



Coleção
ESCRITAS
ACADÉMICAS
EM EDUCAÇÃO
NAS CIÊNCIAS
Volume 5

TEXTOS ACADÊMICOS

PESQUISAS E ESCRITAS DE DISCENTES DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS
CIÊNCIAS DA UNIJIÚI (PPGEC)

DIEGO DOS SANTOS VERRI
MARIA CAROLINA MAGALHÃES SANTOS
(ORGANIZADORES)

DIEGO DOS SANTOS VERRI
MARIA CAROLINA MAGALHÃES SANTOS
(ORGANIZADORES)

TEXTOS ACADÊMICOS
PESQUISAS E ESCRITAS DE DISCENTES DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS DA UNIJUÍ
(PPGEC)

Volume 5

Coleção Escritas Acadêmicas em Educação nas Ciências

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-chefe: Fábio César Junges
Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

T355 Textos acadêmicos : pesquisas e escritas de discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí (PPGEC) / organizadores: Diego dos Santos Verri, Maria Carolina Magalhães Santos. - Santo Ângelo : Ilustração, 2025. 244 p. ; 21 cm - (Coleção Escritas Acadêmicas em Educação nas Ciências; 5)

ISBN 978-65-6135-194-2

DOI 10.46550/978-65-6135-194-2

1. Educação. I. Verri, Diego dos Santos (org.). II. Santos, Maria Carolina Magalhães (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



- Dra. Adriana Maria Andreis
Dra. Adriana Mattar Maamari
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba
Dr. Clemente Herrero Fabregat
Dr. Daniel Vindas Sánchez
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues
Dr. Edemar Rotta
Dr. Edivaldo José Bortoleto
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles
Dr. Evaldo Becker
Dr. Glaucio Bezerra Brandão
Dr. Gonzalo Salerno
Dr. Héctor V. Castanheda Midence
Dr. José Pedro Boufleuer
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques
Dr. Luiz Augusto Passos
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira
Dra. Neusa Maria John Scheid
Dra. Odete Maria de Oliveira
Dra. Rosângela Angelin
Dr. Roque Ismael da Costa Gülich
Dra. Salete Oro Boff
Dr. Tiago Anderson Brutti
Dr. Vantoir Roberto Brancher
- UFFS, Chapecó, SC, Brasil
UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
UAM, Madri, Espanha
UNA, San Jose, Costa Rica
UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
UFRN, Natal, RN, Brasil
UNCA, Catamarca, Argentina
USAC, Guatemala
UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
UNIOESTE, Toledo, PR, Brasil
IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Uma <i>vocação suicida</i> : à guisa de prefácio	13
Paulo Evaldo Fensterseifer	
Apresentação	15
Diego dos Santos Verri	
Maria Carolina Magalhães Santos	
Capítulo 1 - Educação ambiental crítica e formação continuada de professores: perspectivas e desafios	23
Adalberto Freire da Silva	
Vidica Bianchi	
Capítulo 2 - Educação inclusiva sob o olhar da complexidade: a religação dos saberes na perspectiva da pessoa com deficiência.....	35
Ana Maria Pereira do Nascimento	
Airton Adelar Mueller	
Sidinei Pithan da Silva	
Capítulo 3 - Complexidade, metamorfose e processo analítico: aproximações entre Edgar Morin e a psicanálise	47
Annamaria Machado Batista	
Taiz Cristiane Speroni	
Sidinei Pithan da Silva	
Capítulo 4 - Atividade de ensino na educação superior: perspectivas de docentes com trajetória profissional paralela	59
Barbara Gündel	
Cátia Maria Nehring	
Maria Cristina Pansera de Araújo	

Capítulo 5 - Pedagogia-em-Participação na Educação Infantil: em busca de uma Educação Democrática.....	73
Bruna Barboza Trasel Schönwald	
Maria Regina Johann	
Capítulo 6 - Formação de professores para a sensibilização socioambiental numa perspectiva interdisciplinar	83
Carla Maria Leidemer Bruxel	
Vidica Bianchi	
Capítulo 7 - La formación integral y la educación CRESE en la enseñanza de la física: Una reflexión desde la práctica pedagógica universitaria.....	93
Cecilia Trujillo Huérzano	
Jonathan Mosquera	
Maria Cristina Pansera de Araújo	
Capítulo 8 - A “imaginação narrativa” na construção da identidade docente	101
Diego dos Santos Verri	
José Pedro Boufleuer	
Capítulo 9 - Políticas públicas na promoção da alfabetização infantil: uma análise reflexiva	109
Jéssica Leindecker Dorneles	
Vidica Bianchi	
Capítulo 10 - O conhecimento científico e a educação: qual futuro? ..	121
Josemar Pedro Lorenzetti	
Sidinei Pithan da Silva	

Capítulo 11 - Violência na escola, da escola e contra a escola e seus desdobramentos por meio do <i>bullying</i> e do <i>cyberbullying</i> : as faces da violência escolar.....	133
Juliana Campoy Miranda de Souza	
Maria Simone Vione Schwengber	
Capítulo 12 - O Pensamento Computacional e sua inserção na Educação Básica: fundamentos e desafios na formação docente	145
Laércio Francesconi	
Maria Cristina Pansera de Araújo	
Vitória Augusta Stragliotto Pascoal	
Capítulo 13 - Do paradigma das essências à liquidez da pós-modernidade: uma reflexão crítica	157
Luana Tainá Klein	
Ivo dos Santos Canabarro	
José Pedro Boufleuer	
Capítulo 14 - A transferência no encontro pedagógico: uma leitura a partir do texto <i>Sobre a psicologia do Colegial</i> , de Sigmund Freud	165
Marcia Bernadete Moraes de Campos	
Vânia Lisa Fischer Cossetin	
Capítulo 15 - Professor historiador e seu papel na educação	175
Maria Carolina Magalhães Santos	
José Pedro Boufleuer	
Capítulo 16 - O brincar na perspectiva histórico-cultural: jogos de papéis e o desenvolvimento infantil.....	181
Naiana Ortiz Boeno	
Marli Dallagnol Frison	

Capítulo 17 - Reflexões sobre TDICS em livros didáticos e a constituição docente, em pesquisas disponíveis na BDTD	195
Naiára Berwaldt Wust	
Maria Cristina Pansera de Araújo	
Capítulo 18 - Contribuições da Psicanálise Crítica para a ética na escola na Teoria da Complexidade	201
Nilo Mateus Anderson Fricke	
Renan Zanon Bock	
Capítulo 19 - A educação na perspectiva da intersubjetividade linguística: um contraponto ao seu alinhamento ao mundo do trabalho.....	213
Rosane da Rosa Porto	
José Pedro Boufleuer	
Capítulo 20 - “Ensinar a compreensão” com vistas à paz planetária: uma reflexão a partir de Edgar Morin	225
Silvana Raquel Batista	
José Pedro Boufleuer	
Sobre os autores.....	233

Uma vocação suicida: à guisa de prefácio

Eventuais leitores(as), sejam duros(as) na crítica e generosos(as) na disposição ao diálogo.

Agradeço, inicialmente, aos organizadores desta obra, Maria e Diego, o convite para prefaciá-la. Ambos foram meus alunos e sabem que estou, literalmente, gozando de minha aposentadoria. Mesmo assim, tomaram a liberdade de me convidar para escrever este prefácio. Ao invés de reprovar essa iniciativa, procurei ler nela um reconhecimento desses ex-alunos por aquilo que signifiquei para suas formações nos breves momentos de nosso convívio. Imagino, por autoestima, que os demais autores dos textos que compõem esta obra tenham concordado com essa escolha. Pode parecer algo banal, mas quero acreditar que “banalidades” como essas, para falar com Clarice Lispector, são os tijolos que sustentam nossa construção.

Pensando no quanto “somos responsáveis por aquilo que cativamos”, procurei algo mais do que essa relação de reconhecimento, que poderia, muito facilmente, se desdobrar em simples bajulação. Minha condição de aposentado pouco ou nada agregaria aos cálculos instrumentais de algum benefício que possa ser extraído desse “agrado”. Então pus-me a imaginar outra forma de retribuição que eu teria desses, agora, ex-alunos e colegas de academia.

Recordei uma fala, que virou escrita, que fiz a muitos anos atrás (nesta idade quase tudo “faz muitos anos”), denominada *Ser professor no mundo contemporâneo*¹. Nesse texto, characterizei – como sendo uma das dimensões do Ser Professor – o desejo de tornar-se supérfluo. Reproduzo na sequência um fragmento dessa reflexão:

O professor tem uma “vocação suicida”, pois seu sucesso é tornar-se desnecessário, é retirar-se quando o aluno é capaz de andar com pernas próprias. Seu objetivo é reduzir ao máximo a distância que o separa do aluno e justifica o estabelecimento de uma relação pedagógica. Esta só se dá porque, como afirma Paulo Freire (cito de memória), “o aqui do professor é o lá do aluno”. O professor revela sua competência quando

1 Publicado como capítulo 4 da obra *A tarefa educacional na especificidade da escola* (Ed. Unijuí, 2020).

seu projeto pedagógico possibilita a superação desse fosso (Fensterseifer, 2020, p. 61-2).

Ao ler os textos contidos nesta obra que me coube prefaciar, fiquei com a sensação de “dever cumprido”, pois a pertinência na escolha dos temas, o rigor das abordagens, a qualidade da escrita, e ainda, os possíveis desdobramentos teóricos e práticos para o campo educacional, me permitiram julgar que o campo educacional “está em boas mãos”. Esse movimento, porém, só acontece por estarmos falando de pesquisadores e pesquisadoras que levaram a sério o preceito bachelardiano de continuar sendo estudantes pelo resto de suas vidas. Mais que isso, rendem homenagem ao nosso pai-fundador Mario Osorio Marques: *Escrever é preciso!*

Ao final do meu texto, referido acima, escrevi:

Para concluir, podemos reconhecer que, se a tarefa de educar sempre foi algo difícil, hoje ela se complexificou ainda mais, porém nos resta a certeza de que ser professor no mundo contemporâneo é assumir a incontornabilidade dessa responsabilidade, reconhecendo que sem ela não haveria um mundo humano melhor, mas simplesmente não haveria mundo humano. A educação pode ser boa ou ruim, mas a ausência da educação é a barbárie. Ser professor hoje é lutar contra essa possibilidade sempre latente nas novas gerações que vêm ao mundo e que coube a nós educar. Consola-nos que também estas novas gerações carregam a possibilidade da novidade, a qual será tanto melhor quanto melhor nós fizermos a nossa parte (Fensterseifer, 2020, p. 67).

Por fim, convido a todos e a todas que façam os percursos reflexivos sugeridos pelos textos desta obra. Tenho o pressentimento de que alargarão seus horizontes reflexivos e se sentirão provocados a também produzir suas reflexões e escritas, para que o círculo virtuoso da ciência, em particular no campo educacional, não se feche. Da minha parte, posso ir cuidar de minhas galinhas, de minha horta, fazer meus queijos e vinhos, e pedalar de alma leve. Meu “suicídio” permite reconhecer o potencial dessas novas luzes que têm brilho próprio. O que mais pode querer um educador? Boa leitura!

Paulo Evaldo Fensterseifer

Primavera de 2025

Eventuais leitores(as), sejam duros na crítica e generosos na disposição ao diálogo.

Eventuais hermeneutas, sejam duros na crítica e generosos na disposição ao diálogo.

Leitores exigiria de fato 3 flexões.

Apresentação

Ao tratar de Educação como uma prática de liberdade, Freire (1980) nos ensina que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, e, por sua vez, essa é a temática que perpassa o Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí (PPGEC), que por sua natureza nata, preza pelo estudo dos fenômenos educativos há 30 anos. Desde sua fundação, a característica central do PPGEC reside em investigar e estudar a educação e a sociedade que a cerca. Divididos entre três linhas de pesquisa: Currículo e formação de professores; Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação e Educação popular em movimentos e organizações sociais, diariamente se produzem pesquisas e ciência acerca das mais variadas questões educativas de nosso país e mundo.

Entre tantos mestres, doutores e pós-doutores titulados pelo Programa, surgiu a ideia de que, em poucas páginas, os estudantes exercitassem a escrita acadêmica de uma forma periódica, logo, emerge o Projeto de Textos Acadêmicos, ao qual, semanalmente são produzidos e publicados textos dos estudantes dos cursos de Mestrado e Doutorado, pensando em escrever e divulgar um pouco das nossas inquietações, dúvidas e, certamente, interesses na pesquisa acadêmica. Destarte, o projeto cresceu, e dele nasce uma extensão, denominada “Textos Acadêmicos: Pesquisas e escritas dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências”, cujo o qual, carinhosamente, apelidamos de Obra dos Textos, e, que neste momento temos alegria de apresentar à vocês leitores.

O presente livro, encontra-se em consonância dos anteriores, compondo o quinto volume da coleção “Escritas Acadêmicas em Educação nas Ciências”, reunindo textos sintetizados em capítulos que dão voz às pesquisas que estão em andamento, ou mesmo já concluídas, nos processos de mestrado e doutoramento dos seus autores.

Dividida em 20 textos inéditos, há uma intrínseca vontade de todos os autores: socializar e, de certa, forma devolver à comunidade um pouco do que se pesquisa, entende e se reflete acerca da educação. Não que, se assume aqui uma responsabilidade de concluir os debates, mas em um movimento cíclico de tentativa de respostas, apontando aquilo que todo cientista faz em sua labuta diária, ou seja, abrindo mais questionamentos ao responder um primeiro.

Em especial, relembrando nosso estimado professor e inspiração, Mario Osorio Marques, a obra surge de um processo de buscas, leituras, reescritas e encantamentos, que, ao longo do processo de escrita desta obra, realizado a tantas mãos, nos alegra a possibilidade de divulgar aquilo que mais prezamos enquanto pesquisadores: nossas reflexões acadêmicas.

Neste sentido convidamos você, caro leitor, a visitar cada um dos artigos deste livro. De antemão, nós, discentes, docentes e egressos do PPGEC Unijuí, nos sentimos honrados de poder contribuir, instigar e auxiliar na jornada acadêmica de cada um que abrir esse livro. Iniciamos esta, com a escrita de Adalberto Freire da Silva e Vidica Bianchi com o capítulo “Educação ambiental crítica e formação continuada de professores: perspectivas e desafios” com o objetivo geral de analisar, à luz de uma pesquisa bibliográfica em formato de Estado do Conhecimento e de uma Análise Textual Discursiva, as tendências, lacunas e potencialidades das produções que articulam formação docente e Educação Ambiental Crítica.

Em seguida Ana Maria Pereira do Nascimento, Airton Adelar Mueller e Sidinei Pithan da Silva com o artigo “Educação inclusiva sob o olhar da complexidade: a religação dos saberes na perspectiva da pessoa com deficiência” que analisa a abordagem da complexidade e a religação dos saberes e como esses podem favorecer práticas pedagógicas inclusivas que contemplem a pessoa com deficiência em sua integralidade.

O capítulo “Complexidade, metamorfose e processo analítico: aproximações entre Edgar Morin e a psicanálise” dos autores Annamaria Machado Batista, Taiz Cristiane Speroni e Sidinei Pithan da Silva busca refletir sobre as convergências entre o conceito moriniano de metamorfose e o processo analítico psicanalítico, articulando-os como chaves para compreender o sofrimento humano e seus potenciais de reinvenção. Ao realizar essa aproximação, os autores evidenciam que tanto a teoria da complexidade quanto a psicanálise reconhecem a instabilidade, a crise e a transformação como dimensões constitutivas do sujeito e da vida contemporânea, oferecendo subsídios éticos e formativos para pensar a educação em tempos de mal-estar civilizatório.

Barbara Gündel, Cátia Maria Nehring e Maria Cristina Pansera de Araújo com o escrito “Atividade de ensino na educação superior: perspectivas de docentes com trajetória profissional paralela” traçam o perfil e as concepções de professores que atuam na educação superior. O texto questiona como a atividade de ensino, na Educação Superior, é compreendida, a partir de respondentes, que exercem profissão paralela

à docência? Assim, com o método de Análise Textual Discursiva (ATD) trazem a complexidade da docência e sobretudo o desafio de articular teoria e prática, conhecimento científico e realidade social, de modo a favorecer aprendizagens significativas e críticas no contexto universitário.

Na sequência, o artigo “Pedagogia-em-Participação na Educação Infantil: em busca de uma Educação Democrática” das autoras Bruna Barboza Trassel Schönwald e Maria Regina Johann aborda as pedagogias participativas no horizonte da educação infantil e tematiza alguns de seus fundamentos com o objetivo de problematizar os sentidos dessa pedagogia para o campo da educação e formação das crianças. A metodologia que sustenta essa reflexão pauta-se na revisão de literatura e tem nos autores portugueses Júlia Oliveira Formosinho e João Formosinho, as principais fontes teóricas.

Com as autoras Carla Maria Leidemer Bruxel e Vidica Bianchi embarcamos na “Formação de professores para a sensibilização socioambiental numa perspectiva interdisciplinar” que abordam a importância do trabalho interdisciplinar na formação docente com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas na mesma perspectiva. As reflexões são tecidas a partir de autores clássicos que tratam dessas temáticas e a pesquisa tem como objetivo analisar o que se mostra em publicações acadêmicas sobre formação de professores para a sensibilização socioambiental numa perspectiva interdisciplinar.

Com o texto “La formación integral y la educación CRESE en la enseñanza de la física: Una reflexión desde la práctica pedagógica universitaria” as autoras Cecilia Trujillo Huérfano, María Cristina Pansera de Araújo juntamente com Jonathan Mosquera abordam que a formação integral defendida pela legislação educacional e quando contrastada com práticas ainda centradas na transmissão de conteúdos, revelam a fragilidade da preparação docente diante das realidades sociais, culturais e ambientais dos estudantes. Assim, torna-se necessário desaprender modelos tradicionais e integrar perspectivas que valorizem a experiência, a sensibilidade e o território,

Na sequência o artigo “A “imaginação narrativa” na construção da identidade docente” dos autores Diego dos Santos Verri e José Pedro Boufleuer abordam os desafios que envolvem o fazer docente, a saber, a crise da autoridade, a heterogeneidade dos estudantes e até mesmo o número elevado de alunos por turmas, o que torna a atividade docente bastante desafiante. Desse modo, os autores procuram compreender como

a docência demanda um trabalho formativo que permita aos professores reelaborar seus sentidos de atuação e compromissos éticos. Assim, o texto sustenta que a imaginação narrativa, ao favorecer novos modos de interpretar o mundo comum e o lugar do professor nele, constitui-se como ferramenta capaz de ampliar horizontes de significação e sustentar práticas docentes mais conscientes e comprometidas com a convivência humana.

Com o texto “Políticas públicas na promoção da alfabetização infantil: uma análise reflexiva” Jéssica Leindecker Dorneles e Vídica Bianchi examinam criticamente as políticas públicas brasileiras voltadas à alfabetização, com especial atenção ao PNAIC e ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada buscando compreender como essas iniciativas, ainda que fundamentais, são atravessadas por fragilidades, descontinuidades e instabilidades decorrentes das mudanças governamentais, o que compromete sua eficácia no enfrentamento das desigualdades educacionais. Assim, o texto evidencia que promover a alfabetização implica valorizar o trabalho docente, articular formação continuada, considerar as realidades locais compreendendo a criança como sujeito de direitos.

Com uma temática atual, Josemar Pedro Lorenzetti e Sidinei Pithan da Silva problematizam a crise da racionalidade moderna e os impactos na educação. Discutem os limites da ciência como horizonte emancipador e a necessidade de repensar o conhecimento à luz da epistemologia da complexidade.

O capítulo “Violência na escola, da escola e contra a escola e seus desdobramentos por meio do bullying e do cyberbullying” das autoras Juliana Campoy Miranda de Souza e Maria Simone Vione Schwengber analisam as múltiplas expressões da violência escolar, discutindo sua complexidade e seus impactos psicológicos, sociais e culturais sobre estudantes, profissionais da educação e comunidade. Assim, evidenciam que a violência assume diferentes configurações nos espaços escolares. As autoras mostram que, o cenário recente de ataques e discursos de ódio, amplificado pelas redes digitais, demanda uma compreensão aprofundada das causas estruturais e dos perfis envolvidos, destacando a urgência de políticas de prevenção e de uma atuação escolar sensível às desigualdades, ao sofrimento estudantil e às novas formas de extremismo juvenil.

O capítulo intitulado “O Pensamento computacional e sua inserção na educação básica: fundamentos e desafios na formação docente” de autoria de Laércio Francesconi, Maria Cristina Pansera de Araújo e Vitória Augusta Stragliotto Pascoal, tem como objetivo geral discutir a relevância

do Pensamento Computacional (PC) enquanto competência essencial do século XXI, analisando suas bases conceituais e os desafios impostos à formação de professores diante das demandas contemporâneas. Assim, o texto argumenta que inserir o PC na educação básica requer repensar práticas pedagógicas, currículos e processos formativos, especialmente porque a escola enfrenta exigências cada vez mais complexas relacionadas ao domínio de linguagens digitais, colaborativas e reflexivas.

