onde serão incentivadas a expressar como se sentem através de gestos e palavras.
- Atividade prática de dramatização: a professora fala alguma situação de sala de aula e a criança que se sentir confortável para representar aquela situação, vai até a frente da sala para dramatizar. As crianças representarão situações do cotidiano através de gestos e sons, sem falar, e depois poderão verbalizar o que quiserem.

Situações apresentadas pela professora:

- Quando a professora está falando: Meu corpo fica parado e em silêncio? Minha mente está focada?
- Ao chegar de manhã na escola: Como meu corpo reage? Estou com energia, calmo ou ansioso?
- Durante a roda de conversa: Consigo ouvir meus colegas sem interromper? Meu corpo está relaxado ou tenso?
- Antes de uma atividade nova: Meu corpo se adapta ao momento? Sinto excitação ou insegurança?

- Quando preciso levantar a mão para falar: Fico impaciente? Minha postura muda?
- Ao trabalhar em grupo: Consigo respeitar o espaço dos outros? Meu corpo fica próximo ou distante dos colegas?
- Ao responder uma pergunta da professora: Sinto meu corpo relaxado ou fico nervoso? Minha voz sai forte ou baixa?
- Enquanto faço exercícios na carteira: Meu corpo está confortável ou inquieto? Consigo manter o foco?
- Após o recreio: Tenho mais vontade de conversar? Meu corpo está mais agitado?
- Durante uma atividade artística, como desenhar ou pintar: Meu corpo se sente mais relaxado? Sinto-me à vontade para explorar?
- Ao ouvir uma história ou assistir a um vídeo: Meu corpo está quieto? Minha atenção está no que estou vendo ou ouvindo?
- Quando estou entusiasmado com uma atividade: Como meu corpo expressa essa alegria? Fico mais movimentado ou me concentro?
- Quando estou entediado ou desinteressado: Meu corpo começa a se mover mais? Sinto vontade de conversar ou mexer com os colegas?
- Enquanto faço uma leitura silenciosa: Consigo manter meu corpo em silêncio? Estou confortável?
- Ao praticar uma atividade física: Como meu corpo se sente em movimento? Tenho controle sobre ele?
- Quando termino uma atividade antes dos outros: O que meu corpo faz? Fico parado ou começo a mexer com objetos?
- Ao esperar minha vez de falar ou de participar: Consigo controlar meu corpo? Fico ansioso?
- Quando preciso ficar em fila: Meu corpo fica parado ou sinto vontade de sair da posição?
- Ao receber um elogio ou reconhecimento: Como meu corpo reage? Fico mais confiante, sorrio?
- Quando algo me frustra ou me incomoda: Meu corpo se fecha? Fico inquieto ou calmo?
- Durante uma atividade de música: Meu corpo reage ao ritmo? Consigo me movimentar no tempo da música?

- Na hora de arrumar o material ao final da aula: Meu corpo fica mais rápido? Estou mais agitado para ir embora?
- Quando preciso pedir ajuda para a professora: Sinto nervosismo? Minha postura muda?
- Na hora de compartilhar um brinquedo ou material: Meu corpo respeita o espaço do outro? Sinto tensão ou relaxamento?
- Ao final de uma aula cansativa: Como meu corpo reage? Sinto cansaço, relaxamento ou algo diferente?

Justificativa: A prática da dramatização visa canalizar a energia e a agitação naturais das crianças para uma atividade que valoriza sua expressão corporal. Ao permitir que as crianças primeiro se expressem fisicamente e depois verbalmente, respeita a transição a criança, sem forçar uma repressão da criatividade e do movimento natural.

Aula 3: Falar em público como brincadeira

Objetivo: Desmistificar o ato de falar em público, transformando-o em uma atividade lúdica e divertida, promovendo a autoconfiança e diminuindo a ansiedade em relação à exposição.

Método: Lúdico, baseado na gamificação.

Estratégias:

- Jogo de "microfone mágico", onde estaremos em roda, passam um microfone e cada criança têm 30 segundos para falar sobre um tema que será sorteado pela própria criança.
- As apresentações são curtas e feitas em um ambiente descontraído.

Justificativa: O método lúdico busca transformar a atividade de falar em público, que causa ansiedade, em uma brincadeira que estimula a autoconfiança. O uso do microfone, sentados em roda, quebra a formalidade, mantendo as crianças em um estado vibrante e ativo, respeitando sua natureza infantil sem forçar uma postura disciplinar excessiva.

Aula 4: Debate guiado com movimentação

Objetivo: Desenvolver habilidades de argumentação e oratória em um ambiente dinâmico, integrando o movimento físico ao processo de debate, o que facilita a participação ativa das crianças.

Método: Metodologia dialógica e participativa.

Estratégias:

- Debate estruturado em que as crianças devem responder a perguntas, se posicionando fisicamente em um dos lados da sala, dependendo de sua opinião.
- Após cada movimento, elas explicam brevemente sua escolha, e os colegas podem fazer perguntas.

Justificativa: Essa atividade integra o movimento físico com a expressão verbal, permitindo que a energia natural das crianças seja utilizada como parte do processo de aprendizado. Ao incorporar a movimentação na discussão, a aula evita a rigidez e a passividade, impostas pelo modelo tradicional de ensino, respeitando a "vibração" infantil enquanto desenvolve habilidades de oratória e argumentação.

Aula 5: Criatividade e Expressão Corporal

Objetivo: Promover o uso do corpo e da fala como ferramentas complementares na construção de histórias, incentivando a oralidade e a confiança em sala de aula.

Método: participativo com base em atividades lúdicas e criativas que envolvem movimento corporal e expressão oral.

Estratégias:

- Dividir a turma em grupos e dar a cada grupo um tema simples (ex: animais, super-heróis). As crianças deverão criar uma história curta e representá-la

usando movimentos e expressões corporais. A cada parte da história, um aluno deve narrar, incentivando a oralidade em um ambiente de apoio.

- Cada grupo apresenta sua história ao restante da turma, promovendo a prática de falar em público de forma espontânea e sem pressão, com apoio dos colegas.
- Fechamento com roda de conversa sobre a prática.

Justificativa:

A vibração e agitação são canalizadas por meio da expressão corporal, utilizando o movimento como aliado no processo pedagógico. A prática de falar em público ocorre de forma leve e descontraída, eliminando parte do medo da exposição e fortalecendo a confiança dos alunos.

Contextualização da experiência em sala de aula

A experiência descrita foi realizada em uma escola particular de Blumenau, que conta, atualmente, com aproximadamente 2000 mil estudantes, com cerca de 100 turmas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A turma de 2º ano do Ensino **Fundamental I** possui 20 alunos, e estuda com currículo internacional, ou seja, têm aula no período matutino e vespertino em dois idiomas, português e inglês. Além disso, possuem aulas de robótica, xadrez, espanhol ou alemão, teatro, entre outras.

O objetivo de nossa atividade foi propor ações que estimulam as crianças a refletirem sobre suas próprias reações e comportamentos em sala, focando na expressão corporal e na autopercepção durante momentos típicos do cotidiano escolar. Essa proposta se relaciona com a análise apresentada por Andrade e Miranda (2017), que problematizam como as diretrizes curriculares moldam a identidade infantil, promovendo a transição de criança para aluno.

Descrição da Ação Pedagógica

No primeiro encontro, quando chegamos na escola para aplicarmos a primeira ação, os alunos tinham acabado de sair de aula de um Programa específico, onde eles trocam de turmas e logo teriam o lanche. Faltavam alguns minutos para isso, então estavam um pouco agitados, o que é compreensível, pois já era metade da tarde.

A turma estava muito agitada e com crianças com dificuldade de ficar quietas e se concentrarem na ação. Porém, observamos o olhar atento da professora para isso, permitindo que cada um tivesse um pouco de liberdade em como permanecer na roda. Quem quisesse deitar, podia, por exemplo. A professora deu essa liberdade, sem intervir o tempo todo.

A atividade proposta consistiu em um momento de 15 segundos (cronometrados) para que cada criança falasse sobre temas sorteados. Para realizar o sorteio, utilizou-se uma batata frita de brinquedo, na qual as palavras relacionadas aos temas estavam escritas. A dinâmica teve como objetivo observar as reações e a interação dos alunos diante da tarefa de se expressar em público.

Figura 1 – Palavras para o sorteio



Fonte: as autoras (2024)

A seguir relataremos algumas reações percebidas dentre as 20 crianças.

Observações da atividade:

- **Criança 1:** Apresentou comportamento tímido, com as bochechas rosadas de vergonha. Sua fala foi baixa, mas conseguiu participar da atividade e se expressou durante o tempo estipulado.
- **Criança 2:** Demonstrou grande vergonha, mexendo as pernas constantemente. Inicialmente, afirmou não se lembrar do tema, mas, após incentivo, conseguiu falar, embora com pouca desenvoltura e olhando para o chão. Sua fala foi: "Eu tenho saudade da Clara". Quando questionada sobre quem seria Clara, a turma prontamente esclareceu que se tratava de sua amiga que havia se mudado para a Alemanha.