Já no artigo de Luana Tainá Klein, Ivo dos Santos Canabarro e José Pedro Boufleuer com o título “Do paradigma das essências à liquidez da pós-modernidade: uma reflexão crítica” a autora juntamente com os autores buscam analisar as transformações históricas que marcam a passagem dos paradigmas metafísicos clássicos para a fluidez característica da pós-modernidade, discutindo como tais rupturas impactam a educação, a linguagem e a constituição do sujeito contemporâneo. Desse modo, argumentam que a educação é convocada a formar sujeitos capazes de questionar narrativas, enfrentar incertezas e reconstruir criticamente seu lugar no mundo, reafirmando a centralidade da escuta, do desconforto e da crítica como vias para habitar o presente de forma mais consciente e responsável.

Em seguida, Marcia Bernadete Moraes de Campos e Vânia Lisa Fischer Cossetin trazem o olhar da psicologia com o artigo “A transferência no encontro pedagógico: uma leitura a partir do texto Sobre a psicologia do colegial, de Sigmund Freud” em que analisam como o conceito psicanalítico de transferência ilumina a relação entre professor e estudante, permitindo compreender os afetos, expectativas e fantasias que atravessam a cena educativa. Desse modo, o capítulo argumenta que reconhecer a transferência como dimensão constitutiva do encontro pedagógico amplia a compreensão da formação docente, convocando o professor a lidar com as implicações afetivas do ensinar e a assumir uma postura ético-reflexiva capaz de sustentar processos educativos mais conscientes, sensíveis e humanizados.

O capítulo “Professor historiador e seu papel na educação” de Maria Carolina Magalhães Santos e José Pedro Boufleuer nos trazem a reflexão sobre a função do professor de História na formação humana, especialmente no que diz respeito à preservação da memória coletiva e à orientação crítica das novas gerações. Assim, os autores ressaltam que a escola, enquanto instituição responsável por humanizar e transmitir o saber legitimado, demanda do professor historiador uma postura de

compromisso com a memória, com a investigação e com a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade da vida social.

Naiana Ortiz Boeno e Marli Dallagnol Frison debatem o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, à luz dos aportes de Vygotsky, Leontiev e Elkonin argumentam que o brincar permite que a criança atue além de seu comportamento habitual, desenvolvendo autonomia, imaginação, autorregulação e pensamento complexo, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o jogo como eixo estruturante do processo educativo.

Na sequência, o artigo “Reflexões sobre TDICs em livros didáticos e a constituição docente, em pesquisas disponíveis na BDTD” das autoras Naiára Berwaldt Wust e Maria Cristina Pansera de Araújo nos mostram como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e os livros didáticos têm influenciado a prática pedagógica e a constituição profissional de professores de Ciências e Biologia, a partir de produções acadêmicas mapeadas na BDTD. Com isso, o texto destaca que as TDIC, quando articuladas a metodologias ativas e orientadas pelas diretrizes da BNCC, podem favorecer aprendizagens mais significativas e colaborativas, ao mesmo tempo em que desafiam os docentes a ressignificar suas práticas e ampliar sua compreensão sobre o papel da tecnologia na educação contemporânea.

No texto “Contribuições da Psicanálise Crítica para a ética na escola na Teoria da Complexidade” os autores Nilo Mateus Anderson Fricke e Renan Zanon Bock analisam os aportes da psicanálise crítica, articulados ao pensamento complexo de Edgar Morin e como esse pode iluminar a construção de uma ética escolar capaz de responder aos desafios formativos contemporâneos. Ainda, o texto argumenta que uma ética fundada na complexidade, sensível à alteridade, ao inacabamento e às interdependências humanas, só se sustenta quando articulada ao reconhecimento dos processos inconscientes que permeiam o encontro pedagógico, convocando o professor a uma postura reflexiva, responsável e aberta ao imprevisível das relações educativas.

Em seguida, o texto de Rosane da Rosa Porto e José Pedro Boufleuer “A educação na perspectiva da intersubjetividade linguística: um contraponto ao seu alinhamento ao mundo do trabalho” trazem a luz as implicações de uma concepção de educação fundada na racionalidade comunicativa e na intersubjetividade, contrapondo-a às tendências contemporâneas que

reduzem a formação escolar às demandas instrumentais e produtivistas do mercado. Com isso, o texto argumenta que uma escola orientada pela intersubjetividade linguística promove diálogo, argumentação e abertura ao outro, fortalecendo processos formativos que visam sujeitos críticos, capazes de participação democrática e de resistência às lógicas de performatividade que têm moldado políticas educacionais atuais.

O capítulo ““Ensinar a compreensão” com vistas à paz planetária” de Silvana Raquel Batista e José Pedro Boufleuer discute o sexto saber proposto por Edgar Morin, destacando a compreensão como fundamento ético indispensável para a educação em tempos de conflito e fragmentação. Assim, evidenciam que ensinar a compreender envolve enfrentar as cegueiras do conhecimento, superar intolerâncias e cultivar empatia, diálogo e responsabilidade no encontro com o outro. Desse modo, o texto argumenta que esse saber atravessa todos os demais saberes de Morin e oferece um horizonte formativo capaz de sustentar uma cultura de paz e convivência planetária.

Nesse sentido, agradecemos todos os autores que contribuíram para que esse projeto não permanecesse nas páginas escritas de computadores, mas que sim, ganhassem vida, e fossem levados ao mundo. Agradecemos imensamente, ao professor Paulo Evaldo Fensterseifer, que ao convidarmos, de imediato, aceitou prefaciar essa obra, e, com sua escrita poética, nos emociona e alegra de que um dia houve a possibilidade de estarmos entre seus alunos. Para além, agradecemos a disponibilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, e, em nome de seu coordenador, professor Sidinei Pithan da Silva todos os funcionários e professores que nos auxiliaram a tornar a 5^a edição uma realidade. Sem mais, desejamos uma boa leitura!

Diego dos Santos Verri
Maria Carolina Magalhães Santos
(Organizadores)

Capítulo 1

Educação ambiental crítica e formação continuada de professores: perspectivas e desafios

Adalberto Freire da Silva
Vidica Bianchi

Introdução

A formação docente constitui-se em um dos eixos estruturantes da educação pública brasileira. Em um mundo que enfrenta múltiplas crises – sanitária, social, econômica, política e ambiental –, torna-se imprescindível repensar a escola, o papel dos professores e os processos de formação inicial e continuada. O desafio não é apenas oferecer cursos, oficinas ou palestras, mas construir espaços de aprendizagem capazes de dialogar com as contradições sociais e ambientais.

Educação Ambiental Crítica (EA Crítica) compreende o ambiente como construção histórica, social e cultural. Não se trata de preservar a natureza em si, mas de problematizar os modelos de desenvolvimento que aprofundam desigualdades sociais e degradam o ambiente. Como afirma Loureiro (2012), a EA crítica exige uma prática pedagógica politizada, que articule ética, ecologia e emancipação social. Nessa perspectiva, dialogamos com Freire (1996; 2000; 2004), Sauvé (2005; 2011), Reigota (2020), Carvalho (2021), Gadotti (2000), Capra (2018), Dickmann (2017) e Morin (2003), autores que, cada um a seu modo, contribuem para compreender a EA crítica como projeto ético, político e pedagógico. A EA Crítica compreende o ambiente como construção histórica, social e cultural. Não se trata somente de preservar a natureza em si, mas de problematizar os modelos de desenvolvimento que aprofundam desigualdades sociais e degradam o planeta. Como afirma Loureiro (2012, p. 45), “a EA crítica exige uma prática pedagógica politizada, que articule ética, ecologia e emancipação social”.

Portanto, este capítulo articula dois eixos complementares: a formação continuada de professores, entendida como direito, processo e práxis; e a EA crítica, vista como campo de resistência e esperança. Ancorados na pesquisa bibliográfica no formato de Estado do Conhecimento (2015–

2025) e de uma Análise Textual Discursiva (ATD), discutimos tendências, lacunas e potencialidades da produção científica que une esses campos.

Formação continuada de professores: histórico e disputas

A formação docente foi reconhecida pela Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso V, como direito dos profissionais da educação e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 consolidou a importância da formação inicial e continuada, mas, ao mesmo tempo, abriu espaço para modelos fragmentados e mercadológicos. O Plano Nacional de Educação (2014–2024) reforçou a meta de garantir formação permanente, porém os desafios persistem, especialmente no que se refere à efetivação de políticas estruturantes que assegurem a valorização da docência. Nesse cenário, autores como Nóvoa (1992) defendem que a formação deve ser entendida como cultura coletiva e não como evento isolado. Imbernon (2011), por sua vez, critica a lógica transmissiva que ainda predomina em muitas formações, ressaltando a necessidade de processos reflexivos, críticos e situados. Já Freire (1996) afirma que formar-se é “praticar a *práxis*”: refletir e agir, continuamente, a partir da realidade concreta.

No Brasil, multiplicam-se programas e iniciativas de formação docente: cursos de extensão, especializações, seminários e encontros periódicos. Contudo, como destacam Gatti (2009; 2010), muitos desses processos ainda não dialogam com a prática concreta dos professores. São formações “de fora para dentro”, prescritivas, que não reconhecem o educador como produtor de saberes, mas o reduzem à condição de mero executor de propostas externas. Em diálogo com a EA Crítica, a formação continuada precisa ser territorializada, vinculada à escola e às comunidades. Isso significa problematizar a realidade local, articular currículo e território e fomentar práticas colaborativas que deem sentido ao trabalho docente.

Experiências de formação continuada no Parque da Pedreira, em Ijuí/RS, foram sistematizada em pesquisas recentes que destacam sua relevância como território educativo. De acordo com Silva (2023), o parque constitui-se em um ambiente de aprendizagem ao ar livre que articula dimensões históricas, culturais e ecológicas, favorecendo práticas pedagógicas pautadas na Ecopedagogia e na EA Crítica. A experiência relatada mostra que, ao vivenciarem trilhas interpretativas e atividades reflexivas nesse espaço, professores em formação continuada são instigados

a repensar suas práticas pedagógicas, ressignificando o currículo a partir do contato com a realidade local e fortalecendo vínculos entre escola, comunidade e território.

A experiência desenvolvida no Parque da Pedreira, em Ijuí/RS, demonstra de forma concreta como a formação continuada de professores pode se articular à EA Crítica. Esse espaço, que reúne memórias históricas, diversidade ecológica e conflitos socioambientais próprios do contexto urbano, transforma-se em território educativo capaz de provocar reflexões profundas sobre as relações entre sociedade e natureza. Ao realizar trilhas interpretativas, oficinas e práticas pedagógicas nesse ambiente, os professores deixam de ser meros receptores de conteúdos e tornam-se sujeitos ativos de investigação e problematização da realidade. O Parque, portanto, não é apenas cenário, mas mediador pedagógico que potencializa a práxis docente, favorecendo a construção de saberes coletivos, a integração entre escola e comunidade e a formação de uma consciência crítica voltada para a cidadania planetária.

A vivência no Parque da Pedreira evidencia, portanto, que a formação continuada precisa ser situada em territórios concretos, nos quais professores e estudantes possam experienciar de forma crítica as múltiplas dimensões do ambiente. Esse movimento aproxima a prática pedagógica da realidade social e ecológica, permitindo que o currículo se reconecte com a vida e com os desafios contemporâneos. É justamente nesse ponto que a EA Crítica se apresenta como referência teórica e prática, oferecendo fundamentos para compreender o ambiente como construção histórica e social e para orientar processos formativos que articulem ética, política e cidadania planetária.

No Brasil, multiplicam-se programas e iniciativas: cursos de extensão, especializações, encontros de formação continuada. Porém, como destacam Gatti (2009; 2010), muitos ainda não dialogam com a prática concreta dos professores. São formações “de fora para dentro”, prescritivas, que não reconhecem o professor como produtor de saberes. Em diálogo com a EA crítica, a formação continuada precisa ser territorializada, vinculada à escola e às comunidades. Isso significa problematizar a realidade local, articular currículo e território, e fomentar processos colaborativos. A experiência do Parque da Pedreira em Ijuí/RS, por exemplo, tem se mostrado potente para formar professores em Ecopedagogia, construindo percursos coletivos de reflexão crítica.

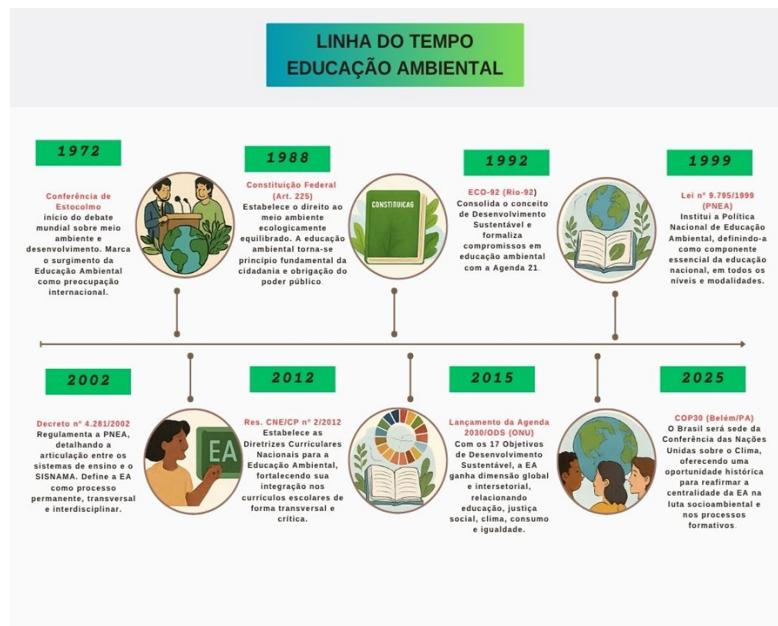
Educação ambiental crítica: fundamentos e trajetória

A EA no Brasil construiu-se em meio a disputas históricas e conceituais, transitando de abordagens conservacionistas e naturalistas, predominantes nas décadas de 1970 e 1980, para perspectivas mais críticas e politizadas, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988 e da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999). Nesse percurso, a transversalidade atribuída à EA nos currículos escolares, ainda que um avanço normativo, muitas vezes resultou em invisibilidade, pois não se traduziu em práticas pedagógicas consistentes. A EA Crítica surge como contraponto a essas limitações, propondo compreender o ambiente como construção histórica, cultural e social, e não apenas como objeto natural a ser preservado.

Com as contribuições de Freire e aprofundada por autores como Loureiro (2012), Sauvé (2005), Reigota (2020) e Carvalho (2021), a EA Crítica se configura como uma pedagogia política e emancipatória, que questiona modelos de desenvolvimento excludentes e problematiza as desigualdades socioambientais. Trata-se de um campo plural, que articula ciência, ética, cultura, política e cidadania, e que dialoga com perspectivas como a Ecopedagogia abordada por Gadotti (2000) e Dickmann (2017) e a noção de cidadania planetária proposta por Morin (2003). Nesse sentido, a trajetória da EA no Brasil revela avanços importantes, mas também o permanente desafio de consolidar práticas críticas que fortaleçam a escola pública como espaço de resistência, esperança e transformação social.

A Figura 1 apresenta uma linha do tempo com os principais marcos legais, políticos e institucionais da EA, desde a Conferência de Estocolmo, em 1972, até as perspectivas futuras com a realização da COP30, em 2025. Essa visualização permite perceber como a EA evoluiu de uma preocupação global para se consolidar como política pública estruturante, articulando princípios de sustentabilidade, justiça socioambiental e transformação educativa.

Figura 1. Linha do tempo com os principais marcos históricos da educação ambiental.



Fonte: Autores, 2025.

Em síntese, a trajetória da EA no Brasil revela um campo em constante disputa de sentidos, que se fortaleceu a partir de marcos históricos e legais, mas que ainda enfrenta o desafio de se consolidar como prática pedagógica crítica e transformadora. A leitura da linha do tempo evidencia que cada avanço normativo representou uma conquista importante, mas insuficiente por si só, exigindo que escolas, universidades e comunidades assumam a EA crítica como horizonte de ação. Assim, mais do que um tema transversal, a EA precisa ser compreendida como eixo estruturante da formação cidadã, capaz de articular ciência, ética, política e cultura em prol de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

Percorso metodológico

A investigação desenvolvida neste estudo apoiou-se em duas estratégias metodológicas complementares: o Estado do Conhecimento e a Análise Textual Discursiva (ATD). O primeiro, conforme discute Morosini (2018), busca mapear, sistematizar e interpretar a produção científica existente sobre determinado tema, não se restringindo a um levantamento quantitativo, mas priorizando uma leitura qualitativa e

pedagógica dos textos. Essa escolha metodológica permitiu compreender não apenas o volume de pesquisas produzidas, mas também os sentidos e enfoques atribuídos à formação continuada de professores em interface com a Educação Ambiental Crítica.

O corpus investigado foi constituído por 17 artigos publicados entre 2015 e julho de 2025 no Portal de Periódicos da CAPES, selecionados a partir dos descritores “formação continuada de professores” e “educação ambiental crítica”. Esse recorte temporal buscou contemplar a produção mais recente sobre o tema, permitindo identificar tanto tendências consolidadas quanto lacunas persistentes. A leitura cuidadosa dos textos possibilitou evidenciar abordagens diversas, desde experiências localizadas em escolas até reflexões de caráter mais teórico, todas vinculadas à necessidade de fortalecer práticas formativas críticas e dialógicas.

A partir da definição do corpus, procedeu-se à aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzzi (2020). Esse processo envolveu a unitarização de trechos significativos dos textos, a categorização em núcleos de sentido e, por fim, a produção de metatextos interpretativos. Dessa forma, foi possível construir três categorias principais – Reflexão Crítica da Prática, Limites das Formações Tradicionais e Formação como Experiência Dialógica –, que emergiram da análise e permitiram interpretar de modo aprofundado os movimentos e desafios da formação docente em diálogo com a EA Crítica.

Categorias emergentes da análise

A primeira categoria identificada foi a Reflexão Crítica da Prática, que coloca a docência como espaço de produção de saberes e não apenas de reprodução de conteúdos. Os artigos analisados indicam que, quando professores são convidados a refletir criticamente sobre sua própria prática pedagógica, emergem novas compreensões sobre currículo, ambiente e sociedade. Experiências com projetos interdisciplinares, como demonstrado por Martins & Schnetzler (2018), revelam que a inserção da EA Crítica no cotidiano escolar amplia a autonomia docente e favorece processos coletivos de construção de conhecimento. Esse movimento se aproxima da noção freireana de práxis, entendida como ação e reflexão em permanente diálogo com a realidade. Assim, a formação continuada não se apresenta apenas como atualização técnica, mas como possibilidade de reinvenção curricular e fortalecimento da identidade docente.

A segunda categoria diz respeito aos Limites das Formações Tradicionais, que evidenciam a persistência de práticas fragmentadas, descontextualizadas e muitas vezes prescritivas. Os textos analisados apontam que programas de formação continuada ainda se sustentam em modelos transmissivos, nos quais o professor ocupa posição passiva diante de pacotes de conteúdos previamente estruturados. Santos & Alves (2021), ao investigar experiências em Campo Grande, e Ramos & Santos (2016), em escolas ribeirinhas, revelam que a transversalidade da EA, prevista em documentos oficiais, acaba muitas vezes diluída em ações pontuais, superficiais e de baixa potência crítica. Esse quadro demonstra que, embora os marcos legais sejam avançados, a prática ainda se encontra fortemente condicionada por racionalidades performativas e conservadoras. Tais limites reforçam a urgência de políticas e práticas que superem o tecnicismo e valorizem o protagonismo dos educadores.

A terceira categoria, denominada Formação como Experiência Dialógica, destaca a centralidade do diálogo como princípio ético, político e pedagógico. Inspirada em Paulo Freire (1996) e nos aportes de Bakhtin (2009), essa perspectiva sustenta que a formação docente só é significativa quando se ancora na escuta ativa, na troca de experiências e no reconhecimento dos saberes dos professores. Os estudos de Rocha & Blazko (2022) e Longo & Bonotto (2023) exemplificam esse horizonte ao defenderem que processos formativos devem enraizar-se nos territórios e nas realidades locais, evitando fórmulas padronizadas e genéricas. Um exemplo emblemático aparece no trabalho de Silva (2023), que utilizou o Parque da Pedreira como território educativo, promovendo vivências de Ecopedagogia, pertencimento e cidadania planetária. Essa categoria demonstra que a formação, quando dialógica, gera envolvimento, engajamento e transformação não apenas nos professores, mas também nas comunidades escolares em que estão inseridos.