- **Criança 3:** Começou de forma tímida, mas desenvolveu sua fala de maneira clara e articulada: "Eu gosto do passaporte porque a gente pode escrever os nomes dos livros para, quando quisermos ler um, olharmos lá e pegarmos o que a gente gosta. E, quando a gente lê um livro, pode colocar no passaporte para não esquecer."
- **Criança 4:** Expressou sua opinião de forma objetiva: "A gente aprende muito na escola, desenvolve aprendizagem, aprendi ciências, português."
- **Criança 5:** Afirmou: "Eu gosto de avaliação porque a gente aprende coisas novas. Não é só porque a gente faz avaliação que tem que ganhar nota, o que importa é que a gente aprende, a gente tenta."
- **Criança 6:** Este aluno demonstrou inquietação, balançando-se enquanto falava, e olhava para o papel que segurava. Sua fala foi: "Eu gosto das professoras porque, se a gente não tivesse professoras, a gente ia ficar burro, e quando a gente fosse para a faculdade, não ia saber de nada."
- **Criança 7:** Apresentou grande timidez ao falar, com gestos de inquietação durante toda a fala, e falando de forma muito baixa: "Eu gosto de ser consultora/construtora, eu gosto de quando muda os grupos."

Durante a realização da atividade, foi possível observar que a maioria das crianças, que estavam sentadas em círculo, demonstrava uma necessidade constante de movimentação corporal. Algumas não conseguiram permanecer paradas durante toda a ação, o que resultou em dificuldades para prestar atenção. Apesar disso, todas as crianças mostraram desejo de participar, manifestando ansiedade, especialmente devido à proximidade do recreio, o que indicava uma

certa urgência para que pudessem completar sua participação antes do intervalo.

Essas observações sugerem que, além das reações individuais ao exercício de falar sobre temas de forma rápida, a ansiedade pela conclusão da atividade e a necessidade de movimento constante podem ter influenciado o desempenho das crianças, evidenciando características típicas dessa faixa etária no contexto de atividades grupais.

Dinâmica de Mímica e Autopercepção Corporal

No segundo encontro, a atividade de mímica foi utilizada como uma forma de expressão não verbal para representar as diferentes reações corporais e emocionais em situações escolares comuns. Andrade e Miranda (2017), destacam que o currículo frequentemente coloca a criança em uma posição passiva, como alguém que deve adaptar-se a um conjunto de regras e comportamentos predefinidos. A atividade de mímica ofereceu um espaço para que as crianças explorassem como "o corpo reage" em diferentes situações, como durante a chegada à escola, a roda de conversa, atividades artísticas e até mesmo ao esperar a própria vez de participar.

Cada questão — "Como me sinto quando a professora fala?", "Estou relaxado ou tenso?" — ajudou as crianças a observarem e registrar sua interação com o ambiente escolar. Esse exercício resgata a importância do corpo como mediador das emoções e da aprendizagem, abordando o conceito de infância de forma plural, como sugere o artigo, ao invés de limitar-se a uma definição universal de aluno.

Observação do Comportamento Infantil

As observações feitas durante a atividade indicaram uma variedade de reações emocionais e físicas, reforçando que as crianças ainda não estão “escolarizadas”, ou seja, estão em processo de adaptação ou quem sabe, resistindo, a esses comportamentos e papéis escolares. Algumas crianças expressaram nervosismo ou timidez, apresentando sinais físicos como corar ou movimentos constantes. Outras, por outro lado, demonstraram maior desenvoltura, evidenciando diferenças nas trajetórias de cada um na transição para o papel de aluno. Isso ecoa as análises do artigo sobre a tentativa de uniformizar o comportamento infantil, que frequentemente ignora as subjetividades individuais.

O registro em diário

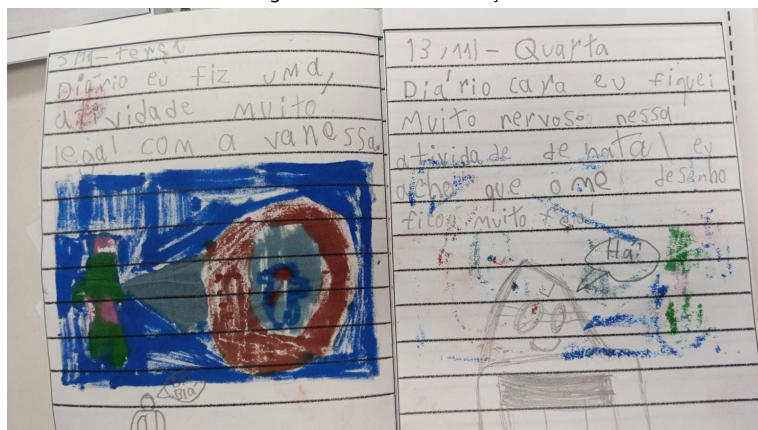
No primeiro encontro explicamos a atividade que iria ser entregue no terceiro encontro e foi entregue um diário, no qual as crianças deveriam registrar as expressões pessoais de cada criança, especialmente em relação a situações em que elas poderiam sentir-se mais ou menos à vontade para falar.

Dessa forma, no terceiro encontro, a atividade foi apresentada no contexto da narrativa de um “diário,” no qual cada aluno poderia registrar suas impressões sobre o comportamento do próprio corpo e da fala durante o ambiente escolar. O uso de um “diário” estimula o processo reflexivo que, segundo Andrade e Miranda (2017), está atrelado à formação do “aluno” como sujeito que internaliza e responde às normas escolares.

Durante a atividade, as crianças foram incentivadas a refletir e se expressar em relação a questões como “fico com vergonha de falar na

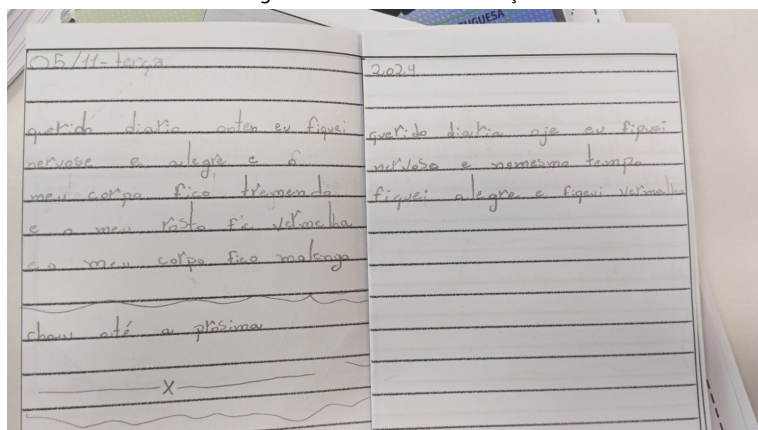
frente dos outros?" ou "quando quero falar, consigo controlar o meu corpo?" Esse tipo de atividade promove a autoconsciência, que é uma habilidade fundamental na transição para o papel de aluno, conforme descrito no artigo. Tal abordagem contribui para a internalização dos padrões de comportamento e atenção, aspectos que configuram o "aluno ideal" segundo as diretrizes.

Figura 2 – Diários das crianças



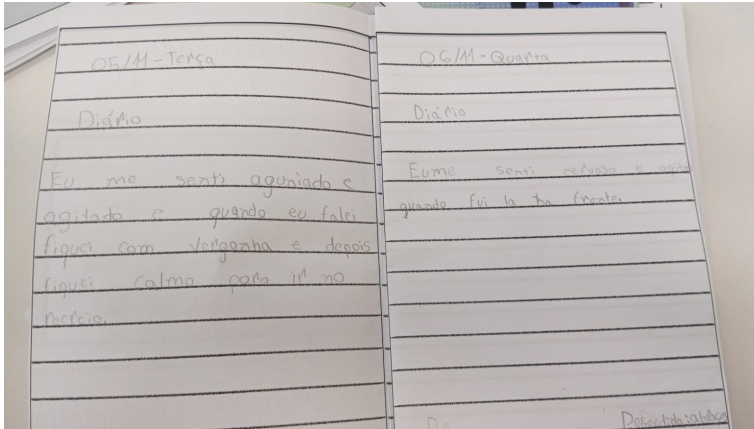
Fonte: acervo das autoras (2024)

Figura 3 – Diário de uma criança



Fonte: acervo das autoras (2024)

Figura 4 – Diário de uma criança



Fonte: acervo das autoras (2024)

Observação dos registros

Através da sequência didática, a observação das expressões corporais das crianças durante essas atividades demonstrou como elas alternam entre as características de “criança” e “aluno”, variando entre o desejo de movimento e expressão livre e a necessidade de responder a expectativas de ordem e concentração estabelecidas pela escola. A proposta de Andrade e Miranda (2017), é que o currículo respeite a singularidade da infância, promovendo uma educação que reconheça as diferenças ao invés de impor um comportamento padronizado.

As atividades propostas na ação pedagógica buscaram promover a autorreflexão e o entendimento das reações pessoais das crianças no contexto escolar, servindo como ponto de partida para a formação do “aluno,” mas sem ignorar suas características individuais. Percebemos a importância de se questionar as normativas que seguem compondo a didática em sala de aula e de criar ambientes e propostas onde as

crianças possam, em suas particularidades, desenvolver-se como aprendizes ativos e respeitados.

Uma Análise da Aplicação da Sequência didática para o Desenvolvimento da Expressão Oral e Corporal em Sala de Aula

A aplicação de planos de aulas voltados para o desenvolvimento da expressão oral e da disciplina em sala de aula é um desafio constante, especialmente quando se considera o contexto específico de cada grupo de alunos e o que se espera deles.

No cenário de uma escola particular de Blumenau/SC, que atende desde a educação infantil até o ensino médio, a proposta de intervenção focada na oratória surgiu a partir da observação da agitação e da dificuldade dos alunos em se expressar em público, tendo como teoria que a escola impõe uma transubstanciação da criança para aluno. Nela, a criança é levada a se transformar em aluno, se adequando a escola e sociedade à qual faz parte. Herança, sem dúvida das origens monásticas das unidades escolares e sua ênfase no controle dos corpos.