Síntese interpretativa e perspectivas

A análise do corpus evidenciou um cenário de contradições. De um lado, identificam-se avanços significativos na produção científica sobre formação continuada de professores e EA Crítica, que apontam para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, enraizadas nos territórios e conectadas às demandas socioambientais contemporâneas. De outro lado, permanecem visíveis os limites estruturais de formações fragmentadas, prescritivas e descontextualizadas, ainda marcadas por

uma racionalidade tecnicista e por uma compreensão restrita do papel do professor. Essa tensão reflete o próprio percurso histórico da EA no Brasil: enquanto o campo se afirma legalmente e academicamente, a sua materialização na escola pública ainda é incerta e frágil.

Nesse contexto, a EA Crítica surge como horizonte capaz de articular teoria e prática, ciência e saberes populares, escola e comunidade. Os estudos analisados revelam que experiências formativas baseadas no diálogo, na interdisciplinaridade e na investigação-ação têm maior potencial de transformar a prática pedagógica. Além disso, destacam que a formação docente precisa ser concebida como processo contínuo, coletivo e político, e não como evento isolado. Perspectivas que se apoiam em ecopedagogia, cidadania planetária e justiça socioambiental contribuem para ampliar o entendimento da EA crítica como um projeto de sociedade e não apenas como disciplina curricular. Nesse sentido, a pesquisa indica que investir em formações territorializadas é essencial para que a EA se torne visível e efetiva no espaço escolar.

As perspectivas apontam, portanto, para a necessidade de consolidar políticas públicas que sustentem programas de formação continuada de longo prazo, evitando a lógica de ações pontuais e desarticuladas. É fundamental que universidades, escolas e comunidades estabeleçam parcerias sólidas, criando redes de aprendizagem que promovam o diálogo entre diferentes atores sociais. Além disso, a EA crítica precisa ser assumida de forma transversal e integrada, mas com intencionalidade pedagógica clara, evitando a sua diluição em práticas superficiais. O desafio, como alertam autores como Freire (2000) e Carvalho (2021), é fazer da educação um espaço de resistência, engajamento e esperança, capaz de formar professores e estudantes comprometidos com a transformação social e com a construção de um futuro sustentável e justo para todos.

Considerações finais

As análises realizadas ao longo deste capítulo demonstram que a formação continuada de professores, quando articulada à EA Crítica, não se limita a um processo de atualização de conteúdos ou metodologias, mas assume um papel essencialmente político e emancipador. Essa articulação fortalece a docência como práxis, em que ação e reflexão se retroalimentam continuamente, permitindo ao professor compreender sua realidade de forma crítica e agir para transformá-la. A EA crítica, nesse sentido, não é

apenas um campo de estudos dentro da educação, mas um projeto ético de sociedade que se contrapõe às lógicas excludentes e ao modelo de desenvolvimento que aprofunda desigualdades sociais e degrada o meio ambiente.

Outro aspecto relevante é que a EA crítica possibilita uma leitura ampliada da própria função social da escola pública. Mais do que transmitir conhecimentos fragmentados, a escola deve ser espaço de problematização das contradições vividas no território, um lugar onde professores e estudantes possam dialogar sobre os conflitos ambientais, as injustiças sociais e as alternativas de futuro. Essa perspectiva confere à escola uma dimensão de resistência e esperança, aproximando-se do pensamento freireano que insiste na necessidade de sonhar com um mundo melhor, ao mesmo tempo em que se luta para construí-lo no presente.

Ao mesmo tempo, a formação continuada precisa enfrentar o desafio de superar os modelos tradicionais ainda vigentes, marcados pelo tecnicismo, pela lógica prescritiva e pela ausência de diálogo com a realidade concreta dos professores. Isso exige um investimento político consistente e de longo prazo, que vá além de programas temporários e fragmentados. Exige também a valorização da experiência docente como fonte legítima de conhecimento e a construção de comunidades de aprendizagem, nas quais professores se reconheçam como sujeitos históricos e coletivos de transformação.

Por fim, reafirmamos que a EA Crítica, quando incorporada à formação docente, abre caminhos para uma educação comprometida com a cidadania planetária. Nessa perspectiva assume a complexidade da vida e defende a interdependência entre seres humanos e natureza. A EA crítica nos convoca a construir novas rationalidades, mais solidárias e sustentáveis, capazes de enfrentar a crise civilizatória em que vivemos. Portanto, ao celebrarmos os avanços e reconhecermos os desafios, reforçamos a necessidade de manter viva a luta por uma formação docente crítica, dialógica e emancipatória, que contribua para consolidar a escola pública como espaço de produção de conhecimento, de participação democrática e de transformação social.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 2018.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- DICKMANN, Ivo. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Paulus, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Análise das políticas de formação continuada de professores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1159-1180, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LONGO, Sônia; BONOTTO, Dalila. **Formação docente e valores: dimensões axiológicas da prática educativa**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 15, n. 1, p. 82-95, 2020.
- LONGO, Sônia; BONOTTO, Dalila. **Experiências dialógicas em processos formativos**. Revista Educação em Questão, v. 61, n. 2, p. 1-21, 2023.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental: questões de teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (1990–2017)**. São Paulo: Cortez, 2019.
- MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de Ciências**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MARTINS, Lúcia de Fátima; SCHNETZLER, Roseli. **Projetos interdisciplinares e formação de professores**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 18, n. 2, p. 541–560, 2018.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2020.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2003.
- MOROSINI, Marília. **Estado do conhecimento e pesquisa educacional**. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RAMOS, Maria Lúcia; SANTOS, Edinéia. **Educação ambiental em escolas ribeirinhas: desafios e práticas**. Revista Pesquisa em Educação Ambiental, v. 11, n. 2, p. 45–63, 2016.
- REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2020.
- ROCHA, Márcia; BLAZKO, Júlio. **Formação dialógica de professores em contextos escolares**. Revista Diálogo Educacional, v. 22, n. 72, p. 1-19, 2022.
- SANTOS, Fabíola; ALVES, Rodrigo. **Formação continuada de professores em Campo Grande/MS: limites e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, p. 1-20, 2021.
- SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317–322, 2005.
- SAUVÉ, Lucie. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: um olhar crítico**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 15–37, 2011.
- SATO, Michèle. **Educação Ambiental: múltiplos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Adalberto Freire da. Parques Ecológicos Urbanos: uma possibilidade de formação de educadores ambientais a partir de ações pedagógicas contextualizadas. In: Educação Ambiental no Ensino Básico: diálogos, reflexões e práticas docentes. Organizadoras: CABELEIRA, Marciele Dias Santos; BIANCHI, Vidica. Cruz Alta: Ilustração, 2022. v. 2. p. 131-150.

Capítulo 2

Educação inclusiva sob o olhar da complexidade: a religação dos saberes na perspectiva da pessoa com deficiência

Ana Maria Pereira do Nascimento

Airton Adelar Mueller

Sidinei Pithan da Silva

Introdução

Para que se tenha uma sociedade mais igualitária, é preciso assegurar que todos/as tenham direito à educação, e que cada um/a aprenda de um jeito e vê o mundo de forma diferentes. Nas escolas deve-se reconhecer todos/as os/as estudantes são diferentes, implicando na necessidade de uma escola democrática. A educação inclusiva é um direito fundamental, expresso nos documentos brasileiros que tratam dos direitos das pessoas como um todo (Constituição Federal do Brasil de 1988) e outras bases legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2023).

Esses e outros documentos norteiam as políticas de inclusão visando atender as mais diversas demandas nas escolas brasileiras. Sua implementação é sempre cercada de inúmeros desafios, ultrapassando as barreiras físicas e humanas presentes no ambiente escolar, alcançando os currículos, as práticas pedagógicas, as relações interpessoais e as estruturas que nem sempre reconhecem a complexidade dos conhecimentos e das interações humanas.

Como argumenta Truccolo (2022) ao fazer compreender que incluir exige das escolas e de seus profissionais a superação da fragmentação do conhecimento e das disciplinas que compõem a estrutura da educação escolar, devendo-se olhar todas as dimensões da realidade que cada instituição tem bem como a diversidade dos/as estudantes que nela convivem. Cada escola tem uma realidade própria e precisa se organizar a partir dela, do que tem e pode oferecer da melhor forma possível tendo como foco as necessidades de seus/suas alunos/as – e essas mudam ano

a ano. Em se tratando das pessoas com deficiência, os desafios também convergem para as barreiras de ordem estruturais físicas, humanas, culturais e pedagógicas, o que requer a reorganização do ensino em todas as esferas. Incluir depende de vários fatores, interligados entre si.

A ideia é compreender a educação inclusiva a partir da complexidade, conforme expõem Sidinei Pithan da Silva (2022) e Claudionei Vicente Cassol (2022). E da religação dos conhecimentos, como explana Juliane Maria Truccolo (2022). Esses e outros autores, com essas temáticas proporcionam olhar para a diversidade, para a inclusão de pessoas com deficiência de forma integral, como defende o pensamento complexo de Morin (2005). É um dever pensar em todos/as, e compreender que cada um/a é capaz de ajudar a construir o conhecimento juntos/as – uns mais, outros/as menos.

A pergunta que orienta esta pesquisa é: Como a abordagem da complexidade e a religação dos saberes podem favorecer a inclusão de pessoas com deficiência na sua integralidade?

O principal objetivo é, à luz da complexidade, analisar a religação dos saberes como elemento que favorece as práticas pedagógicas na inclusão de pessoas com deficiência.

Os objetivos específicos são:

1. Debater sobre a fragmentação do conhecimento docente e suas implicações na inclusão de pessoas com deficiência na educação escolar;
2. Analisar as práticas pedagógicas que integram os diferentes saberes na busca de atender a diversidade no ensino e na aprendizagem de pessoas com deficiência.

Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de repensar o conhecimento e a prática docente de forma que respondam positivamente aos desafios da inclusão escolar de pessoas com deficiência, com total abertura à complexidade real. É preciso superar as fragmentações que geram desafios na prática da inclusão escolar. Busca-se contribuir com a discussão e construção de práticas pedagógicas mais condizentes com as especificidades das pessoas com deficiência, considerando-se ainda, as propostas de ensino e aprendizagem baseadas na religação dos saberes.

A abordagem utilizada é qualitativa, concentrando-se na análise de documentos e bibliografia, baseada em autores/as que abordam o pensamento complexo, a interdisciplinaridade, a razão e a inclusão,

visando estabelecer um referencial que possibilite novas e mais profundadas interpretações e práticas no contexto educacional.

A estrutura da pesquisa se desenvolve em temas inter-relacionados: Base legal e política da educação inclusiva (BNCC; Estatuto da Pessoa com Deficiência); A complexidade como elemento fundamental da inclusão escolar (Silva, 2022; Cassol, 2022. Morin, 2005); A religação dos saberes e a superação da fragmentação na educação inclusiva (Truccolo, 2022; Balz (2016).

A complexidade na inclusão escolar

Em busca de compreender a educação inclusiva na perspectiva do pensamento complexo, precisa-se antes, entender que anterior ao processo de inclusão estão as leis e normas que norteiam a educação no Brasil. São documentos que intencionam ensinar mais do que conteúdo, com um compromisso de valorizar o ser humano em sua integralidade, colocando valores como inclusão, diversidade, igualdade e respeito às diferenças na tentativa de construir uma escola mais justa e atenta às necessidades de todos/as os/as alunos/as. Aí, entra a necessidade de pensar a educação dialógica e integradora.

A educação escolar no Brasil é orientada por documentos como a BNCC (Brasil, 2018, p. 7),

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1 , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A partir dessas orientações básicas, a educação busca superar o conteudismo, respeitando as individualidades e diferenças, preocupando-se em formar cada aluno/a como sujeito integral, dotado de razões, sentimentos, conhecimentos e outros elementos que constituem sua integralidade. Aqui insere-se a ideia de pensar a educação como ato complexo, com uma visão mais abrangente de como ela deve acontecer na escola, considerando suas realidades, potencialidades e fragilidades.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2023, p. 20), expressa no artigo 27, que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligéncia e discriminação.

É com esse pensamento complexo que a escola precisa e pode mudar a forma de como ensinar, saindo do tradicional e olhando para todos os elementos que fazem parte da educação. Ao respeitar cada aluno/a, a escola mostra que comprehende como cada um aprende com suas vivências e emoções, suas culturas, por isso é preciso atentar-se ao dia a dia da escola e refletir sobre como o conhecimento é e pode ser construído, onde entra o pensamento complexo, como afirma Morin (2005).

Morin (2005) define complexidade ou o pensamento complexo uma habilidade necessária para se tratar algo ou enfrentar alguma situação real de maneira integral e humana, mesmo que se reconheça tratar-se de conhecimentos incertos ou incompletos, buscando-se comprehendê-los por meio de diversas perspectivas, sem fragmentá-los ou reduzi-los à simplicidade. Nesse sentido, uma mesma realidade apresenta múltiplas e interdependentes dimensões, as quais, de forma integrada ou articulada levam à compreensão da realidade. Esse é o princípio de uma educação que se propõe à inclusão.

Não há como promover uma educação de verdade sem unir as pessoas e o que elas sabem, respeitando as diferenças de cada um/a; no entanto, essa proposta ainda dista do real, do complexo. Balz (2016, p. 75) argumenta que “A educação está, em grande parte, baseada na disjunção e separação do conhecimento em diversas áreas do saber, sem diálogo entre elas, e sem favorecimento do desenvolvimento intelectual que seja capaz de ligar e contextualizar os problemas planetários atuais.”. Nesse sentido, na contemporaneidade, ao se oferecer a educação sem olhar o todo, jamais se chegará a alcançar todos/as os/as alunos/as, como rege a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988).

Tomando a inclusão escolar, é possível imaginá-la de forma fragmentada ou simplificada, como algo que requer somente de adaptação estrutural ou técnica – como se tem visto. No entanto, a partir da definição de Morin (2005), é preciso comprehendê-las em outros elementos que

contribuem para a sua implementação e efetivação, como a formação docente, os aspectos socioemocionais, a ética e a cultura escolar, o papel da comunidade escolar (educadores/as, alunos/as, família e políticas públicas).

E cada um desses elementos tem suas particularidades, por exemplo, a gestão e o corpo docente precisam de conhecimentos e recursos bem articulados e voltados à inclusão em suas mais variadas formas (deficiências: visual, intelectual, física, auditiva). Além disso, há o contexto do espaço escolar, que deve ser acolhedor em todas as suas dimensões (estrutura física adequada, currículo flexível e adaptado, metodologias diversificadas e outras). Isso bem ilustra a visão de Morin (2005), pois permite enxergar a inclusão escolar em suas dimensões que não podem ser vistas de forma isolada, mas, interligadas. Nesse sentido, conforme expõe Artus (2016, p. 95),

Pode-se pensar na introdução da questão do sujeito no campo educacional. Este campo que se organiza e orienta os alunos para o acesso ao conhecimento envolve um grande número de pessoas. E deste modo, pode-se pensar também na enorme variação entre os sujeitos que ali estão. Suas diferentes formas de constituição, de cultura, de conhecimento, de entendimento, vão repercutir diretamente sobre o desempenho escolar individual de cada um, definido pelos professores e instituição de ensino através de seu colegiado.

Significa pensar a educação sempre com o olhar da inclusão, pensar o ambiente escolar a partir de todas as dimensões, conforme expressa Morin (2005) – o todo, sem fragmentação, rompendo com o reducionismo. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2007, p. 12), “Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos”. É refletir sobre os sujeitos da educação, suas individualidades e potencialidades – num mesmo contexto de ensino e aprendizagem, como expõe Artus (2016, p. 96)

Alunos que conseguem desenvolver-se intelectualmente são aqueles que potencializam a união das capacidades adquiridas culturalmente com aquelas obtidas através da escola. Por isso, respeitar as diversas formas culturais, dispostas individualmente por cada aluno, é agregar conhecimentos e formações. O professor que consegue tratar de modo igualitário, respeitando e orientando os alunos a respeitar e conviver com as diversidades, terá êxito com o que é fundamento para a atividade educacional: pensar a coletividade, respeitando as individualidades e agregando valor a elas. A socialização entre alunos e professores

torna o ambiente favorável a todo o tipo de aprendizagem. As trocas de informações e conhecimentos capacitam os alunos frente a seus argumentos e posicionamentos em sala de aula e em outros ambientes sociais.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que cada estudante é único e suas diferenças devem ser valorizadas e integradas no dia a dia da turma, com espaço para diálogo e igualdade, alinhando-se ao entendimento de Morin (2005). A educação avançou e precisa acompanhar as transformações que cotidianamente acontecem na sociedade, devendo, e de uma maneira diferente, pensar o conhecimento. Para tanto, conforme avalia Balz (2016, p. 76) “é necessário superar a fragmentação, ao passo que os conhecimentos estão cada vez mais conectados e ligados em um planeta cada vez mais, ao mesmo tempo, local e global”.

Note-se que o pensamento de Balz (2016) corrobora com o conceito do pensamento complexo de Morin (2005), defendendo a articulação e a integração dos saberes de forma que se compreenda as três dimensões (tempo, local e global). Essa possibilidade precisa abranger a educação inclusiva enquanto política pública e como garante o Estatuto da Pessoa com Deficiência – acesso, igualdade e interdisciplinaridade, conforme seu artigo 28 (Brasil, 2023, p. 20-21):

[...]

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

Essas e outras dimensões devem orientar a educação inclusiva para oferecê-la e praticá-la de forma completa (complexa), pois, não basta abrir

vagas em escolas públicas regulares e afirmar que se está assegurando o acesso de pessoas com deficiência. É preciso mais, abordagem integrada, incluindo-se o investimento e financiamento público para se garantir que cada uma das dimensões esteja aliada e conformada para o bem comum, para a inclusão. Entendendo ainda que, a inclusão engloba outras especificidades, sejam elas regionais e/ou culturais, o que demanda mais atenção no processo de integração.

Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018) afirma a importância de uma educação integral, completa, evidenciando que na contemporaneidade pede-se novas formas de inclusão na educação. Este documento afirma que ensinar, aprender e avaliar não é sinônimo de unir conhecimentos e informações. É preciso criar habilidades importantes, como a criatividade, a criticidade, a colaboração, a responsabilidade e o saber lidar com as tecnologias e as diferenças. Assim, a BNCC (Brasil, 2018, p. 14) explicita seu compromisso com a educação integral e

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

O texto da BNCC vai ao encontro do que Morin (2005) pensa sobre a complexidade, por entender que cada sujeito e a educação estão interligados mesmo com as suas diferenças, e que, a educação pode incluir e fazer dos/as estudantes, pessoas melhores, capazes de transformar o mundo a partir de sua própria realidade.

Na perspectiva do pensamento de Balz (2016, p. 77), a complexidade no âmbito da educação inclusiva requer a reforma de pensamento religação de saberes, a partir da valorização das “diversas dimensões do humano e religando os saberes que foram divididos em muitas disciplinas. Faz-se mister que a escola também perceba a importância da mudança de paradigma pela qual estamos vivendo, para chegar a um pensamento contextualizado e complexo”.

Com essa forma de pensar, ao receber um/a aluno/a com alguma deficiência, a escola pode ajudá-lo/a e aos outros/as, criando um projeto interdisciplinar, onde os/as professores/as envolvidos/as planejem juntos/as as atividades e englobem os conteúdos que eles/elas ensinam. Os /as alunos/as desenvolvem as atividades orientados/as pelos/as professores/as, podendo o projeto, pela flexibilidade, ser adaptado quando necessário, tendo em conta como os/as alunos/as se sentem, como estão fisicamente e socialmente, entre outras coisas. É a religação dos saberes pelo trabalho coletivo.

Outra forma de bem imaginar a educação inclusiva com o pensamento complexo, é fazê-lo com o olhar de Balz (2016, p. 78): “A complexidade vem ao encontro da tapeçaria: conhecer sobre os fios e sobre o tapete, sem esquecer como os fios entrelaçam-se para formar o tapete. É não separar as partes, percebendo a importância do todo que cada parte representa.”. Obviamente que não se trata de romantizar a inclusão, mas de enxergá-la em cada detalhe que a compõe e sem o qual, ela não se concretiza. Formar os professores/as, mas não oferecer as condições necessárias para a prática docente inclusiva, por exemplo, seria fragmentar o processo e contribuir para seu fracasso.

Pensar sobre como incluir todos/as na escola, como sugere a metáfora do tecido de Balz (2016), mostra o quanto a educação precisa ser vista como um sistema, prestando atenção em cada detalhe. Nesse contexto, além de unir os conhecimentos e valorizar o todo, faz-se necessário lembrar das dificuldades existentes para se colocar a inclusão em prática, especialmente devido às antigas e fragmentadas ideias que ainda estão presentes na educação. Aqui cabe destacar o que pontua Truccolo (2022, p. 66):

A educação inclusiva, considerada um direito fundamental e um princípio norteador das políticas educacionais atuais, demanda uma atenção especial às diversas dimensões da realidade escolar e à variedade de indivíduos que nela coexistem. Para as pessoas com deficiência, o desafio ultrapassa a simples inclusão física no ambiente escolar: é necessário repensar as práticas pedagógicas, os currículos, as relações e as estruturas com base em uma lógica que reconheça a complexidade dos conhecimentos e das interações humanas.

Aí entra o que argumenta Cassol (2016), questionando como a razão moderna age e suas contradições quando encontra algo complicado; isso ajuda a compreender melhor por que ainda é difícil uma educação que realmente inclua a todos/as. Assim, Cassol (2016), ao discutir a razão

moderna entre a via da simplificação e a complexidade admite a existência de algumas limitações e até de contradições quanto ao pensamento complexo. Para este autor, a razão é a mola mestra que controla a humanidade, sendo responsável pelos sucessos e os fracassos do ser humano. Nesse sentido, Cassol (2016, p. 36) profere que

Adoto a intencionalidade de estudar a razão humana como instituição autônoma, entidade que, por vezes, distancia-se do indivíduo, do próprio humano e de longe, do alto de seu poder, dita condutas, normas, verdades. Por outra via, demonstrando a complexidade da temática, esta mesma razão, consciente de si, histórica, assume sua incapacidade soberana e gesta, de sua capacidade dialética, a narrativa de sua própria incompletude, compreendendo a si, ao mundo e às relações, entidades vivas, dinâmicas e, portanto, complexas.

Partindo desse entendimento, a razão em si mesma não é absoluta, tampouco consegue abranger todo o conhecimento humano, pois este carece de algo além da razão, das coisas que também são importantes para o saber, como a história de cada um/a e o autoconhecimento. Na educação (inclusiva), o saber, o conhecimento, a razão – precisam ser pensados como partes da complexidade, sem padronização. Contemplar, elevar e valorizar somente alunos/as que têm facilidade em aprender, que se destacam nas atividades, e de alguma forma desprezar àqueles/as que têm algum tipo de deficiência ou dificuldade, é afirmar que a razão divide, e contradiz o pensamento complexo da educação inclusiva. Assim, a razão é fragmentadora, é excludente, como expõe Cassol (2016).

Por isso é importante reformular os métodos que ensinam de forma lógica e fragmentada, que sobrepõe um saber ao outro. A educação inclusiva pede um diálogo atencioso, para que conheçam as diferenças e respeite cada aluno/a e seu jeito de ser e aprender, que valorize a realidade diária de cada um/a quanto aos sentimentos, experiências, pois é isso que faz dele um sujeito único. Não se pode negar que a lógica é uma forma de compreender e construir conhecimento, mas a ela é preciso unir outras formas de ensinar que inclua a todos/as. É um desafio, pois, nenhuma escola sabe tudo, mas, precisa estar aberta ao diferente, ao novo e ao coletivo, como propõe o pensamento complexo.

Conclusões

A forma de pensar a educação inclusiva proposta pelo pensamento complexo é uma possibilidade que pode torná-la real. A

ideia da complexidade de Morin (2015) e a compreensão de diferentes conhecimentos que busquem um ensino inclusivo levou a perceber que, a divisão dos saberes e conhecimentos tem sido comum às escolas, limitando a real inclusão. As limitações, fragilidades e fragmentações podem decorrer de currículos não flexíveis, de um ensino tradicional que não se respeita as diversidades em todos os seus elementos, como as diferentes formas e tempo de aprender dos/as alunos/as. Pensar a educação inclusiva a partir do pensamento complexo pode ser uma solução, desde que, ao tecê-la, se considere o maior número de elementos que a conduzem para formar o/a aluno/a em sua integralidade, articulando os diferentes saberes e conhecimentos, e as mais diversas formas de construí-los.

Ao analisar as práticas de ensino voltados à complexidade, nota-se que aquelas que trabalham a interdisciplinaridade, são melhores para lidar com a diversidade, principalmente quando se trata de alunos/as com deficiência. Trabalhar em conjunto, planejar as aulas juntos e prestar atenção em como os/as alunos/as pensam, sentem, se relacionam e de onde vêm são coisas importantes para a inclusão acontecer de verdade.

A pesquisa mostrou a importância de ver a escola como um lugar vivo, que está em constante transformação, e que tem muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo. É o espaço escolar um lugar onde se deve aceitar todas as pessoas e ajuda-las a construir o conhecimento juntos/as. Principalmente porque a inclusão não é só proporcionar aos/as alunos/as com deficiência o acesso na escola, mas mudar como se pensa o ensino, o que se ensina, como se avalia, como os/as professores/as são formados/as, como a escola é administrada e como a família participa de todo o processo. Significa reconhecer o papel de cada um/a em busca da educação inclusiva.

No entanto, para que complexidade se concretize, é preciso políticas públicas que invistam e preparem as escolas, capacitem os/as professores/as e mudem a forma de pensar a educação. A união de saberes – pensamento complexo, mostrou que a educação inclusiva é possível e pode funcionar a partir de ações que ajudem a reconhecer os sujeitos em suas individualidades e potencialidades, e de forma colaborativa, trabalhar juntos/as para construir conhecimentos.

O pensamento complexo permite aos educadores/as (gestores/as e professores/as) a vislumbrarem experiências com as quais sejam eles/as mais atenciosos e eficientes em relação à não fragmentação do ensino, e se tornem capazes de valorizar as diferenças como uma forma de aprender

e construir juntos/as – professores/as e alunos/as, ajudando a criar um ambiente escolar mais justo para todos/as.

A partir de Morin (2005), a educação tem a necessidade do pensamento complexo. Por isso, conclui-se que, agir com o pensamento complexo e unir os saberes pode fazer com que a educação inclusiva funcione de verdade, com professores/as que compreendam a diversidade de alunos/as que estão à sua frente e saibam a forma mais adequada de ensinar considerando as necessidades de cada um/a. O fato é que, a educação inclusiva está distante de ser uma realidade complexa. As escolas precisam mudar, desabonar a ideia da divisão e aceitar o desafio de ensinar as pessoas com um conhecimento que faça sentido, que seja completo e que seja realmente humano.

Referências

- ARTUS, Bruna Archese Kaczynski. O complexo sujeito do conhecimento. In: **Complexidade e educação em diálogo**. Celso José Martinazzo, Sidinei Pithan da Silva, Claudionei Vicente Cassol. (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí; Frederico Westphalen: URI, 2016. p. 87-100.
- BALZ, Ângela. Pensamento complexo: caminho para religação dos saberes. In: **Complexidade e educação em diálogo**. Celso José Martinazzo, Sidinei Pithan da Silva, Claudionei Vicente Cassol. (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí; Frederico Westphalen: URI, 2016. p. 69-86.
- BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei n. 13.146/2015. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/640295/Estatuto_pessoa_deficiencia_6ed.pdf
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: Ministério da Educação/SEESP, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

CASSOL, Claudionei Vicente. A razão na encruzilhada do esclarecimento: entre a via da simplificação e a complexidade. In: **Complexidade e educação em diálogo.** Celso José Martinazzo, Sidinei Pithan da Silva, Claudionei Vicente Cassol. (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí; Frederico Westphalen: URI, 2016. p. 35-52.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

SILVA, Sidinei Pithan da. Conhecimento e complexidade: notas sobre o disciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar na educação. In: **Complexidade e educação em diálogo.** Celso José Martinazzo, Sidinei Pithan da Silva, Claudionei Vicente Cassol. (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí; Frederico Westphalen: URI, 2016. p. 19-34.

TRUCCOLO, Juliane Maria. Transdisciplinaridade: uma práxis pedagógica para a religação dos saberes. In: **Complexidade e educação em diálogo.** Celso José Martinazzo, Sidinei Pithan da Silva, Claudionei Vicente Cassol. (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí; Frederico Westphalen: URI, 2016. p. 53-68.

Capítulo 3

Complexidade, metamorfose e processo analítico: aproximações entre Edgar Morin e a psicanálise

Annamaria Machado Batista

Taiz Cristiane Speroni

Sidinei Pithan da Silva

Introdução

A contemporaneidade é marcada por uma crise civilizatória multifacetada: colapso ambiental, desigualdades sociais, fragmentação do saber e um mal-estar subjetivo que se manifesta em múltiplas formas de sofrimento psíquico. Essa constatação atravessa os debates da educação, da política e da saúde mental, indicando a urgência de se pensar novos modos de formar sujeitos capazes de lidar com a complexidade do presente.

O mundo em crise delineia um cenário em que perigos e possibilidades coexistem. Embora a degradação social e ambiental se apresente como um dos caminhos possíveis, entendê-la apenas como o início de um colapso inevitável seria uma visão limitada. Há, simultaneamente, caminhos de transformação já em curso, especialmente os que dizem respeito à educação. Tais iniciativas apontam para a possibilidade de uma reinvenção civilizatória em meio às turbulências contemporâneas.

É nesse horizonte que a metáfora da metamorfose se apresenta como força conceitual. Para Edgar Morin, filósofo da Teoria da Complexidade, a metamorfose é mais do que uma transformação estrutural: trata-se de uma mudança ontológica, em que o ser — individual e coletivo — é convocado a se reorganizar em outro plano de complexidade (Morin; Delgado Díaz, 2016). Esse processo, marcado por rupturas e descontinuidades, aproxima-se de outra dimensão fundamental da experiência humana: o processo analítico na psicanálise. Assim como a metamorfose, o trabalho psicanalítico implica desestabilizações, reelaborações e uma travessia que pode levar o sujeito a uma nova forma de existência.

Dessa forma, este artigo propõe refletir sobre as aproximações entre o conceito de metamorfose em Morin e o processo analítico psicanalítico, especialmente a partir de Freud e Lacan, explorando suas convergências em torno da escuta e da reinvenção do viver. Parte-se da premissa de que pensar uma educação transformadora exige escutar o sujeito em sua complexidade, acolher seu mal-estar e acompanhar suas travessias — tarefa que tanto a educação quanto a psicanálise podem compartilhar. Nesse sentido, a articulação entre pensamento complexo e psicanálise permite vislumbrar uma educação que acolha a complexidade do sujeito e do mundo, e que se comprometa com a formação de uma cidadania planetária e sensível.

Em vista disso, a proposta surge da necessidade de integrar esses saberes ainda distantes na compreensão e no cuidado da subjetividade, configurando-se como uma contribuição inovadora e relevante, preenchendo lacunas teóricas no campo da educação e da psicologia. Ao articular epistemologias distintas, a pesquisa justifica-se pela urgência de repensar modelos de formação e cuidado e fortalece abordagens transdisciplinares sensíveis à complexidade do sujeito contemporâneo. Valorizar a escuta, o acolhimento e a reinvenção do viver revela-se, assim, um caminho ético e transformador para a clínica e para a educação.

Metodologia

As reflexões apresentadas nesse trabalho emergem da disciplina “Educação contemporânea e racionalidade” do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da UNIJUÍ, ministrado pelo professor Sidinei Pithan da Silva. Para o desenvolvimento das ideias propostas realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e interpretativo. O estudo fundamenta-se nas contribuições de Edgar Morin acerca da Teoria da Complexidade e no campo da Psicanálise, abrangendo autores clássicos e contemporâneos.

Resultados e discussão

Morin, complexidade e metamorfose

No momento em que a civilização rompe com os ideais religiosos para explicar os principais questionamentos da humanidade, após a Idade Média, inaugura-se a modernidade: momento histórico e social marcado

pelo desenvolvimento científico e pela centralidade do homem racional. Reverbera a lógica da racionalidade, universalidade e do conhecimento técnico-científico. Aqui, o homem se vê diante da valorização da consciência e da crença de sua supremacia diante da natureza, definindo um paradigma epistemológico que tem como primazia o conhecimento científico, evidenciando como consequência a segmentação dos saberes pertencentes à humanidade e a redução da complexidade do mundo (Santos, 2008).

É nesse contexto que o “[...] pensamento que compartimenta, separa e isola, permite aos especialistas e experts ter um alto desempenho em seus compartimentos e cooperar eficazmente em setores de conhecimento não complexos” (Morin e Kem, 2003, p. 154). Os avanços tecnológicos são incontestáveis, bem como os benefícios à humanidade, contudo, a fragmentação do conhecimento em situações multidimensionais e com inúmeras variáveis pode apresentar perigos à uma humanidade permeada por complexidade.

Diante desse cenário, a Teoria da Complexidade, desenvolvida por Edgar Morin ao longo de décadas, emerge como uma resposta epistemológica à fragmentação do saber e à simplificação excessiva dos fenômenos humanos e naturais. Em oposição ao paradigma clássico da ciência moderna — marcado pelo reducionismo, pela separação entre sujeito e objeto, e pela busca de certezas — Morin propõe um pensamento que reconhece a incerteza, a ambiguidade e a interdependência como constituintes da realidade. Para ele, a complexidade não é apenas um problema, é um desafio ao pensamento (Morin, 2008a).

Nesse sentido, a complexidade não é sinônimo de complicação. Trata-se de reconhecer que os fenômenos não podem ser isolados de seus contextos, histórias e contradições. A complexidade implica uma abertura ao inesperado, à incerteza e à instabilidade como condições fundamentais do real. A complexidade considera a realidade como um entrelaçamento de elementos diversos e interdependentes, em que nenhuma parte pode ser plenamente compreendida isoladamente do todo (Morin, 2008b). Essa perspectiva implica uma nova ética do conhecimento: não se trata de dominar o mundo, mas de habitá-lo com responsabilidade. Nas palavras de Edgar Morin:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-

retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2008b, p. 38).

Essa abordagem tem implicações profundas para a educação, a ciência, a política e a ética. Morin defende que a educação deve preparar para enfrentar a complexidade da vida, promovendo uma formação que articule saberes, valorize a subjetividade e cultive a responsabilidade planetária (Morin, 2001). A crise civilizatória contemporânea — marcada por colapsos ecológicos, desigualdades sociais e sofrimento psíquico — exige um pensamento capaz de lidar com a incerteza e a interconexão dos fenômenos.

É nesse contexto que o conceito de metamorfose ganha centralidade. Para Morin (2010), a metamorfose é mais do que uma mudança: é uma transformação profunda, que conserva e transcende o que existia antes. Ele afirma que a metamorfose seria efetivamente uma nova origem, indicando que, diante da crise, há a possibilidade de reorganização em um novo nível de complexidade. Não se trata de uma simples mudança funcional, mas de uma reorganização estrutural que conserva aspectos do antigo e inaugura algo radicalmente novo. Trata-se de um processo que envolve ruptura, descontinuidade, crise, sofrimento, mas também criação, emergência e regeneração.

A metáfora da metamorfose, inspirada nos processos biológicos - como a transformação da lagarta em borboleta - é vista por Morin como a chave para pensar as mudanças sociais, culturais e subjetivas. Quando sistemas entram em crise, eles podem se degradar ou se reinventar: “Quando um sistema é incapaz de tratar seus problemas vitais, ou se degrada ou se desintegra, ou então é capaz de suscitar um meta-sistema capaz de lidar com seus problemas: ele se metamorfoseia” (Morin, 2010). Isto posto, a aposta ética e filosófica do autor é pela possibilidade de regeneração: de que, no caos, surjam novas formas de vida, mais solidárias, ecológicas e complexas, exigindo, portanto, uma consciência crítica e um compromisso coletivo.

Nessa direção, a educação é um dos campos privilegiados para essa transformação. É fundamental pensar a educação como uma ferramenta de reforma do pensamento que atravesse a escola, a universidade e os processos formativos como um todo, promovendo a solidariedade planetária, a ética do cuidado e a escuta da complexidade do sujeito. O autor aponta que a educação deve ensinar a viver, a compreender, a enfrentar a incerteza,

a respeitar o outro e a cuidar do planeta (Morin; Delgado Díaz, 2016), ou seja, a metamorfose educacional implica uma mudança ontológica na forma de formar sujeitos e pensar o mundo. Isso implica também repensar o papel do educador: não como transmissor de verdades, mas como mediador de processos de descoberta, escuta e co-construção de sentidos (Morin; Delgado Díaz, 2016).

A metamorfose não é garantida pois está na ordem do improável, no entanto é possível. Nesse sentido, a esperança não é uma certeza, mas uma aposta no surgimento do novo, uma aposta não no melhor dos mundos, mas em um mundo melhor (Morin, 2010). A metamorfose é, portanto, uma abertura para o imprevisível e para a emergência de novas possibilidades.

Essas possibilidades — iniciativas educacionais, sociais, éticas — são o viveiro do futuro. Morin (2010) defende que é preciso reconhecer-las, inventá-las, conjugá-las, para que possam formar um novo caminho. São esses caminhos múltiplos que podem, através de um desenvolvimento conjunto, se combinar para formar o novo caminho que nos levaria em direção à metamorfose ainda invisível e inconcebível. A metamorfose, portanto, é um horizonte ético, político e - ousamos aqui introduzi-lo também como - subjetivo.

O processo analítico na Psicanálise

É em um contexto marcado pela fragmentação do conhecimento, supremacia da razão e da consciência com objetivo de desenvolvimento técnico e científico que Freud, por meio da criação da Psicanálise, levanta questionamentos fundamentais à humanidade e sua relação com a civilização e a modernidade. A descoberta do inconsciente realizada pela psicanálise coloca sob nova perspectiva a introdução do sujeito no mundo, suas relações e produções (Birman, 2005). Somos seres regidos totalmente pela consciência? Se sim, porque sofremos e nos angustiamos? São questões que fundamentam a teoria psicanalítica, dando base para a constituição do sujeito e sua atuação no mundo.

Em sua obra “Mal-estar na civilização” Freud, (1930) estabelece que a constituição do sujeito se dá por meio de uma relação conflituosa entre as exigências das pulsões sexuais inconscientes e as limitações impostas pela civilização. Desse modo, o desamparo do sujeito coloca-se contrário a permanente à ideologia do progresso e ao cientificismo moderno.

[...] seria necessária uma espécie de gestão interminável e infinita do conflito pelo sujeito, de forma tal que este não poderia jamais se deslocar da sua posição originária de desamparo. Nesse deslocamento crucial entre o registro da terapêutica possível para o registro da gestão, pode-se vislumbrar que o discurso freudiano assume uma perspectiva ética e política sobre o conflito em questão (BIRMAN, 2005, p. 209).

Evidencia-se na psicanálise uma crítica aos efeitos que a modernidade produz no sujeito: “[...] a racionalização do mundo pela ciência e o correlato esvaziamento dos deuses que encantavam o mundo produzem no sujeito um desamparo originário e inevitável” (Birman, 2005, p. 220). É justamente a condição de desamparo da subjetividade frente a inserção do sujeito na modernidade e no social que faz-se necessário o processo de análise.

Entre os anos 1890 a 1910, Freud por meio de sua experiência clínica, escreveu em suas obras os principais elementos da prática psicanalítica. Concomitante a isso, teoriza e aprofunda o conceito de inconsciente, pulsão, sintoma e fantasia. Por meio de sua práxis, irá definir a associação livre como a regra fundamental da psicanálise, o qual possibilita que o sujeito frente ao analista possa falar o que lhe vier à mente, sem que sofra com represálias ou julgamentos, sendo através desse processo que aquilo que outrora foi recalcado por não ser concebível a consciência se revela pontualmente (Jorge, 2017).

A aposta no processo de análise tem como objetivo desvendar complexos, vencer resistências e acessar conteúdos inconscientes que possibilitem ao sujeito reelaborar questões que lhe causam sofrimento (Falbo, 2020). Isso se dá por meio da transferência entre o analista e o analisando, uma relação que, segundo Lacan (1985, p. 149) permite “a atualização da realidade do inconsciente” onde, devido a impossibilidade de acessar os conteúdos inconscientes diretamente, o faz indiretamente por meio dos fenômenos transferenciais.

Segundo Lacan (1985), a análise se fundamenta justamente pela possibilidade de reintegração do sujeito, uma transformação subjetiva, que se dá por meio da escuta, da elaboração do inconsciente e da travessia do sofrimento psíquico. Envolve regressões, rupturas e reelaborações simbólicas. A análise permite que o sujeito se reconfigure, reconhecendo suas faltas, seus desejos e sua singularidade, através de um processo que não é linear, fazendo com que ambos os envolvidos na análise - analista e o analisando - se reinventem a cada encontro.