Masschelein (2003, p. 283) nos questiona: como compreender a infância, se nos recusamos a vê-la como um estado temporário, ou uma idade determinada? Salienta ser possível entendê-la como potencialidade ou potência, valorizando suas características e não as limitando. As crianças não são pequenos adultos; a infância é um momento único da vida, que demanda um olhar especial, pois representa uma característica essencial da condição humana em qualquer etapa da existência.

A primeira etapa do projeto consistiu em compreender o comportamento das crianças, considerando suas inquietações ao estarem em sala de aula. Conforme Freire (1987, p. 67), temos que

distinguir entre uma Educação que se impõe, focada na disciplina das crianças, no exercício da autoridade do professor. E outra, por natureza dialógica, comprometida em tornar o espaço escolar em um lugar de exercício de emancipação.

Como dizia Paulo Freire, educar é um ato de amor e, também, profundamente político, na medida em que embora com papéis diferentes, aluno e professor estão na condição de iguais. Assim, a Educação não pode fundamentar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes. Não pode ser o depósito de conteúdos, mas o de problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Ao notarmos e reconhecermos a agitação das crianças, fizemos uso dessas características a seu favor, incentivando o respeito ao espaço de cada aluno, partindo dos seus reais interesses.

A proposta de trabalhar a oratória partiu do princípio de que os alunos devem ser estimulados a falar sobre assuntos que realmente os interessam, respeitando o ritmo e os limites de cada um.

Masschelein (2003, p. 203) salienta que em nosso meio, “o homem é condenado a (...) se calar ou, se quer falar, a falar indefinidamente, pois sempre tem o que retificar (...) naquilo que acaba de dizer. Isso se deve ao fato de que cada palavra se fecunda pela vontade do ouvinte.”

Além disso, a estratégia de registrar angústias e reflexões em diários foi essencial para que os alunos pudessem externalizar seus sentimentos e medos, especialmente no contexto de situações desconfortáveis, como falar em público, que é o foco da análise.

A possibilidade de se expressar, seja verbalmente ou através de representações sem palavras, foi um estímulo à construção da confiança

e do pertencimento ao ambiente escolar. Freire (1987, p. 78), enfatiza nesta perspectiva que não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho e na ação-reflexão. Mesmo com esses estímulos, notou-se que os alunos continuavam inquietos, um reflexo da complexidade da experiência de aprendizagem e do quão relevante é compreender que por trás destes alunos existe uma criança.

Importante, ainda, foi o fato de que a intervenção não se limitou apenas aos alunos. Ela, igualmente, permitiu aos docentes uma reflexão sobre o ofício de ensinar. Ampliando sua visão de si mesmos e de sua relação com as crianças que estão sob sua responsabilidade, buscando enxergar a criança em sua totalidade, indo além da figura do "aluno" e reconhecendo que ali ainda existe uma criança em desenvolvimento.

De acordo com Freire (1996, p. 39), “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Esse pequeno projeto pedagógico apontou que, ao respeitar o ritmo e as necessidades dos alunos, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, onde a expressão oral e o comportamento em sala de aula se desenvolvem de maneira harmoniosa e significativa sem romper com a criança que habita aquele aluno.

Referências

ANDRADE, Juliana Alves; MIRANDA, Humberto Da Silva. Quando as crianças se tornam alunos: (re) pensando os sujeitos da educação nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. **Cadernos de Estudos Sociais**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 103–124, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1716>. Acesso em: 7 nov. 2024.

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

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

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2008.

MASSCHELEIN, Jan. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, abril, 2003, p. 281-288.

SOBRE OS AUTORES



Aline de Oliveira

Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), início de 2024. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci desde 2015. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Futura, ICETEC desde 2018. Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci desde 2022. Atuou como diretora de ensino - Secretária de Educação de Witmarsum e professora - Creche Rosane Schultz de Mello em 2024. Atualmente é professora de Educação Infantil na mesma instituição e professora no curso de formação continuada intitulado Profissionais de Educação Infantil no âmbito do compromisso Nacional Criança alfabetizada - Região Sul pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores, políticas, práticas educativas e Educação Infantil.

E-mail: aline.12.ao@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1825092275441440>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5770-9462>



Aline Grazielle Appi Boehlke Vargas

Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Pesquisa no grupo de pesquisa Arte e Estética na Educação. Professora de Arte nas Secretarias Municipais de Educação de Blumenau e Gaspar. Possui Graduação em Teatro pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2007) e Pós-Graduação Lato Sensu em Arte e Educação pela Uniasselvi (2021). Trabalhou como atriz junto ao Grupo Fãs de Teatro (Blumenau) durante 9 anos com peças para o público infantil e adulto. No Festival Internacional de Teatro de Blumenau (FITUB/FURB) foi Produtora Local dos Grupos (2003-2011) e Coordenadora das atividades da Ação Teatro na Escola (2012-2016). Entre 2010 e 2017 foi Arte-educadora pela Prefeitura Municipal de Gaspar, ministrando oficinas de teatro em regime extraclasse para crianças de 4 a 16 anos.