Com a experiência, cada analista se vê diante da necessidade, postulada por Lacan reiteradamente, de reinventar a psicanálise. Foi igualmente essa dimensão de reinvenção à qual todo analista é convocado que levou Lacan a criticar muito cedo o uso burocrático de preceitos técnicos: “As regras técnicas, ao se reduzirem a receitas, suprimem da experiência qualquer alcance de conhecimento e mesmo qualquer critério de realidade.”. Lacan deu relevo à paciência do analista e concebeu a direção do tratamento analítico em três planos francamente bélicos - tática, estratégia e política - que apresentam ao analista diferentes graus de liberdade de ação. Sua política, de falta-a-ser, na qual ele é menos livre, se traduz numa estratégia - não responder a partir da suposição de saber do analisando - e numa tática - a interpretação. O adversário na guerra travada aqui é o “não querer saber daquilo de que se trata” característico do recalcamento” (Jorge, 2017, p.69).

É de frente para o desamparo que a psicanálise dispõe ao sujeito um espaço de fala e a possibilidade de uma narrativa sobre a sua própria história. Segundo Austin (1962) a linguagem não serve apenas para descrever o mundo, mas também para transformá-lo. Lacan (1981) reafirma a centralidade da linguagem no campo psíquico ao esclarecer que o sujeito se constitui na linguagem e por meio da linguagem, sendo uma de suas principais contribuições à psicanálise a teorização de que “O inconsciente é, no fundo dele, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (Lacan, 1981, p. 139).

Importante salientar que esse processo de análise não ocorre facilmente, afinal, o sujeito busca um analista em um momento de fragilidade, sofrimento ou crise, nos quais emergem sintomas que limitam sua ação e sua capacidade de compreensão de si mesmo. Trata-se de um movimento que mobiliza o sujeito integralmente para enfrentar as incertezas, abrir espaço para a dúvida, repensar, experimentar, criar. Nesse percurso, o analisando passa a reconhecer o seu “[...] funcionamento mental, a consciência da sua dinâmica psíquica e o insight como desenvolvimento emocional, melhorando a sua capacidade de lidar consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com a vida (Saad, 2011, p. 43).

Aproximações entre o conceito de metamorfose e o processo de análise

A articulação entre a Teoria da Complexidade, proposta por Edgar Morin, e os fundamentos da psicanálise, especialmente de Freud e Lacan, revela um campo fértil para pensar o sujeito contemporâneo em

sua singularidade. Ambas as abordagens rejeitam modelos reducionistas e propõem uma escuta aberta à multiplicidade, à contradição e ao processo de transformação, considerando a crise como ponto de partida.

Edgar Morin (2016, p. 5) afirma que “o mundo em crise é um mundo em transformação, em risco e oportunidade de mudança”, propondo que o colapso não é apenas destruição, mas também possibilidade de reorganização em outro nível de complexidade, entendendo que a metamorfose seria efetivamente uma nova origem (Morin, 2010). O autor também valoriza a incerteza como parte do conhecimento, argumentando que um saber pertinente deve ser capaz de lidar com a complexidade, reconhecendo que sempre haverá um resto, uma zona de sombra, uma dimensão que não se deixa capturar por modelos lineares (Morin, 2008a).

Na psicanálise, de modo análogo, a análise frequentemente tem início a partir de um impasse — um “colapso subjetivo” — que revela uma desestruturação interna, sinalizando que algo já não pode continuar como está. No processo de análise, esse momento é vivido como uma travessia do sofrimento, trabalhando com o não-sabido, com o que escapa à consciência, com o que retorna como sintoma, como repetição, como silêncio e que pode culminar numa reorganização simbólica do sujeito. Em ambas as esferas, a crise se configura, paradoxalmente, como condição para a criação e a transformação.

Há, portanto, uma sutil aproximação entre os processos de metamorfose e análise: ambos os campos reconhecem que o sujeito não é transparente a si mesmo. Ambos são processos não lineares, abertos à imprevisibilidade e exigem escuta, tempo e disponibilidade. Lacan (1998) aponta que a análise é, antes de tudo, um processo de deslocamento, em que o sujeito se confronta com o vazio do saber, com a falta estrutural que o constitui. Morin, por sua vez, valoriza a incerteza como dimensão inerente ao conhecimento complexo.

Outro ponto de aproximação a ser observado é sobre a concepção de sujeito. A psicanálise entende o sujeito como dividido, atravessado pelo inconsciente, movido pelas pulsões mais internas e inserido na linguagem. Lacan (1985) postula que o sujeito é efeito do significante, sempre faltante, o que o lança em constante movimento, do mesmo modo que Edgar Morin propõe um sujeito como sistema aberto, multidimensional, biológico, psíquico, cultural, social e espiritual (Morin, 2008b), ou seja, em ambos os casos, o sujeito não é unidade, mas processo.

Para compreender o sujeito em sua integralidade, é preciso considerar os contextos nos quais ele está inserido. O sujeito é sempre referenciado por outro alguém, por suas relações, atravessados por vínculos sociais, culturais e históricos que, inevitavelmente, impactam a construção da sua subjetividade. Na psicanálise, considera-se que esse atravessamento pode manifestar-se através do inconsciente, o qual não se limita a uma instância interna, mas se expressa nas relações interpessoais, nos sintomas, nas repetições e nos modos como o sujeito se posiciona diante do mundo.

Essa perspectiva se aproxima da Teoria da Complexidade que postula que nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente. Como afirmam Morin e Delgado Díaz (2016), é necessário considerar os fenômenos em suas inter-relações, entendê-los como sistemas abertos em constante interação com o meio. A partir dessa abordagem sistêmica, torna-se possível aproximar a visão psicanalítica sobre o laço social da proposta complexa de Morin. O sujeito não é apenas efeito de estruturas internas, mas também das tramas simbólicas que o atravessam — história, desejo, cultura, linguagem.

Nesse sentido, tanto a psicanálise quanto o pensamento complexo compartilham uma ética da escuta. Ambas reconhecem que o saber não é neutro, que o conhecimento é situado e que o sujeito não pode ser compreendido dissociado de seus contextos e atravessamentos. Morin (2016) aponta que a reforma do pensamento é inseparável da reforma da vida, propondo uma abordagem do saber comprometida com a existência e com a transformação. Por sua vez, a psicanálise sustenta que a escuta transforma não apenas o sujeito, mas também o laço social — ela reconfigura modos de viver, modos de vincular-se e modos de educar. Ela não busca adaptar o sujeito ao mundo, mas permitir que ele se diga, se escute e, logo, se transforme, encontrando um modo próprio de habitá-lo (Calligaris, 2004). Essa invenção é também uma metamorfose, no sentido proposto por Morin: uma reorganização profunda, que conserva e transcende o que existia antes.

No campo da educação, essa articulação revela-se especialmente potente. Pensar uma educação transformadora exige escutar o sujeito em sua complexidade, acolher seu mal-estar e acompanhar suas travessias. A psicanálise contribui com a escuta da subjetividade do aluno e do professor, reconhecendo os afetos, os desejos e os conflitos que atravessam o processo de aprendizagem, ao passo que Edgar Morin propõe uma educação que ensine a viver, a compreender, a enfrentar a incerteza, a respeitar o outro e a cuidar do planeta (Morin, 2001).

Essa proposta de educação complexa e sensível encontra na psicanálise uma aliada ética e clínica. A escuta analítica permite reconhecer que o saber não é apenas conteúdo, mas também afeto, vínculo, desejo e, ao reconhecer a singularidade do sujeito, contribui para uma educação que não apaga a diferença, mas a valoriza como potência. Nesse sentido, a formação do aluno não é apenas instrução, mas compõe um processo de subjetivação, de reconhecimento e de identificação.

Diante dessas considerações, pensar o conceito de metamorfose não como uma técnica de adaptação, mas como uma travessia simbólica e ética, que exige tempo e escuta, é apostar no potencial humano de transformação. Morin afirma que “a desintegração é provável. O improvável, mas possível, é a metamorfose” (Morin, 2010), portanto, a psicanálise, ao sustentar o espaço da escuta, também aposta na emergência do novo, mesmo quando tudo parece paralisado. Essa aposta é também uma esperança — não no melhor dos mundos, mas em um mundo melhor, mais sensível e mais ético.

Por fim, pode-se dizer que tanto Morin quanto a psicanálise apontam para uma transformação ética. A crise, seja ela subjetiva ou coletiva, não é fim, mas possibilidade de metamorfose, de reinvenção, de novas formas de viver. A escuta da complexidade é também escuta da vida, do sofrimento e da potência de transformação, afinal, pensar o sujeito exige pensar o mundo. A subjetividade não é isolada, mas tecida por múltiplas dimensões. A escuta, seja na clínica ou na educação, é sempre uma escuta do humano em sua complexidade. E essa escuta, quando acolhe o sofrimento e aposta na metamorfose, pode inaugurar novos modos de viver — mais conscientes, mais solidários, mais vivos.

Conclusão

Com base nas discussões realizadas, é possível traçar semelhanças significativas entre a Teoria da Complexidade de Edgar Morin e o processo analítico da Psicanálise. Embora distintas em suas origens e objetos de estudo, ambos os campos compartilham uma visão profundamente transformadora da subjetividade e do mundo. Frente às crises impostas pela civilização contemporânea, marcada por fragmentações, colapsos e desamparos, a articulação entre esses saberes revela-se como uma importante reflexão epistemológica, ética e existencial.

A metáfora da metamorfose postulada por Morin aproxima-se do processo analítico em suas rupturas, travessias e possibilidades de ressignificação do sujeito. Em ambas as teorias, a crise deixa de ser compreendida apenas como ameaça de destruição e passa a ser entendida como condição de criação, de abertura ao novo, à reinvenção de si e de laço com o mundo. Essa perspectiva introduz uma dimensão de esperança frente ao futuro da humanidade.

Tanto o pensamento complexo quanto a psicanálise rejeitam a linearidade, a neutralidade e a pretensão de totalidade. Ambos acolhem a incerteza, o conflito e o inacabamento como dimensões constitutivas do humano, afirmando a importância da escuta como eixo ético central. Escutar o sujeito em sua complexidade, em seus sintomas e contradições, é também escutar o mundo em sua instabilidade e potência.

Essa convergência entre Morin e a psicanálise permite vislumbrar caminhos para uma educação mais sensível, uma clínica mais ética e uma cidadania mais comprometida com a vida em sua pluralidade. Nesse sentido, a metamorfose torna-se um horizonte de aposta: uma esperança ativa, uma reinvenção possível e uma travessia necessária. Seja na clínica ou na educação, o que está em jogo é sempre a possibilidade de um novo começo - ainda que silencioso, invisível, ou fragmentado - que, justamente por isso, carrega em si a potência da metamorfose subjetiva e coletiva.

Referências

- AUSTIN, John Langshaw. Quando dizer é fazer. Tradução de Danilo Marcondes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- BIRMAN, Joel. *O mal-estar na modernidade e a psicanálise: a psicanálise à prova do social*. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 17–30, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/xT9qrHHJhWBLLwJxbRmwchP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- CALLIGARIS, Contardo. *Cartas a um Jovem Terapeuta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- FALBO, Gizelle. *Fundamentos epistemológicos e clínicos da escuta psicanalítica*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2020. Disponível em: <http://ppgdc.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/101/2020/01/Texto_Gizelle_Falbo_selecao2020.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. 10. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obras completas, v. 21).
- JORGE, Marco Antonio Coutinho. *Fundamentos da psicanálise: de Freud a Lacan*, vol. 3 – a prática analítica. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- LACAN, Jacques. *Seminário III: As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1981.
- LACAN, Jacques. O Seminário – Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. São Paulo: Zahar, 1985.
- LACAN, Jacques. Escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 14. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2008b.
- MORIN, Edgar. Elogio da metamorfose. EcoDebate, 12 jan. 2010. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2010/01/12/elogio-da-metamorfose-artigo-de-edgar-morin/>>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- MORIN, Edgar; DELGADO DÍAZ, Carlos Jesús. Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Tradução de Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.
- MORIN, Edgar; KEMF, Anne-Brigitte. Terra-Pátria. Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SAAD, Ambrozina Amália Coragem. Da delicada complexidade do encontro analítico. Revista Brasileira de Psicanálise, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 41–50, 2011. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbp/v45n3/v45n3a06.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. Travessias: Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa, Coimbra, n. 6/7, p. 15–36, 2008.

Capítulo 4

Atividade de ensino na educação superior: perspectivas de docentes com trajetória profissional paralela

Barbara Gündel
Cátia Maria Nehring
Maria Cristina Pansera de Araújo

Introdução

A educação grega, universalizada pelos romanos, ainda hoje, influencia no modo como concebemos o que é educação. Porém, a prática educativa e a educação de modo geral, vem se tornando cada vez mais complexas. Do mesmo modo, comprehende-se a docência como atividade complexa, uma vez que é voltada “para garantir a aprendizagem dos estudantes, e não para a mera transmissão de conteúdos” e exige “uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriadas e compreendidas em suas relações” (Soares; Cunha, 2010, p. 24).

Nesse sentido, esse artigo toma como referência as discussões propostas a partir da disciplina “Educação Superior: perspectivas da ação do professor”, do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ, em que a pesquisa é realizada desde 2014. O objetivo da investigação é traçar o perfil e concepções de professores que atuam na educação superior. O problema partiu do questionamento sobre **como a atividade de ensino, na Educação Superior, é compreendida, a partir de respondentes, que exercem profissão paralela à docência?**

Assim, objetiva-se analisar os respondentes que assinalaram “Sim” na questão 9 do formulário, considerando regime de trabalho, carga horária e titulação; e investigar como comprehendem a atividade de ensino na Educação Superior. Busca-se, em especial, compreender quais concepções sobre o ensino emergem entre os docentes que não se dedicam exclusivamente à docência e seus impactos para a atividade de ensino .

Procedimentos metodológicos

O artigo analisou as respostas provenientes do questionário submetido a professores que atuam na educação superior, por estudantes da disciplina citada anteriormente. Em cada semestre da disciplina, os estudantes encaminharam um questionário a três ou quatro professores atuantes em instituições de educação superior. Isso possibilitou a construção de um banco de dados contendo 296 respostas, entre as turmas dos anos de 2014 a 2023.

O questionário envolve 23 questões distribuídas em três etapas: i. nove questões fechadas relativas ao perfil dos respondentes; ii. nove questões mistas sobre à trajetória; e, iii. cinco questões abertas sobre as dimensões de atuação docente - ensino, pesquisa e extensão.

Para o presente estudo foram consideradas as respostas das questões: 9 da primeira etapa; 10, 11 e 17 da segunda etapa; e, a 19 da última etapa, discutidas na sequência. A questão norteadora da pesquisa considerou as respostas “sim” à pergunta: “**Exerce profissão paralela à docência?**”

Para fins de análise tomamos por referência a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016, p. 45), em que a partir do processo de categorização se “produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise”.

A ATD é constituída por um processo de desconstrução, seguido de reconstrução, onde serão produzidos “novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 134). Na unitarização (unidades de sentido) e proposição, foram integradas a descrição e interpretação, a partir das unidades de sentido elaboradas.

A proposição “organiza e apresenta as principais interpretações e compreensões construídas a partir do conjunto de textos submetidos à análise” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 135-136). Nesse contexto, a pesquisa qualitativa possibilita análise e compreensão dos dados através da interpretação, procura-se também descrever e interpretar a realidade a partir de dados. Na ATD de Moraes e Galiazzi (2016, p. 33) “a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”.

Docência na educação superior

Opta-se pelo uso do termo docência por compreender que o objeto de análise não é a trajetória individual dos professores, mas sim a atividade de ensino como prática social e pedagógica. A docência, nesse sentido, é entendida como o conjunto de ações, saberes e mediações que o professor desenvolve no contexto da Educação Superior, envolvendo a articulação entre teoria e prática, o planejamento pedagógico, a mediação dos processos de aprendizagem e a responsabilidade formativa em relação aos estudantes. Tal perspectiva possibilita discutir a docência não como experiência individualizada, mas como prática coletiva e institucionalmente situada.

No entendimento de Soares e Cunha (2010, p. 13) “o modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea”. Nesta mesma perspectiva Pozo (2007, p. 35) contextualiza, “não cabe mais à educação proporcionar aos alunos conhecimentos como se fossem verdades acabadas; ao contrário, ela deve ajudá-los a construir seu próprio ponto de vista, sua verdade particular a partir de tantas verdades parciais”.

Isso reflete a necessidade de uma mudança de pensamento ou, como afirma Pozo (2002), de uma verdadeira mudança cultural na aprendizagem. Em obra posterior, o autor (2007) reforça que essa transformação envolve não apenas uma nova mentalidade, mas também a construção de uma cultura de aprendizagem que demanda novas formas de aprender por parte dos estudantes e novas formas de ensinar por parte dos docentes.

Nessa direção, Martins Filho, Gerges e Fialho (2015) discutem a concepção de “sociedade do conhecimento”, em que o principal ativo não é apenas a informação ou a simples compilação de dados, mas o conhecimento produzido e compartilhado. O acesso praticamente ilimitado à informação, potencializado pelos meios digitais, promove transformações em diferentes esferas da sociedade, impactando diretamente as formas de ensinar e aprender.

Assim, embora o modelo tradicional de ensino tenha cumprido seu papel em determinado contexto histórico, o cenário atual da Educação Superior evidencia a necessidade de mudanças que envolvem docentes, estudantes e instituições, abrangendo a formação de professores, os processos metodológicos e pedagógicos, bem como o reconhecimento do protagonismo do estudante em sua aprendizagem e formação profissional.

A docência universitária é considerada uma atividade complexa, “a profissão [...] comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e [...] não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de ‘especialistas infalíveis’, que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos” (Imbernon, 2011, p. 30). Esse processo complexo envolve aprendizagem de conhecimentos, valores, atitudes, saber ser, saber fazer e se relacionar. Conforme Soares e Cunha (2010, p. 28), é complexo no sentido de ser “um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividade e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado, orientado para a formação de uma profissão”.

Diniz e Soares (2016, p. 31) trazem que “No ensino superior privado, encontramos predominantemente docentes com uma formação na sua área específica (advogados, engenheiros, médicos, dentistas, etc.) e eles, muitas vezes, [estão] em busca de uma segunda fonte de renda, sendo que a maioria são profissionais autônomos”. Ainda, os autores destacam,

Pode-se inferir que a formação do professor universitário esteve calcada na crença de que a docência universitária se faz a partir dos conteúdos de sua área de graduação, ou seja, o professor engenheiro deve dominar o conteúdo das engenharias, [...] o professor arquiteto deve dominar o conhecimento acerca do desenho (Diniz; Soares, 2016, p. 32).

A docência universitária não se reduz ao domínio do conteúdo específico, mas exige o desenvolvimento de saberes pedagógicos que dêem suporte ao planejamento, à mediação e à avaliação das aprendizagens. Masetto (2003) contextualiza que a docência na Educação Superior requer intencionalidade pedagógica e constante reflexão sobre as práticas de ensino, sob pena de a formação restringir-se à transmissão de conteúdos.

Em outra perspectiva, Agrello (2020, s/p) considera que “ser professor universitário é uma profissão com muitas tarefas, sendo que estar em sala de aula é apenas uma delas”. A autora destaca que, para executar plenamente as funções docentes, é necessário preparo e dedicação constantes, o que se torna um desafio quando há sobreposição de outras atividades profissionais. Essa análise remete ao entendimento de que a docência na Educação Superior ultrapassa a transmissão de conteúdos: envolve a mediação de processos de ensino-aprendizagem que demandam intencionalidade pedagógica, planejamento, atualização metodológica e abertura para a inovação.

Ser docente implica reconhecer que o ensino-aprendizagem é um processo relacional e dinâmico, que exige considerar as diferentes formas de aprender dos estudantes, suas trajetórias e o papel ativo que devem assumir na construção do conhecimento. Assim, a complexidade da docência não reside apenas no acúmulo de tarefas, mas sobretudo no desafio de articular teoria e prática, conhecimento científico e realidade social, de modo a favorecer aprendizagens significativas e críticas no contexto universitário.

Análise e discussão dos resultados

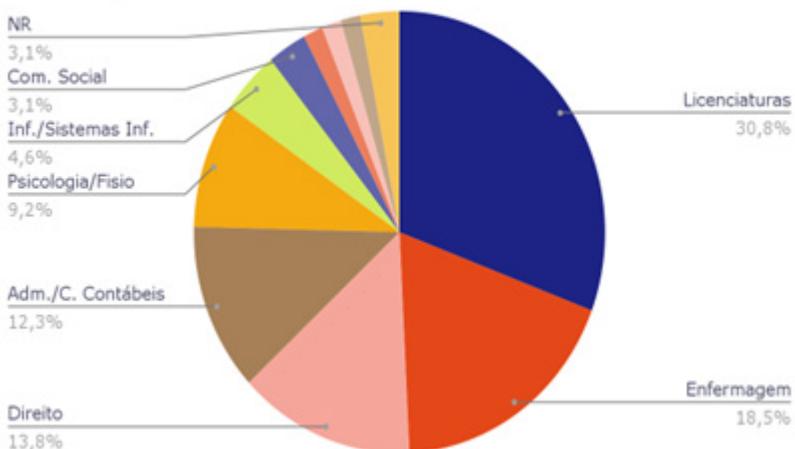
Dentre o universo de 296 professores respondentes, 65 pertencem ao recorte proposto, ou seja, responderam positivamente à questão 9: “**Exerce profissão paralela à docência?**”, as opções de resposta eram: Sim e Não. Se “SIM” deveria descrever qual profissão e a carga horária semanal. A partir das respostas, observa-se que a titulação dos docentes abrange distintas áreas do conhecimento (Gráfico 1), entre elas Direito, Enfermagem e diversas licenciaturas (Letras, Ciências Biológicas, Matemática, Física, Pedagogia, Filosofia e Educação Física). Também foram identificados, com apenas um representante cada, cursos como Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo e Medicina Veterinária.