E-mail: alinegappi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1315290009978790>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0459-4104>



Bruna Fernanda Kleine

Bacharel em Psicologia pela UniSociesc, unidade de Blumenau (2018), atualmente mestranda em Educação pela FURB, turma de 2024, com Formação Plena em Gestalt-terapia pela Comunidade Gestáltica (2025). Psicóloga Clínica (CRP 12/18364) e Gestalt-terapeuta. Experiência nas áreas da educação e da saúde mental, coordenação de grupos, psicologia no esporte e psicologia clínica.

E-mail: brunafkleine@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6072987240442366>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3653-519X>



Celso Kraemer

Licenciado em Filosofia pela UNIFEBE de Brusque (1990), mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2003) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Professor titular da Universidade Regional de Blumenau desde 1991, lotado no Departamento de Ciências Sociais e Filosofia e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando área de

Filosofia da Educação, Epistemologia da Educação. Docente na Faculdade São Luiz desde 2002. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, capacitação docente, ética e política, e história da filosofia. Experiência em Coordenar o PIBID Interdisciplinar em Direitos Humanos. Atua com Filosofia da Educação nos Cursos de Licenciatura da FURB desde 1992. Líder do Grupo de Pesquisa Saberes de Si, vinculado ao PPGE/FURB. Pesquisa a temática da filosofia contemporânea, da sociedade, da educação de gênero e sexualidade, pensamento Queer.

E-mail: celsok@furb.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2624881705300958>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2406-9638>



Camila Grimes

Possui graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura (2009) e Bacharelado (2010) pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB, graduação em Segunda Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI (2018), graduação em Pedagogia pela Universidade do Contestado - UnC (2018), especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2018), mestrado em Educação (2013) e doutorado em Educação (2023) pela FURB. Atua na gestão da Escola de Educação Básica Manoel Vicente Gomes. Desde 2014 é professora efetiva em Ciências, Biologia e Geografia no estado de Santa Catarina e desde 2021 atua como tutora na UNIGRAN - Centro Universitário da Grande Dourados. Atua no grupo de pesquisa Linguagens e letramentos na educação, com enfoque nas práticas de letramentos científicos, na Teoria Histórico-Cultural e nos processos de ensinar e de aprender em Ciências da Natureza. Recentemente finalizou o estágio de Pós-Doutorado em Educação na FURB, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC.

E-mail: crimes@furbr.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4211139719664424>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0105-4046>



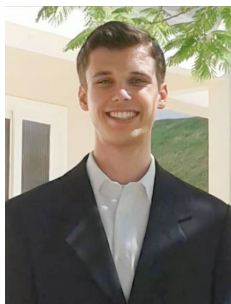
Deise Priscila Delagnolo

Psicóloga. Mestranda em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

E-mail: ddelagnolo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1821872940951573>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6738-7648>



Eduardo Pintarelli

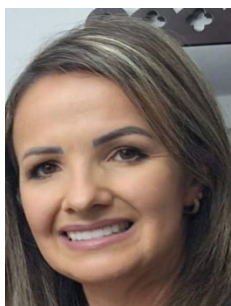
Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FURB - Universidade Regional de Blumenau, vinculado ao NEICA - Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Criança e do Adolescente da FURB. Possui graduação em História pela FURB (2023). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Contemporânea e História Moderna, atuando principalmente nos seguintes

temas: Infâncias, crianças, representações e legislações modernas.

E-mail: eduardo.pintarelli.1@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3491826603265467>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0877-1865>



Elizete de Lourdes Mattos

Mestranda em Educação; Pós-graduada em: Educação Bilíngue; Psicopedagogia com Ênfase em Alfabetização; Psicopedagogia; Orientação, Supervisão e Gestão Escolar; Pedagoga; Atuante há mais de 28 anos na Educação.

E-mail: elyy6789@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7162460862473240>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0069-9219>



Flávio Booz

Mestrando no PPGE- FURB, no Grupo de Pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação, da linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação. Tem graduação em Pedagogia (2012) e Informática (2018). Atua desde 2018 como assistente de educação na rede pública de ensino de Santa Catarina.

E-mail: flavioboоз@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9117633933969926>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3518-4474>



Kelly Ayanna Peters Barros

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB), desde 2024. Especialista em Gestão de Bibliotecas Públicas e Institucionais pela Universidade Cândido Mendes (UCM), 2022. Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2009. Atua como bibliotecária na Universidade Regional de Blumenau (FURB), desde 2014, com destaque para as seguintes atribuições: membro da Comissão de Desenvolvimento de Coleções da Biblioteca Universitária, responsável pelo Portal de Periódicos da FURB e representante institucional junto à Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC). Integrante do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação – Educogitans (PPGE/FURB), desde 2022 e membro do Comitê Brasileiro de Informação e Documentação (ABNT/CB-014).