Esse panorama sugere diferentes níveis de aproximação com a prática docente. No caso das licenciaturas, a formação inicial contempla componentes voltados à educação básica, oferecendo certa familiaridade com processos de ensino-aprendizagem, ainda que não especificamente orientados à docência universitária. Já nas demais áreas, a formação tende a priorizar a dimensão técnica e profissionalizante, sem a mesma ênfase na docência, o que pode implicar necessidade de formação pedagógica complementar para atuação na Educação Superior.

Quanto ao nível de titulação, 50,8% dos participantes possuem Mestrado, 33,8% Especialização, 12,3% Doutorado e 1,5% Pós-Doutorado, sendo considerados apenas os títulos de Mestrado e Doutorado concluídos. Esses dados reforçam que, embora haja um número expressivo de professores titulados em Mestrado e Doutorado, a diversidade das áreas de formação e a ausência de uma preparação pedagógica específico indicam diferentes percursos e desafios para a constituição da docência na Educação Superior.

Gráfico 1 - Titulação - Graduação

Graduação em:



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quanto ao regime de trabalho na instituição atuante: 49,2% são horistas (carga semanal entre 4 e 32 horas); 30,8% tempo integral (carga horária entre 40 e 44 horas); 18,5% tempo parcial (carga horária entre 8 e 28 horas) e um professor declarou ser tempo integral com Dedição Exclusiva, com 40 horas semanais. Este dado revela que apesar de alguns professores apresentarem carga semanal com tempo integral, na educação superior, os mesmos ainda assinalaram exercer profissão paralela à docência. Por exemplo, o professor número 6, apesar das 40 horas semanais, ainda exerce 20h de consultoria e assessoria.

Essa sobreposição de funções revela um traço característico da docência universitária: sua associação a práticas profissionais externas à sala de aula, que tanto enriquecem a experiência formativa dos estudantes quanto tensionam a dedicação necessária ao ensino, pesquisa e extensão, atividades constitutivas de um professor universitário.

Na Análise da Questão Discursiva 19 “**Como você comprehende a atividade de ensino na sua atuação na Educação Superior?**”, foi considerado 46 respostas do total de 65. Isso se deve ao fato que 19 respostas foram excluídas pois apresentavam um dos seguintes resultados: a) Indicando somente uma palavra sem contextualização; b) professor

não atua na educação superior; c) sem entendimento da pergunta; d) não respondeu especificamente a questão; e) não respondeu (em branco).

A partir destes 46 resultados, deu-se a desconstrução dos textos, para identificar as unidades de sentido - total de 40 - para tanto utilizou-se, o código P de (Professor) seguido do número do questionário. Organizadas as unidades de sentido, foi necessário categorizar desde a unitarização e a perspectiva teórica para responder o problema. Na categorização definiu-se três *personas*¹: o professor; o estudante e a instituição, extraídas das respostas. Neste artigo será discutida somente a categoria Professor, na qual foram firmadas sete proposições que são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Elaboração das proposições

Unidades de Sentido	Unidade de Significado	Proposição
Atingir excelência (P1); Primar qualidade do ensino (P2); Contribuição para o desenvolvimento do aluno (P3); Preocupação com a inserção do estudante no mercado de trabalho (P4); Busca atualização Docente (P5); Responsabilidade docente em situações de aprendizagem que favoreçam a aquisição de conhecimentos científicos (P7).	Busca de excelência	1. O professor deve buscar constantemente a excelência em sua prática educacional, assim como o aprendizado e a evolução do professor são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem visando proporcionar um ensino de qualidade.
Relacionar Teoria e Prática (P6); Atuação pró-ativa e motivada; (P8); Processo teórico e prático (P23); Protagonismo na apreensão do saber, relacionando muito a prática e teoria em sala de aula (P18); Estudantes participantes ativos no ato de aprender (P22).	Aliar teoria e prática na aprendizagem	2. É fundamental que o professor alie a teoria à prática , tornando o conhecimento mais significativo e aplicável.

1 Ferramenta utilizada no Design Thinking que representa as motivações, desejos, expectativas e necessidades, reunindo características significativas de um grupo mais abrangente (Vianna et al, 2012).

Unidades de Sentido	Unidade de Significado	Proposição
Busca-se uma formação completa do acadêmico, contribuindo para um perfil crítico e avançado (P9); didáticas diferenciadas (P13); Professor desenvolva nos alunos o interesse e uma postura ativa (P19); Metodologias que tornem o aluno protagonista do seu conhecimento (P20 e P33); Atividade pedagógica está diretamente vinculada com questões religiosas e credo dos alunos (P36).	Utilização de didáticas e metodologias diferenciadas	3. O uso de didáticas e metodologias diferenciadas é essencial para estimular o interesse e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.
Possibilidades reflexivas (P10); Formar profissionais qualificados para o mundo do trabalho (P11); Professor mediador (P24); formação profissional e na personalidade social dos alunos (P35).	Professor Mediador	4. O papel mediador do professor para incentivar a participação ativa dos alunos na construção do saber.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Discussão das proposições

Para fins deste estudo, serão analisadas as proposições 1, 2, 3 e 4, que traduzem os entendimentos dos professores acerca da docência na Educação Superior. Essas proposições evidenciam dimensões essenciais do trabalho docente, como a busca pela excelência e qualidade, a integração entre teoria e prática, o protagonismo do estudante e o papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem. Tais elementos dialogam com a literatura da área, que compreende a docência universitária como prática complexa e multifacetada, que vai além da transmissão de conteúdos e requer mediação pedagógica qualificada (CUNHA, 2005; MASETTO, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Assim, a análise das proposições permite compreender como os professores concebem sua atividade docente e quais fundamentos orientam suas práticas. As proposições 5, 6 e 7 serão retomadas em escritas futuras.

Proposição 1

A formação do professor é um fenômeno complexo, assim como a própria prática docente, uma vez que visa a aprendizagem do estudante e não simplesmente a transmissão de conteúdos (Soares; Cunha, 2010). A primeira proposição define que o professor deve buscar **atualização e evolução** no modo de ensinar a fim de proporcionar um **ensino de qualidade**.

Sobre essa proposição Imbernón (2011, p. 47) complementa que “A formação será legítima [...] quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”, e que isso demanda envolvimento de todos que trabalham na instituição educativa.

O autor ainda contextualiza que esse desenvolvimento não se concentra apenas no campo pedagógico, mas se refere “ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico” (Imbernón, 2011, p. 45). Quanto à qualidade de ensino, o mesmo autor considera que a qualidade não se encontra unicamente no conteúdo “[...] e sim na interatividade do processo na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que se utiliza” (Imbernón, 2011, p. 104).

Proposição 2

Sobre a proposição 2: “É fundamental que o professor **alie a teoria à prática**, tornando o conhecimento mais significativo e aplicável”, Franco (2009, p. 14) pontua “Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes”.

Nesse mesmo sentido, Fortuna (2015, p. 65) contextualiza que “Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática”. Isso implica a articulação entre o saber e o fazer. Este último enquanto “ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva” e o primeiro como “uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade”.

Aliado à isso, o processo investigativo, ou seja, de pesquisa, à prática docente pode desencadear a produção de conhecimentos, “com mudanças na prática, de forma que professores ensinem mais e melhor e os alunos

aprendam também de forma mais intensa e significativa (Franco, 2009, p. 14).

Proposição 3

Intimamente ligada à questão anterior, a proposição 3 traz a utilização de **didáticas e metodologias diferenciadas** para engajar os alunos no processo de aprendizagem. A isso alia-se os recursos tecnológicos, visto que os mesmos fazem parte da vida cotidiana dos alunos, desta forma várias estratégias podem ser utilizadas, como as metodologias ativas de aprendizagem, que descentraliza o docente no seu fazer e insere o aluno como ator principal no processo.

“As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (Moran, 2018, p. 4). Sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas ou em projetos, aprendizagem por histórias e jogos, estudo de caso, *design thinking* e aprendizagem em equipe são algumas estratégias para atuar com metodologias ativas.

As metodologias ativas voltadas para a aprendizagem, na visão de Valente (2018, p. 28) “[...] consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos”, o autor ainda contextualiza que essas metodologias se tornam “ativas” no momento em que a realização de práticas pedagógicas envolvem os estudantes em atividades práticas.

As metodologias ativas apresentam a possibilidade de transformar aulas em experiências com real significado aos estudantes. Isso envolve uma quebra de paradigma uma vez que rompe o ensino tradicional, ou bancário como definido por Freire (1970). O foco é no sujeito. “A responsabilidade sobre a aprendizagem agora é do estudante, que precisa assumir uma postura mais participativa, na qual resolve problemas, desenvolve projetos e [...] cria oportunidades para a construção de seu conhecimento”, assim o professor assume o papel de mediador nesse processo como citado na proposição seguinte (Valente, 2018, p. 42).

Proposição 4

A mediação docente, citada na proposição 4: **O papel mediador do professor**, é fundamental para incentivar a participação ativa dos alunos na construção do saber. O método tradicional de ensino não atende mais às necessidades dos estudantes, o que exige transformações nos modelos de ensino-aprendizagem, refletindo em alterações no planejamento e na ação pedagógica.

Conforme Micheletto (2020, p. 50), “as estratégias diversificadas em sala não se referem às mudanças de quadro para slides, e sim à utilização de estratégias que proporcionem vivências próximas da realidade profissional e nas quais os estudantes são protagonistas”. Dessa forma, a busca pelo conhecimento é mediada pelo professor, que atua como orientador do processo de aprendizagem.

O desafio é a capacitação docente para atuar em contextos inovadores de produção do conhecimento, em que docente e estudante aprendem o que exige uma visão inovadora e aberta à relação horizontalizada com o estudante. “A mediação, em contextos inovadores de educação, é essencial para promover aprendizagens centradas no estudante” (Micheletto, 2020, p. 51).

A proposição 4 articula-se com as demais, integrando metodologias ativas, o papel do professor como mediador e a articulação entre ensino teórico e prático. Nesse sentido, Souza et al. (2019, p. 5) contextualizam que:

As metodologias ativas intensificam essa definição de aprendizagem e inserem o docente no papel [...] de mediação, propiciando espaço para pesquisa, debate, análise, reflexão, crítica, estudo colaborativo, trabalho em equipe, desenvolvimento de projetos em situações reais etc. O papel do professor está em sensibilizar, estimular, questionar e orientar o aluno no desenvolvimento de suas atividades. O núcleo do trabalho docente está no questionamento e orientação que despertam o pensamento e contribuem no direcionamento das ações.

Dessa forma, a função central do professor reside em mediar o processo de aprendizagem, promovendo o engajamento ativo dos estudantes, estimulando a reflexão crítica e orientando suas ações de maneira a tornar o aprendizado significativo e contextualizado.

Considerações finais

A partir da questão que norteia este artigo: “como a atividade de ensino, na Educação Superior, é compreendida, a partir de respondentes, que exercem profissão paralela à docência?”, percebe-se que cada vez mais a educação se torna complexa e influência o fazer docente. As inovações tecnológicas e o novo cenário discente muda o foco, onde se atribuem novas “funções” ao professor, enquanto mediador, facilitador, mobilizador.

A partir da análise das respostas dos professores e do diálogo com a teoria, podemos sistematizar alguns indícios dos entendimentos dos professores em relação a atuação no ensino, como: a) Importância do papel do professor no processo de ensino/aprendizagem, que é visto como mediador, facilitador, e, em alguns casos, agente transformador na vida dos estudantes; b) Relação entre ensino, pesquisa e extensão - mesmo sem análise no artigo - muitas proposições abordaram a integração entre ensino, pesquisa e extensão como elemento relevante no contexto do ensino superior; c) Formação dos estudantes é preocupação central na maioria das respostas, em que os professores reconhecem a importância de desenvolver competências, habilidades e conhecimentos nos alunos, preparando-os para o exercício profissional e a cidadania responsável; d) Busca pela excelência e qualidade do conhecimento transmitido e adquirido; e) É reconhecida a complexidade da atividade de ensino, indo além da simples transmissão de conteúdo. Os professores buscam formas diversificadas de ensinar, com metodologias diferenciadas, preocupando-se com a assimilação do conhecimento pelos alunos e incentivando a reflexão crítica; Esses pontos refletem uma visão compartilhada pelos professores sobre a relevância do ensino superior como um espaço de aprendizado enriquecedor, que vai além da mera transmissão de conteúdos, buscando formar indivíduos capazes de contribuir para a sociedade de forma ética e responsável.

As respostas obtidas em parte já respondem a questão principal, no que tange ao entendimento do professor em seu fazer no ensino na educação superior, mesmo adotando uma atividade paralela à docência, ou seja, de nenhuma forma percebeu-se nos discursos desrespeito ou desinteresse com o fazer em sala de aula. Pelo contrário, possibilitou-se a reflexão sobre sua prática, quase como um processo de auto avaliação, uma vez que o docente deve se reconhecer como sujeito em processo contínuo da formação e desenvolvimento profissional, e que entende que seu fazer é a formação de pessoas para atuar na sociedade.

Referências

- AGRELLO, M. P. **Formação continuada dos professores no ensino superior:** conhecimento, competências e atitudes. Curitiba: Appris, 2020. [E-book]. Disponível em: <https://www.google.com.br>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- DINIZ K. M., SOARES, S. S. A formação dos professores universitários e o exercício da docência: saberes e práticas necessários para a ação pedagógica. **Ensino Em Re-Vista**, 23(1), 28–48, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-2>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 1(2): 64-72, out.-dez. 2015. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. [E-book]. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- MASSETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. **Ensinar e aprender no ensino superior:** por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.
- MARTINS FILHO, V.; GERGES, N. R. C.; FIALHO, F. A. P. Design Thinking, cognição e educação no século XXI. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 15, n. 44, 2015.
- MICHELETTO, R. F. A mediação docente e o protagonismo estudantil. In: **Metodologias ativas no ensino superior:** o protagonismo do aluno. DEBALD, B. (org.) Porto Alegre: Penso, 2020.
- MORAES, R., GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2016.
- POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres:** A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: **Revista Pátio**. [online] Ano 8. Ago/

out 2007. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/> A%20sociedade.pdf. Acesso em fev. 2022.

SOARES, S.R; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: Scielo Books <http://books.scielo.org>. Acesso em fev. 2022.

SOUZA, Luciano Ferreira De et al.. Mediação docente: visão do professor do ensino superior que trabalha com metodologias ativas. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/61060>>. Acesso em: 31/07/2023.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In.: **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico/prática**. Bacich, L.; Moran, J. (Org.) Porto Alegre: Penso, 2018.

VIANNA, M.; VIANNA, Y.; ADLER, I.; LUCENA, B.; RUSSO, B. **Design Thinking:** inovação em negócios. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. 2 ed.

Capítulo 5

Pedagogia-em-Participação na Educação Infantil: em busca de uma Educação Democrática

Bruna Barboza Trasel Schönwald
Maria Regina Johann

Considerações iniciais

Este texto aborda sobre as pedagogias participativas no horizonte da educação infantil e tematiza alguns de seus fundamentos com o objetivo de problematizar os sentidos dessa pedagogia para o campo da educação e formação das crianças. A metodologia que sustenta essa reflexão pauta-se na revisão de literatura e tem nos autores portugueses Júlia Oliveira Formosinho e João Formosinho, as principais fontes teóricas.

As pedagogias participativas emergem na educação contemporânea como uma reação às abordagens tradicionais de ensino centradas, prioritariamente, na transmissão e assimilação de conhecimento. Elas propõem uma mudança de paradigma, redirecionando o olhar para a criança como sujeito central dos processos de formação e aprendizagem, reconhecendo suas múltiplas formas de linguagens, expressões, saberes e experiências. Nessa perspectiva, o ato de educar passa de uma prática verticalizada para uma relação dialógica, na qual a figura docente considera a escuta das infâncias para a construção de seus planejamentos. Por conseguinte, a criança é tida como sujeito de direitos, portadora de saberes e valores culturais que atravessam as práticas pedagógicas e enriquecem o diálogo entre adultos e crianças.

Consideradas participativas, essas pedagogias valorizam a escuta ativa, a negociação de sentidos e a construção compartilhada de projetos de investigação e de aguçamento da criatividade. Reconhecem a integralidade da criança em seu desenvolvimento motor, sensível, cognitivo e emocional, evidenciando processos educativos que abrem a possibilidade de uma aprendizagem interdisciplinar e caleidoscópica.

Inspiradas por correntes como o Construtivismo, o Sócio Interacionismo e as abordagens Pós-modernas, elas reconhecem que o

conhecimento não é algo pronto a ser entregue, mas, sim, algo que se constrói nas relações, nas vivências e nas interações com o Mundo, potencializando a inventividade, a inovação, a engenhosidade e a originalidade de fazer e de pensar.

A criança, nesta perspectiva, é vista como sujeito de direitos, dotado de potencialidades, capaz de pensar, decidir e contribuir para o ambiente educativo, e que se desenvolve de modo integral a partir da interação com o adulto-professor e com os seus pares, as demais crianças.

De acordo com Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2011) “há dois modos essenciais de fazer pedagogia - o modo da transmissão e o modo da participação” (p.13). Eles seguem exemplificando que “a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (p. 13).

Em consideração ao exposto, é oportuno enfatizar que essa visão de pedagogia participativa não é um entendimento exclusivo dos autores portugueses, mas, sim, de pensadores das infâncias que tem se ocupado em ressignificar a educação e a formação das e para as crianças. Neste sentido, podemos inferir que a abordagem pedagógica de Maria Montessori (Itália), assim como, a concepção das Escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues e Noemia Varela (Brasil) já eram prenúncios dessa visão de educação infantil. Mais recentemente, os principais referenciais das pedagogias participativas estão expressas nas experiências de Reggio Emilia, San Miniato e Pamplona na Itália, a Abordagem Pikler na Hungria, a Pedagogia de Freinet na França, assim como, os estudos sobre educação democrática em vários países, no caso do Brasil, a Pedagogia do Oprimido e, também, objeto deste escrito, a Pedagogia-em-Participação em Portugal.

De modo geral, essas correntes compartilham o princípio de que o ambiente educativo deve ser um espaço concebido para os pequenos, um ambiente pedagógico de escuta, respeito e construção conjunta, consequentemente, o professor, nesse cenário, atua como proposito e mediador, pesquisador e parceiro da criança e não com a centralidade na transmissor de conteúdos.

Pedagogia-em-participação: participar também é exercer a democracia?

É nesse campo fértil das pedagogias ativas que se insere a Pedagogia-em-Participação, uma abordagem que radicaliza o compromisso com a escuta e com a construção coletiva. Mais do que permitir que a criança participe, essa pedagogia propõe que a própria estrutura da escola seja pensada em participação — desde os espaços físicos até os tempos, os materiais e as relações. Trata-se de uma pedagogia que não apenas acolhe a criança, mas que se transforma com ela e em prol dela.

A participação, nesse sentido, não se limita à escolha de atividades ou à expressão de opiniões. Ela envolve a construção de vínculos, o reconhecimento da singularidade de cada criança e a valorização de sua cultura, linguagem e repertório. Participar é estar implicado, é ter voz e vez, é ser reconhecido como sujeito ativo na construção do cotidiano escolar.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 16) afirmam que “a democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação”. E que “os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio”, ou seja, “esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores”. O acento em uma educação que visa a construção de uma cultura democrática nos parece um dos grandes desafios do tempo presente e uma dimensão que se coaduna aos marcos legais da educação básica brasileira, que é pautada nos princípios éticos, estéticos e políticos (LDB, 1996).

A visão de educação democrática corrobora o entendimento de John Dewey (1959) para quem o fundamento da democracia é a fé nas capacidades da natureza humana, nesse sentido a educação deveria se ocupar dos valores democráticos, pois de acordo com sua ideias a educação é uma necessidade humana e também uma função social, além de ser o modo como diferentes grupos sociais buscam manter a continuidade de sua existência. No encalço desta visão deweyana que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) sustentam sua abordagem em uma pedagogia pautada na democracia e na participação de todos os sujeitos da educação.

Segundo John Dewey (1939, p. 93) “a democracia é mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada”. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p.

11) potencializam essa ideia afirmando que “é um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana”.

A Pedagogia-em-Participação parte do pressuposto de que a educação, infantil é um território de encontros, de afetos e de negociações. Ela reconhece que o cotidiano da pré-escola é feito de múltiplas vozes, e que essas vozes precisam ser ouvidas, respeitadas e integradas ao projeto pedagógico. A criança é vista como cidadã desde o nascimento, e sua participação é entendida como direito e como potência.

Dessa forma, compartilhamos dos pressupostos da Pedagogia-em-Participação quando consideramos, assim como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 16) que:

A democracia está no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação, porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. Isto implica a assunção de responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade.

Mas também porque na Pedagogia-em-participação:

Aspira-se a que estes princípios estejam presentes e vivifiquem todos os níveis da intervenção educativa: a definição das grandes finalidades e dos objetivos educacionais, a escolha dos meios e das técnicas para o desenvolvimento do quotidiano pedagógico, a organização das instituições educativas, a organização da formação e o desenvolvimento da investigação. As metas de aprendizagem, tanto para as crianças como para os adultos, devem ser permeadas por ideais de democracia e participação. (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p.16)

A democracia esperada nessa abordagem é a direta, aquela na qual os sujeitos estão implicados pois decidem e deliberam sobre algo e necessitam assumir os riscos de tais decisões. Nessa direção convém recordar o sentido da palavra democracia:

A palavra democracia vem do grego (demos, povo; kratos, poder) e significa **poder do povo**. Não quer dizer governo pelo povo. Pode estar no governo uma só pessoa, ou um grupo, e ainda tratar-se de uma democracia — desde que o poder, em última análise, seja do povo. O fundamental é que o povo escolha o indivíduo ou grupo que governa, e que controle como ele governa (Ribeiro, 2013, p. 8).

Liberdade, igualdade, justiça, tolerância, solidariedade, pluralismo e respeito pelos direitos humanos são alguns valores que norteiam a Democracia e que podem e devem ser aprendidos desde a Infância. Não estamos afirmando aqui que as crianças terão poder deliberativo no

mesmo grau que os adultos, mas que podem, dentro de uma aprendizagem experiencial, vivenciar os valores acima citados e operar com os princípios da igualdade, da cooperação e da liberdade.

Por essa abordagem valorizar o tempo da infância, o brincar livre, a curiosidade e a exploração, muitos são os viés nos quais a aprendizagem dos valores democráticos podem ocorrer: os projetos pedagógicos são construídos a partir dos interesses das crianças e os educadores atuam como interlocutores e co-investigadores, atentos às perguntas, aos gestos e às descobertas que emergem no dia a dia. Evidentemente que “partir da democracia como crença e valor fundador deste conjunto de princípios é partir de uma certa visão do mundo” conforme pondera Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 17). E complementam:

Não se trata de um otimismo ingênuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente.

A documentação pedagógica, nesse contexto, torna-se uma ferramenta essencial para tornar visível o pensamento infantil e para refletir sobre as práticas. Além de dar visibilidade à trajetória de crianças e educadores, a documentação pedagógica pode servir de elemento para a reflexão do próprio educador, à medida que, as marcas deixadas expõe as ações educativas participativas propostas por ele para/com as crianças.

A Pedagogia-em-Participação também propõe uma revisão profunda dos espaços escolares. O ambiente deixa de ser um cenário neutro e passa a ser um terceiro educador — um espaço que comunica, que acolhe, que provoca e que convida à interação. Cada canto da escola é pensado para favorecer a autonomia, a convivência e a expressão das crianças.

Na pré-escola, essa concepção ganha contornos especialmente significativos. É nesse período que se constroem os primeiros vínculos com o mundo escolar, e que se estabelecem as bases para uma relação afetiva com o aprender, num movimento de transição e de continuidades. A Pedagogia-em-Participação propõe que esses vínculos sejam construídos com cuidado, com escuta e com respeito às singularidades de cada criança.

Os espaços afetivos e construtivos são, portanto, uma expressão concreta dessa pedagogia. Eles são ambientes que acolhem os sentimentos, os desejos e as histórias das crianças. São lugares onde elas se sentem seguras

para explorar, para errar, para criar e para se relacionar. Esses espaços não são apenas físicos — são também simbólicos, emocionais e sociais.

Construir espaços afetivos na pré-escola significa reconhecer que o afeto é parte constitutiva do processo educativo. Significa criar rotinas que respeitem os ritmos das crianças, promover interações respeitosas e valorizar os momentos de escuta e de cuidado. É entender que o vínculo é a base para qualquer aprendizagem significativa.

Já os espaços construtivos são aqueles que favorecem a ação, a experimentação e a autoria. São ambientes ricos em materiais diversos, em possibilidades de combinação e em desafios que estimulam o pensamento criativo. Eles convidam à construção de saberes a partir da experiência, do corpo e da interação com os outros.

A articulação entre espaços afetivos e construtivos é essencial para uma educação infantil de qualidade. Ela permite que a criança se desenvolva integralmente — emocional, cognitiva, social e fisicamente. E mais do que isso: permite que ela se reconheça como sujeito capaz de transformar o mundo à sua volta.

Além disso, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 19) evidenciam que:

Entendemos a Pedagogia-em-Participação como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, aprender, significar e criar.

A Pedagogia-em-Participação, ao propor essa articulação, convida os educadores a repensarem suas práticas, seus olhares e suas escutas. Convida a escola a se tornar um espaço vivo, em constante construção, onde cada criança é vista como participativa e cada educador como parceiro de jornada do ensinar e do aprender.

Por fim, essa abordagem nos lembra que educar é, acima de tudo, um ato de confiança. Confiança na criança, confiança no processo, confiança na potência dos encontros, na potência da interação e mediação. E é nessa confiança que se constroem os espaços que acolhem, que provocam e que transformam — os verdadeiros espaços de participação.

Da escuta à autonomia - a participação na Educação Infantil

A escuta das crianças dentro das escolas da Infância é muito mais que um ato pedagógico. É uma ação respeitosa e profunda que vai muito além de ouvir suas palavras: é identificar e reconhecer silêncios, gestos, expressões e desejos como formas legítimas de comunicação.

Quando o adulto-educador se dispõe a escutar verdadeiramente, ele valida a criança como sujeito de direitos, capaz de pensar, sentir e decidir. Essa escuta que vai se tornando, ativa e sensível com a criação de vínculos, é o ponto de partida para práticas que respeitam os tempos e os interesses infantis, criando um ambiente onde a criança se sente segura para se expressar e participar.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 18) consideram que:

A motivação da criança para a aprendizagem experencial desenvolve-se na identificação dos seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a), cuja profissionalidade e identidade são projetadas no encontro com a criança.

Assim, “o papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 18). Pautada nessa tarefa, imagina-se que a professora tenha elementos pedagógicos para re/pensar seu planejamento e enriquecer sua abordagem em direção às expectativas das crianças e do que emerge enquanto necessidade, curiosidade, desejo e falta.

Sendo assim, entende-se que a Pedagogia-em-Participação oferece o alicerce teórico e ético para essa escuta qualificada. Ela propõe uma educação que reconhece a criança como protagonista, capaz de contribuir com ideias, criar soluções e fomentar transformações no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a tarefa dos adultos não se reduz a transmissores de saberes, mas também parceiros que constroem com as crianças experiências significativas, abertas ao diálogo e à escuta mútua. A participação, portanto, não é um evento pontual, mas uma postura permanente que promove a ressignificação da própria formação docente.

Quando a escuta é genuína e a participação é garantida, o espaço educativo se transforma em território de experimentação, criação, pertencimento e, consequentemente, de aprendizagens! As crianças passam

a explorar com liberdade, a fazer escolhas e a assumir responsabilidades compatíveis com sua idade e desenvolvimento. A autonomia floresce nesse solo fértil, onde há respeito, afeto e confiança entre educadores e crianças.

Assim, escutar as crianças é também escutar a infância em sua potência criadora. É reconhecer que cada gesto, cada pergunta e cada invenção carrega um saber que merece ser acolhido. A autonomia infantil, entrelaçada à Pedagogia-em-Participação, não é um destino, mas um caminho construído coletivamente, onde cada criança é autora de sua própria história e cada educador é um criador de possibilidades de aprendizagens.

Ao ser escutada, a criança desenvolve a consciência de que sua voz tem valor, o que fortalece sua autoestima e sua capacidade de tomar decisões. Esse processo está diretamente ligado à construção da autonomia infantil, pois a criança começa a perceber que pode escolher, argumentar, negociar e agir com responsabilidade. A autonomia, nesse contexto, não é apenas fazer sozinho, mas fazer com sentido, com liberdade e com apoio, o que consideramos uma autonomia construída nas relações intersubjetivas. E assim, “A aprendizagem desenvolve-se em encontros culturais de crianças e adultos”.(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 18)

Desafios para seguir pensando em uma educação participante e participativa

Encerrar uma reflexão sobre a educação infantil exige reconhecer que a escola da infância é, antes de tudo, um espaço de relações vivas e significativas. A Pedagogia-em-participação nos convida a construir ambientes onde a criança é vista como sujeito ativo, capaz de contribuir com ideias, sentimentos e decisões. Essa abordagem rompe com modelos autoritários e verticalizados, propondo uma escuta genuína que valoriza a participação infantil e transforma o cotidiano escolar em território de diálogo e construção coletiva.

A escuta das crianças é um gesto ético, estético e político. Quando educadores se dispõem a ouvir com atenção e sensibilidade, estão praticando os valores democráticos na essência: reconhecer o outro como legítimo, respeitar a diversidade de vozes e promover a participação como direito. Escutar não é apenas acolher o que é dito, mas também interpretar gestos, silêncios e expressões como formas legítimas de comunicação. Essa escuta

ativa fortalece vínculos, amplia horizontes e abre caminhos para práticas pedagógicas mais humanas e inclusivas.

Escutar as crianças não quer dizer que devemos calar a voz dos educadores, ao contrário. Ao serem escutadas e incluídas nas decisões do cotidiano escolar, as crianças desenvolvem autonomia de forma natural e significativa. Elas aprendem que podem escolher, argumentar, negociar e agir com responsabilidade. A autonomia infantil, nesse contexto, não é entendida como independência precoce, mas como capacidade de agir com liberdade e consciência dentro de relações de cuidado e respeito mútuo. É uma autonomia construída no coletivo, alimentada pela confiança e pela escuta constante, uma postura que fortalece o compromisso mútuo da formação e nutre os vínculos geracionais.

Assim, a Pedagogia-em-participação, aliada à escuta sensível e aos valores democráticos, não apenas transforma a prática educativa, ela transforma os sujeitos envolvidos. Crianças mais autônomas, educadores mais atentos e escolas mais abertas ao diálogo formam a base de uma educação que respeita a infância em sua potência criadora. Destarte, uma educação pautada nos princípios democráticos é uma aposta na sororidade, na diversidade, na alteridade e na construção de um mundo comum no qual os humanos se reconheçam como partícipes de uma comunidade terrena.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. GAMBÔA, Rosário. **O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação.** Série Infâncias, Contextos e Diversidades. Porto: Editora Porto, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. FORMOSINHO. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança.** Série Infâncias, Contextos e Diversidades. Porto: Editora Porto, 2013.

Capítulo 6

Formação de professores para a sensibilização socioambiental numa perspectiva interdisciplinar

Carla Maria Leidemer Bruxel
Vidica Bianchi

Considerações iniciais

Este texto se relaciona a uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da Unijuí, e insere-se na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores. Assim, aborda-se a importância do trabalho interdisciplinar na formação docente com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas na mesma perspectiva. As reflexões são tecidas a partir de autores clássicos que tratam dessas temáticas.

Entende-se que pesquisar sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas é essencial quando se deseja contribuir com o desenvolvimento da educação de qualidade. O trabalho com a abordagem interdisciplinar no processo de ensino e de aprendizagem pode promover desenvolvimento da compreensão crítica das questões socioambientais. A interdisciplinaridade constitui-se como uma abordagem pedagógica que integra diferentes disciplinas, com o intuito de resolver problemas complexos e ampliar a produção de conhecimento.

Numa aula interdisciplinar, o objeto de estudo é compreendido como um sistema, e para compreendê-lo é necessário reunir conceitos e teorias de diversas áreas. Assim, é possível o ensino contextualizado, em consonância com a realidade dos estudantes, o que favorece uma aprendizagem significativa para os mesmos. Ademais, a interdisciplinaridade rompe com a fragmentação do saber e mostra-se essencial quando se pretende abordar questões socioambientais na sala de aula.

Temas relacionados a problemas socioambientais envolvem múltiplas dimensões, sociais, ecológicas, econômicas e culturais, que não podem ser compreendidas ou solucionadas de forma isolada. Ao integrar saberes de áreas dos saberes é possível construir análises mais profundas e

desenvolver atitudes mais responsáveis. O trabalho interdisciplinar, nessa perspectiva, contribui com a compreensão das relações entre sociedade e natureza de maneira mais crítica e promove ações conscientes voltadas à preservação ambiental e à justiça social.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar o que se mostra em publicações acadêmicas sobre formação de professores para a sensibilização socioambiental numa perspectiva interdisciplinar.

Metodologia

Para a realização dessa pesquisa reflexiva, utilizou-se a abordagem qualitativa e se caracteriza como pesquisa bibliográfica, ao trazer uma análise teórico-reflexiva sobre o tema investigado. Para isso, recorreu-se a produções acadêmicas sobre a interdisciplinaridade no ensino fundamental por meio de mapeamento de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A busca ocorreu no dia 20 de junho de 2025, da seguinte forma: num primeiro momento, no site da BD TD, com o uso dos descritores “interdisciplinaridade” e “ensino fundamental”. Como resultado, obteve-se 16 dissertações e 3 teses, totalizando 19 produções.

Num segundo momento, o total de produções encontradas foi analisado mediante a leitura dos resumos e das palavras-chave, com o intuito de verificar se havia relevância ou não para este estudo. Após a análise, foram selecionadas 3 dissertações por contribuírem na reflexão sobre o que é interdisciplinaridade e sua importância para a formação dos estudantes. Para sustentar teoricamente as discussões recorreu-se a Fazenda (2006), Fazenda (2008), Reigota (2009), Freire (2015), Dickmann (2015), entre outros.

Resultados e discussões

As dissertações analisadas revelam concepções convergentes sobre a formação de professores voltada à sensibilização socioambiental sob uma perspectiva interdisciplinar. Os autores Gandor (2024), Gomes (2023) e Lemke (2020) destacam a importância de práticas pedagógicas integradas e contextualizadas. Gandor (2024) enfatiza que o ensino de História pode contribuir para a consciência crítica dos estudantes ao articular conteúdos históricos com questões ambientais e sociais, desde que os docentes

estejam preparados para atuar de forma interdisciplinar. Gomes (2023) reforça que a formação docente deve promover uma postura reflexiva e colaborativa, capaz de ressignificar práticas pedagógicas e incorporar temas socioambientais como parte de um currículo vivo e transformador.

Já Lemke (2020) entende que a articulação entre Ciências e Educação Física pode favorecer a compreensão de temas como saúde, meio ambiente e qualidade de vida, desde que os professores sejam sensibilizados para trabalhar de forma integrada e dialógica. De modo geral, os estudos apontam que a formação docente precisa ir além da técnica e incorporar dimensões éticas, políticas e ambientais que favoreçam a construção de uma educação comprometida com a sustentabilidade e a cidadania.

Ressalta-se que as questões socioambientais estão contempladas no escopo da Lei Educação Ambiental (EA), que tem como objetivo qualificar as atitudes do ser humano em relação ao ambiente. Conforme Reigota (2009), a EA deve priorizar o estudo do ambiente em que os estudantes vivem, buscando identificar os principais problemas presentes no cotidiano dos estudantes. Para isso, deverá valer-se das contribuições das ciências e dos saberes populares, e de todos os conhecimentos e possibilidades concretas para solucioná-los (Reigota, 2009).

A sensibilização ambiental parte do princípio de conhecimento da própria realidade, sem a qual não é possível promover mudanças de atitudes. Conforme Freire (2015, p. 59), “o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele”. Por conseguinte, “o papel do educador não é reportar o educando ao seu mundo, dissertando sobre o mesmo – passando conhecimentos quiçá desconexos –, mas problematizar a realidade concreta para que ele apreenda o mundo criticamente” (Dickmann, 2015, p. 72). Ao considerar o cotidiano e as vivências do estudante, é possível educá-lo numa perspectivaativa, reveladora e transformadora da própria realidade.

Isso será possível quando se desenvolve esta temática na formação inicial de professores nesta mesma perspectiva. Sobre a formação de professores, Tardif (2014) destaca que os docentes em sua trajetória desenvolvem saberes de natureza plural que são classificados em saberes profissionais, disciplinares, curriculares e de experiência. Conforme Imbernón (2000), os futuros professores devem estar preparados para entender as transformações que surgem nos diferentes campos e serem capazes de adequar as atuações às necessidades dos estudantes em cada

época e contexto. Dessa forma, a formação inicial do professor precisa ser desenvolvida num contexto interdisciplinar, dialógico e investigativo.

A formação integral dos estudantes pode ser contemplada quando se trabalha de forma interdisciplinar. O trabalho interdisciplinar exige do professor “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (Fazenda, 2008, p. 119). Conforme Pombo *et al.* (1994), entende-se por interdisciplinaridade a integração de duas ou mais disciplinas com vistas à compreensão de um objeto através da convergência de diferentes perspectivas, com o propósito final de construir uma síntese relacionada ao objeto comum.

A interdisciplinaridade exige a reorganização do processo de ensino e aprendizagem, e pressupõe um esforço contínuo de colaboração entre os professores envolvidos (Pombo *et al.*, 1994). Isso implica no comprometimento e envolvimento do professor em projetos de trabalho. A tarefa do professor consiste em auxiliar os estudantes a se apropriarem do conhecimento e por isso ele precisa trazer elementos que permitam a compreensão global a partir da realidade concreta deles. Educar para a sensibilidade socioambiental implica em reconhecer os diversos espaços ocupados pelos estudantes, seres em processo de formação, e a sala de aula como espaço de interação no qual se constrói e reconstrói o conhecimento de forma compartilhada.

O trabalho interdisciplinar ainda representa um desafio para muitos professores da educação básica. Isso se deve, em partes, ao desconhecimento do que é interdisciplinaridade e de como se pode trabalhar nessa perspectiva. Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um sistema de conexões entre diferentes disciplinas, que permanecem receptivas a novas articulações que vão sendo reveladas ao longo do processo. Evidencia-se, assim, a necessidade de investir na formação docente contínua com espaços de reflexão sobre práticas colaborativas que favoreçam a compreensão mais ampla da interdisciplinaridade e suas possibilidades no cotidiano escolar.

De acordo com Fazenda (2006), a interdisciplinaridade teve origem na Europa, especialmente na França e Itália, por volta de 1960, influenciado por movimentos estudantis que buscavam uma proposta educativa mais alinhada aos desafios sociais, políticos e econômicos do período, bem como a construção de um saber mais integral e abrangente. No Brasil, a partir do final de 1960, a interdisciplinaridade foi

incorporada, influenciando diretamente a formulação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71. Desde esse marco, sua relevância tem se ampliado progressivamente, especialmente com a promulgação da LDB nº 9.394/96 e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que reforçam sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a necessidade de uma abordagem interdisciplinar no ensino ao enfatizar que essa prática enriquece o aprendizado e prepara os educandos para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. No entanto, ainda se observam muitas dificuldades na implementação de práticas interdisciplinares no cotidiano escolar. Isso ocorre porque muitos discentes têm lacunas em sua formação e, em certos casos, há a ausência de estímulo por parte das instituições educacionais (Gandor, 2024). Ainda assim, é fundamental que o professor busque desenvolver o conhecimento sob a perspectiva da integração entre áreas.

A interdisciplinaridade diz respeito a toda interação entre duas ou mais áreas do saber, que contempla conteúdos, métodos e processos de aprendizagem (Fazenda, 2008). Assim, pode ser compreendida como uma forma de superação da fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos de forma isolada, abrindo espaço para uma visão mais ampla e interligada da realidade (Gomes, 2023). Sob essa ótica, assume seu papel decisivo na superação da segmentação do saber e favorece o desenvolvimento de práticas mais contextualizadas e adequadas à complexidade dos fenômenos atuais.

Quanto mais as disciplinas se articulam de forma coerente, mais significativa se torna a prática educativa, o que facilita o processo de apropriação do conhecimento e sua relação com o contexto vivido pelos alunos (Gomes, 2023). Nesse sentido, a interdisciplinaridade não só fortalece o processo de ensino e aprendizagem mas também contribui para a formação de estudantes com visão crítica que são capazes de compreender e transformar o seu entorno a partir de múltiplos olhares.