E-mail: kellyayanna@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2099311798575600>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4620-5517>



Leandro Vicenci

Mestrando em Educação na FURB, possui Especialização em Gestão de Marketing - Estácio de Sá (2006). Possui graduação em Publicidade e Propaganda - Facvest (2004). Atuou como docente na Facvest - Lages/SC entre 2005 e 2008 na áreas de Comunicação Social (Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda) e Fotografia. Atuou por mais de 10 anos na área de Comunicação voltada para mídias Digitais; Foi sócio-proprietário da Arena Agência de Interatividade - Lages/SC, exercendo funções de web-designer e coordenando equipe de criação e desenvolvimento de projetos de Internet.

E-mail: leandrovicenci@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4097697782898372>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9676-6987>



Leonel Luiz dos Santos

Possui licenciatura em História, é mestrando em educação pela FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau). Trabalhou por 5 anos como agente de biblioteca escolar no município de Gaspar, desenvolvendo projetos literários, clubes do livro e contação de histórias. Atualmente trabalha como professor de história no município de Blumenau no ensino fundamental e médio. Já escreveu artigos, capítulo e introdução de livro e promoveu cursos e grupos de estudos na temática de marxismo, classes sociais, luta de classes, revolução, estado, capitalismo e autogestão social.

E-mail: lleonel.luiz@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3819553443048241>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9879-0652>



Maeles Carla Geisler

Especialista em ensino de língua inglesa. Graduada em Letras/Inglês na FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau - 2019/2023). Pós-graduanda no mestrado em Educação na FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau - 2024/2026) e membra do grupo de pesquisa Comunicação e Educação Midiática. É professora de Língua Inglesa na Educação Básica atuando no Ensino Médio em Blumenau/SC. Tem interesse nos temas: ensino de literatura negra, ensino de língua inglesa, mídia educação, antirracismo, decolonialidade.

E-mail: maelesgeisler79@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4822747340188839>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3791-440X>



Mônica Andréa Greanin de Oliveira

Formação em Magistério (Ensino Médio). Graduação em Pedagogia - UDESC (2006). Graduação/Licenciatura em Letras/Espanhol - UNIP (2020). Especialização em Psicopedagogia - FURB (2010). Pós-Graduação "Latu-Sensu" em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais - UNICESUMAR (2007). Mestranda em Educação - FURB. Atua há 20 anos como professora de EJA em uma escola particular.

Especialização em Educação a distância e Tecnologias Educacionais - CESUMAR.
Especialização em Psicopedagogia - FURB. Graduação em Letras - Português e Espanhol. Universidade Paulista (UNIP). Graduação em Pedagogia - UDESC. Curso técnico/profissionalizante em Ensino Normal - Magistério.

E-mail: greaninprofessora@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6196230374918900>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0686-3407>



Olga Liscová Grigato

Mestranda em Educação no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - PPGE/FURB. Graduada em Letras Português/Inglês pela FURB. Atua como: professora de Língua Inglesa na rede municipal de Blumenau; professora particular da língua inglesa e na rede privada de ensino.

E-mail: olga.grigato@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3455396623311362>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9104-9696>



Patrícia Gonçalves

Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação Midiática (Edumídia). Possui especialização em Lean Six Sigma e Certificação Green Belt em Gestão de Projetos pelo Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein. É graduada em Engenharia Agrônoma pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e em Design de Interiores pela Unicesumar. Com mais de 10 anos de experiência no ensino superior, atua no Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE) com gestão educacional, planejamento acadêmico, gestão de projetos e processos educacionais.

E-mail: pgoncalwes@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0547039666515524>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4913-2381>



Rozane Fermino

Possui graduação em Letras – Português e Inglês pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (2016), graduação em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2022) e graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul (2022). Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa – Faculdade Venda Nova do Imigrante (2022), Docência para Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Santa Catarina (2023) e em Linguagem e Tecnologia – Universidade Federal de Minas Gerais (2025) e cursa Mestrado em Educação – Fundação Universidade Regional de Blumenau. É professora na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina.

E-mail: 662110@profe.sed.sc.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7542010422412053>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5281-4773>



Sarah Apfelgrün

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB), na linha de pesquisa Educação, Dinâmicas Sociais e Diversidades, com o Grupo de Pesquisa Saberes de Si. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau – FURB (2021).

E-mail: sarahhpfelgrun@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3696058358046593>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3175-6516>



Talita Farias Feitosa

Possui graduação em enfermagem pela União Metropolitana de Educação e Cultura (2015). Especialista em neonatologia pelo Instituto de Ciência e Arte – Faculdade Herrero (2020). Especialista em ginecologia e obstetrícia pela Unyleya (2022). Mestranda em Educação pela FURB (início - 03/2024), nas linhas de pesquisa Formação de professores, políticas e práticas educativas, e Políticas Públicas de Currículo e Avaliação. Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Currículo e Avaliação.

(GPCA / FURB) desde 03/2024. Trabalhou como enfermeira assistencial no Hospital Santa Isabel (2015-2017), atuando na assistência de pacientes neurológicos e cardíacos, passando pela clínica médica e Centro Cirúrgico (SRPA). Trabalhou no Hospital Santo Antônio (2017-2022), atuando na assistência de gestantes de baixo e alto risco, na maternidade (alojamento conjunto), na sala de parto e recuperação pós-parto imediato; posteriormente atuando como supervisora na assistência neonatal da sala de parto. Atualmente é professora do curso de graduação em enfermagem do Centro Universitário Uniasselvi de Blumenau (2022), e coordenadora de jornada do curso de bacharelado em enfermagem da Uniasselvi de Blumenau (2023).

E-mail: talita.ffeitosa@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1248564197376997>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2325-2246>



Thiago Uliano

Mestrando em Educação, membro do Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação - EDUCOGITANS, integrante da linha de pesquisa Educação, Dinâmicas Sociais e Diversidade, Graduado em Educação Física pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, Pós-Graduado em Promoção e Gestão de Eventos e em Educação Física Escolar. Trabalhou como responsável técnico de academias, desempenhou função de

coordenador no Serviço Social do Comércio Sesc-SC na área de Recreação, Esporte e Eventos por mais de 18 anos. Atualmente professor na Prefeitura Municipal Pomerode, Oficial de Mesa e Estatístico de Basquete na Federação Catarinense de Basquete - FCB, Confederação Brasileira de Basquete - CBB e Liga Nacional de Basquete Feminino - LBF.

E-mail: thiagouliano@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5830412928399124>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1447-2689>



Vanessa Krueger

Mestranda em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), investigando políticas e estratégias de acolhimento de estudantes imigrantes. Especialista em Ensino Bilíngue pela Universidade Positivo (PR/2019) e em Educação Infantil e Anos Iniciais pela FACINTER (PR). Graduada em Normal Superior (Centro Universitário Leonardo da Vinci, SC/2005) e em Pedagogia (Centro Universitário Leonardo da Vinci, SC/2009). Já atuou como professora convidada em especializações, Instituto IVOTI (RS) e na Faculdade IELUSC (Joinville/SC). Desde 2022, é responsável pelo programa de alfabetização Learning Centers na Escola Barão do Rio Branco (Blumenau/SC). Já elaborou e acompanhou a implantação de propostas de Currículo Literário, Verificação de Leitura e eventos pedagógicos na rede privada. Possui mais de duas décadas de experiência na área de Educação, com ênfase em alfabetização, leitura, metodologias ativas, avaliação e criatividade, além de ampla atuação em formação docente em instituições públicas e privadas. Apresentou palestras em eventos colaborativos, como o World Creativity Day em Florianópolis, e participou da Bienal do Livro em São Paulo com as obras Heitor Hesita (literatura infantil) e a antologia Cores do Nosso Brasil.

E-mail: vanessakrueger.vani@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5403865396384282>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8871-7103>



Victoria Raissa Gelhardt

Possui graduação em Psicologia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2021). Atualmente é psicóloga da Prefeitura Municipal de Blumenau e mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação na Fundação Universidade Regional de Blumenau, pesquisando sobre as condições de permanência de estudantes-mães na Educação Superior.

E-mail: victoriagelhardt@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1638097989604873>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8936-7738>



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

Pensar a epistemologia da educação é situar-se na noção de teoria. Há um dado muito específico e extremamente relevante para se pensar a teoria das práticas em educação: colocar-se a si mesmo em causa, lançar dúvidas ou suspeitas sobre as convicções sedimentadas no próprio pensamento, sobre as palavras e linguagens que movem meus/seus discursos críticos. Lidar com a suspeita de que tais discurso críticos podem estar nos fazendo reféns de posições ideológicas, sob a ilusão de que esteja realmente pensando; colocar em causa a instituição pedagógica, a instituição escola, com suas normalidades, rotinas, seriações. Se eu não conseguir ver a mim mesmo na escola como parte do processo de uma série de arbitrariedades e violências praticadas em nome de educação, eu não estou realmente pensando. A leitura crítica dos processos econômicos, da exploração da mão de obra, da dominação a que estamos sujeitos, em sentido macro, é relevante. Mas não basta falar mal do capitalismo, dos dominadores, ou do socialismo que gera dependentes do trabalho dos empreendedores. Este sentido de crítica não dá conta de abarcar a compreensão de teoria que empreendemos neste componente curricular, do qual resultaram os relatos das equipes. Trata-se de uma perspectiva de crítica que se interroga acerca das condições das experiências do pensamento, acerca das condições de possibilidade da verdade que professamos.