Numa perspectiva interdisciplinar é possível articular os conhecimentos teóricos com a realidade dos estudantes. Fazenda (2008) destaca que a interdisciplinaridade se constitui como construção contínua e coletiva dos saberes, em que o conhecimento se organiza por meio do diálogo entre distintas áreas. Ao favorecer a troca entre diferentes campos do saber, consegue-se superar a divisão tradicional entre disciplinas e isso

permite que se relacionem os conteúdos escolares com as vivências dos sujeitos do processo educativo.

Portanto, o ensino se torna mais coerente e próximo da complexidade da vida real. Tal reorganização dos conteúdos modifica a forma como os saberes são apresentados e torna a aprendizagem significativa. A interdisciplinaridade tem se mostrado essencial no contexto da Educação Básica, especialmente por sua capacidade de ampliar a leitura de mundo dos alunos e de formar cidadãos comprometidos com os desafios sociais e ambientais contemporâneos, como os previstos no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 13, que trata da ação contra as mudanças climáticas globais.

Nessa perspectiva, o trabalho interdisciplinar favorece a construção de uma visão holística e propicia a reflexão a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Com isso é possível promover uma educação comprometida com a sensibilização ambiental e social. A interdisciplinaridade se constitui “[...] como um modo de viabilizar que aconteçam as interações entre as disciplinas, as vivências dos alunos e professores, para que os saberes possam ser construídos no coletivo” (Lemke, 2020, p. 119). Nesse sentido, na medida em que a construção do conhecimento se distancia das barreiras disciplinares propostas tem-se uma nova perspectiva para a construção do conhecimento.

Ao promover interações entre disciplinas e valorizar experiências compartilhadas, a interdisciplinaridade contribui para a formação de sujeitos sensibilizados com as questões socioambientais, capazes de compreender a realidade de forma mais ampla e atuar de maneira transformadora em seu meio. Lemke (2020) destaca a importância de dar continuidade às investigações sobre a interdisciplinaridade por meio da elaboração e compartilhamento de propostas interdisciplinares, da ampliação do número de disciplinas envolvidas na proposta interdisciplinar e formação docente voltada para essa abordagem.

Dessa forma, ressalta-se a necessidade de promover discussões nas instituições de ensino sobre o tema, não como um roteiro pronto, mas caminhos possíveis para que os professores compreendam que a interdisciplinaridade pode ser incorporada a sua prática cotidiana. Conforme Fazenda (2008), a interdisciplinaridade deve ser vista como um processo permanente de construção conjunta, no qual os diferentes saberes se entrelaçam com base na cooperação, no diálogo e na atitude investigativa do educador.

A interdisciplinaridade, muito mais do que um método, é uma postura ética e transformadora na prática pedagógica que se compromete com a formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva, o trabalho interdisciplinar reconhece o papel ativo dos sujeitos no processo educativo e não como receptores passivos de informações desconexas com o seu cotidiano.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, evidencia-se que as questões socioambientais abordadas na EA merecem atenção no ambiente escolar sob uma abordagem interdisciplinar. No entanto, essa prática representa um grande desafio para os docentes, pois exige que os mesmos se debrucem no planejamento e na organização de suas práticas para trabalharem nessa perspectiva. A elaboração de um currículo orientado por princípios interdisciplinares torna o ensino mais significativo e contextualizado.

O desenvolvimento do currículo de forma interdisciplinar, quando voltado à EA e as questões socioambientais, requer uma reestruturação do planejamento pedagógico que ultrapasse a lógica disciplinar tradicional. Isso implica integrar saberes diversos para construir um ensino mais conectado com a realidade dos estudantes e com os desafios ambientais atuais. Ao incorporar diferentes áreas do conhecimento, o currículo favorece a formação de sujeitos críticos e comprometidos, capazes de compreender a complexidade das interações entre sociedade e natureza.

O enfoque interdisciplinar, alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com destaque para o ODS 13, contribui com a promoção da sensibilização socioambiental e o engajamento social. O diálogo entre os professores de diversas áreas sobre um tema específico constitui um conhecimento interdisciplinar, que favorece a compreensão das relações que podem ser estabelecidas que, antes, eram abordadas de maneira isolada.

Conclui-se que a prática docente, quando se associa a uma sólida formação inicial e à formação continuada que permita uma reflexão e transformação da ação. Isso possibilita desenvolver flexibilidade e segurança para abordar diferentes temas que, quando integrados, ampliam a compreensão das suas relações com o meio ambiente. Nessa perspectiva, este trabalho propõe reflexões sobre a importância da interdisciplinaridade

no cotidiano escolar e instiga novas investigações e ações pedagógicas voltadas para uma educação mais ética, crítica e cidadã.

Referências

- BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11_0518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.
- DICKMANN, I. **Formação de educadores ambientais:** contribuições de Paulo Freire. 313 f. Tese (Doutorado) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40272>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- GANDOR, Anderson Gonçalves. **Ensino de História e a interdisciplinaridade no Ensino Fundamental Anos Finais – em uma escola do ensino privado – Santa Maria – RS.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/33458/DIS_PPGEHRN_2024_GANDOR_ANDERSON.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2025.
- GOMES, Wiara de Freitas Araújo Reis. **A Interdisciplinaridade e a Ressignificação da Prática Pedagógica no Ensino Fundamental II.** 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, Campus VI. 2023. Caetité, 2023. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/1c3bb357-3075-4141-9437-cb4d6035e955/content>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 13. Ed. Campinas: Papirus, 2006.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEMKE, Cláudia Elizandra. **As possibilidades de interdisciplinaridade entre Ciências e Educação Física no ensino Fundamental.** 170f.

2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4136/1/LEMKE.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 13: Ação contra a mudança global do clima. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/13>. Acesso em: 20 jun. 2025.

POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. **Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**, Lisboa: Editora Texto. 1994.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Capítulo 7

La formación integral y la educación CRESE en la enseñanza de la física: Una reflexión desde la práctica pedagógica universitaria

Cecilia Trujillo Huérano

Jonathan Mosquera

Maria Cristina Pansera de Araújo

Introducción

Si bien la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su Artículo 1, establece una concepción integral de la persona como fundamento de la educación, en la práctica, a menudo prevalece una instrucción centrada en la transmisión de información, dejando de lado la formación holística que los estudiantes realmente necesitan.

Un desafío significativo se centra en la formación que recibimos en las universidades, en muchos casos, esta formación no equipa adecuadamente a los educadores con las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para comprender a fondo y abordar en el aula las particularidades sociales, culturales y ambientales del estudiantado y del territorio. La formación del profesorado debe trascender un enfoque meramente disciplinar para integrar las realidades contextuales (ORTIZ, 2018), pues considera que la construcción de saberes pedagógicos contextualizados es esencial para que los docentes puedan responder a las necesidades y desafíos específicos de sus estudiantes y entornos locales, promoviendo así un aprendizaje significativo y pertinente. Es así, como en las facultades de educación, se requiere un compromiso firme en el fortalecimiento de programas de pregrado que empoderen a los maestros en formación para contextualizar el currículo, adaptar sus estrategias pedagógicas y adoptar metodologías que sean relevantes para la vida de sus estudiantes y para el desarrollo sostenible de sus comunidades.

La tarea de construir una educación pertinente para las nuevas generaciones que habitan nuestros territorios nos exige una profunda reflexión sobre nuestro propio rol como educadores. No basta con adquirir

nuevas herramientas pedagógicas; necesitamos, fundamentalmente, desaprender muchas de las concepciones y prácticas que han marcado la tradición educativa. Esto implica un ejercicio valiente de cuestionar nuestros propios modelos de enseñanza, de abandonar la comodidad de las metodologías centradas únicamente en la transmisión de información y de abrirnos a aprender nuevas formas de orientar los procesos educativos. Solo a través de este desaprender para aprender podremos realmente conectar con las necesidades, los intereses y las formas de aprender de estas nuevas generaciones, guiándolos en la construcción de un conocimiento significativo que responda a las dinámicas sociales, culturales, ambientales y productivas de la región.

Para abordar estos desafíos, es fundamental enmarcar esta reflexión desde el concepto de Formación Integral, el cual se establece como el horizonte deseable del quehacer educativo, reconociendo y cultivando todas las dimensiones que constituyen al ser humano en su complejidad. Mi experiencia como maestra de lenguaje y, más recientemente, como dinamizadora del programa de Tutorías para el Aprendizaje y la formación integral PTAFI 3.0 del Ministerio de Educación Nacional, me ha permitido observar de cerca los desafíos y las oportunidades que se presentan a diario en la formación integral de niños, niñas y jóvenes. En este contexto, la práctica pedagógica con estudiantes del programa de física en la Universidad Surcolombiana de Neiva, Huila, me ha llevado a una profunda reflexión sobre la necesidad de reorientar la enseñanza de las ciencias básicas. Observo una tendencia que le resta importancia a la dimensión humana en la práctica pedagógica, especialmente cuando los docentes provienen de formaciones en ciencias exactas y no cuentan con una licenciatura en física que les brinde un componente pedagógico robusto. Esto a menudo se traduce en una priorización de la medición de aprendizajes conceptuales y procedimentales, dejando de lado la formación holística que los estudiantes y los territorios realmente necesitan.

Esta crítica se conecta con la reflexión realizada por Michel Maffesoli sobre la crisis que enfrenta la racionalidad moderna. De acuerdo con este autor, la consecuencia de predominar la razón instrumental-cartesiana ha conducido a una evidente deshumanización de las ciencias, que reducen el conocimiento a elementos cuantificables y fragmentados, desplazando elementos afectivos como la imaginación y el sentido de la comunidad (MAFFESOLI, 1993; MORALES, 2006).

Ante este escenario, se propone la razón sensible, que amplía la racionalidad al incorporar la experiencia colectiva, la dimensión simbólica y el cuerpo como espacios de producción de conocimiento (MAFFESOLI, 1997). Esta forma de ver la ciencia la sitúa en un horizonte relacional, en el que se es capaz de reconectar el saber con la existencia y la sociedad. Así, se invita a superar la rigidez de las fórmulas abstractas y a ver la práctica como un espacio de reconocimiento del mundo y sus contextos.

Con esto en mente, la aspiración colectiva por una paz duradera en Colombia está ligada a la labor educativa, a la tarea de forjar una educación coherente con las diversas realidades sociales, culturales, ambientales y productivas que encontramos en las historias de vida de los estudiantes y en sus territorios. En este sentido, este artículo de reflexión busca plantear cómo la política de formación integral en Colombia, impulsada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y la política de educación CRESE, constituyen estrategias fundamentales para la contextualización, humanización y transformación del pensamiento de los profesores de ciencias básicas, incluso desde su formación inicial. El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida” destaca que el país, “en su búsqueda de paz, necesita una educación que vaya más allá de la medición de aprendizajes conceptuales y procedimentales, reconociendo a los estudiantes como sujetos de derechos y agentes activos capaces de contribuir a la transformación de sus entornos” (DNP, 2023). En este sentido, el propósito es trascender el modelo educativo tradicional centrado en la memorización y medición de saberes, y avanzar hacia una educación que reconozca a los estudiantes como sujetos de derechos y agentes activos capaces de contribuir a la transformación de su contexto.

La educación en Colombia, en su búsqueda de paz, necesita ir más allá de la medición de aprendizajes conceptuales y procedimentales. Es esencial superar un modelo educativo tradicional que se centra en la memorización de información y en la medición de saberes. Necesitamos una visión de la educación que trascienda la mera acumulación de conocimientos teóricos y la aplicación mecánica de procedimientos. Esto es particularmente crucial en la enseñanza de la física, una disciplina que, por su naturaleza, tiende a enfocarse en la resolución de problemas y la aplicación de fórmulas, a menudo sin una conexión explícita con las realidades del estudiante.

Es importante reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos, no solo como receptores pasivos de información, sino como personas que

deben ser incluidas y potenciadas en el entorno escolar. Esto implica el derecho a una educación de calidad, a la participación, y a ambientes de aprendizaje seguros y respetuosos de sus particularidades. Al considerar a los estudiantes como agentes activos, se les empodera como actores de cambio en sus propias vidas, en sus comunidades y en sus territorios. Desde esta perspectiva, la educación deja de ser un tema aislado y se convierte en una herramienta esencial para lograr la sociedad que anhelamos.

Para lograr una educación pertinente, coherente con las realidades sociales, culturales, ambientales y productivas del territorio, se requiere una visión integral del desarrollo humano. Esta visión se fundamenta en el cultivo armónico de cuatro dimensiones esenciales: el ser, el saber, el saber hacer y el saber convivir. El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida” y el documento “Bases del Plan Nacional de Desarrollo” establecen las líneas y metas para el sector educativo, orientadas hacia el desarrollo integral del ser.

El Ser, desde todas sus dimensiones, representa el núcleo de la formación. En la enseñanza de la física, esto implica ir más allá de la comprensión de leyes y principios, para que el estudiante desarrolle una conciencia de su propio potencial, sus valores y su identidad. El Saber se nutre de la adquisición de saberes y competencias disciplinares que permiten comprender y analizar críticamente el entorno. La física, en este sentido, proporciona las herramientas para comprender el funcionamiento del mundo natural. Sin embargo, el conocimiento por sí solo no es suficiente; debe traducirse en Saber Hacer, en la capacidad de aplicar esos saberes de manera práctica, generando soluciones a los desafíos locales y forjando habilidades para la vida y el emprendimiento en las comunidades. Esto se conecta directamente con la práctica de la física aplicada, pero con un enfoque en la resolución de problemas pertinentes al contexto. Finalmente, todo esto se enmarca en el Saber Convivir, fomentando habilidades de comunicación, empatía, resolución de conflictos y colaboración, vitales para construir tejido social y una relación armónica con el ambiente.

En esta misma dirección, se advierte que la racionalidad moderna generó una “amputación” al separar el conocimiento del cuerpo y de los sentidos (GARCÍA, 2020, p. 218). La enseñanza de las ciencias, según García, debe recuperar la sensibilidad y la experiencia sensorial como formas legítimas de construir el significado, para que aprender no sea una acumulación libresca, sino un ejercicio que comprometa al ser como individuo integral. En esta propuesta, la química y la física se pueden

enseñar integrando los sentidos físicos para vincularlos con la vida cotidiana (p. 221).

Desde este punto se aporta una alternativa metodológica a la enseñanza tradicional, ya que convierte el aula en un espacio viviente, donde hay conocimiento en la experiencia y se conecta con el entorno sensible de los estudiantes, no solo transmitiendo competencias sino promoviendo el desarrollo de ciudadanos pensantes, sintientes y actores coherentes con la realidad.

En la práctica, como ejemplo de lo anterior, La Educación CRESE (Ciudadana, para la Reconciliación, Socioemocional, Antirracista y para la Acción Climática) juega un papel fundamental en la resignificación del tiempo escolar y la oferta educativa, reconociendo la importancia de la cultura, el deporte, la recreación, la actividad física, las artes, la ciencia, la cultura, el pensamiento histórico, el pensamiento lógico, la tecnología, la innovación, la lectura, escritura y oralidad. La educación CRESE, por tanto, desafía la visión tradicional de la física como una disciplina puramente teórica o de laboratorio, impulsando a los docentes a contextualizar el currículo y adaptarlo a las particularidades sociales, culturales y ambientales del estudiantado y del territorio. Fomenta la conexión de la escuela con el territorio y la integración de diferentes conocimientos y saberes. Asimismo, promueve el desarrollo de capacidades y competencias ciudadanas y socioemocionales en nuestros estudiantes para fomentar la convivencia ciudadana y la construcción de culturas de paz.

Un recurso pedagógico valioso para operativizar estos enfoques son los Centros de Interés. Definidos por el Ministerio de Educación Nacional como “escenarios alternativos para el aprendizaje y el desarrollo integral”, los Centros de Interés se conectan con las motivaciones, necesidades e intereses de los estudiantes, posibilitando la exploración, la investigación, el goce y el disfrute. Estos centros se convierten en espacios privilegiados para fomentar la pertinencia del aprendizaje, permitiendo que la física se enseñe de manera más relevante y atractiva, vinculando los conceptos abstractos con la realidad que rodea el acto educativo.

Desde mi experiencia docente, he identificado que uno de los desafíos más apremiantes en la enseñanza es la desconexión curricular, donde los contenidos transmitidos en las aulas a menudo no logran establecer vínculos significativos con las vivencias, saberes y riqueza cultural de los estudiantes y sus comunidades. Esta situación se agrava por la persistencia

de enfoques pedagógicos que tienden a homogenizar, sin reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje y contextos socioculturales.

Para abordar estos desafíos, se requiere un compromiso firme de las facultades de educación en el fortalecimiento de programas de pregrado que empoderen a los maestros en formación para contextualizar el currículo, adaptar sus estrategias pedagógicas y adoptar metodologías que sean relevantes para la vida de sus estudiantes y para el desarrollo sostenible de sus comunidades. Esto implica la inclusión de enfoques pedagógicos diversificados, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que permiten a los estudiantes conectar el aprendizaje con su realidad y se vinculan con los principios de evaluación integral. Es importante fortalecer la formación continua de los docentes, brindando espacios de reflexión pedagógica, intercambio de experiencias y capacitación específica en estrategias de contextualización curricular y pedagogías activas.

Conclusiones

En síntesis, tanto la propuesta de Maffesoli como la de García permiten comprender que la enseñanza de la física debe superar el modelo tecnocrático y deshumanizado de la ciencia moderna. La razón sensible de Maffesoli nos recuerda que el conocimiento no puede desligarse de la afectividad, el simbolismo y la vida en común; mientras que la ciencia con sentido de García nos invita a recuperar la corporeidad y los sentidos como mediadores en la construcción del saber. Ambas perspectivas fortalecen la política de formación integral y la educación CRESE, al ofrecer marcos teóricos que justifican una pedagogía más humana, contextual y comunitaria. Integrar estos enfoques en la práctica universitaria no solo resignifica el aprendizaje de la física, sino que contribuye a la formación de sujetos capaces de pensar críticamente, sentir colectivamente y transformar creativamente sus territorios.

La construcción de una educación pertinente para nuestros territorios en el próximo decenio exige un compromiso colectivo y estratégico; esto significa trascender de un enfoque puramente técnico y abrazar la política de formación integral y la educación CRESE como pilares fundamentales. Estas perspectivas nacionales ofrecen un marco invaluable para humanizar la práctica pedagógica y transformar el pensamiento de los profesores de ciencias básicas, incluso aquellos sin una formación pedagógica.

La resignificación del tiempo escolar, una formación integral enriquecida, una gestión escolar fortalecida, el desarrollo de capacidades centradas en la educación CRESE, el fomento de la ciudadanía activa

y la consolidación de un saber pedagógico vivo y contextualizado son elementos esenciales. Mi experiencia en la Universidad Surcolombiana me ha reafirmado que solo a través de este esfuerzo conjunto, donde se valora la pertinencia, el contexto y el desarrollo integral del ser, podremos formar ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con la construcción de un futuro más justo y equitativo.

Referencias

COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO DE LA VERDAD, LA CONVIVENCIA Y LA NO REPETICIÓN. *Hay futuro si hay verdad. Informe final. Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad en Colombia.* p. 719-725. Disponible em: <https://comisiondelaverdad.co/informe-final>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CONGRESO DE COLOMBIA. *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.* Diario Oficial No. 41.214. Disponible em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley 2294 de 2023. Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”.* (2023).

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Bases del Plan Nacional de Desarrollo: Colombia Potencia Mundial de la Vida.* Documento, 03 de mayo de 2023. (2023).

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia potencia mundial de la vida.* Disponible em: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND-2022-2026.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025. (2022).

GARCÍA, José Joaquín. *Ciencia consentida:* resignificando los sentidos en la enseñanza de la ciencia. TED: Revista de educação e desenvolvimento, n. 47, p. 217-231, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17227/ted.num47-10073>

MAFFESOLI, Michel. *El conocimiento ordinario:* ensayo sobre la sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio de la razón sensible:* una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). *Educación*

de Calidad para vivir con dignidad. Información de interés para los nuevos gobernantes. Disponible em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-416652_informacion_interes_gobernantes.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025. (2023a).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). *Exposición de motivos del Proyecto de Ley Estatutaria del derecho a la educación “Por medio de la cual se regula el derecho fundamental a la educación y se dictan otras disposiciones”.* Disponible em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-416652_recurso_3.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025. (2023b).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Orientaciones para la implementación de la Educación CRESE y los Centros de Interés.* Disponible em: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/educacion-cresel/>. Acesso em: 30 ago. 2025. (2024).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Plan Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad.* Disponible em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356511_recurso_1.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025. (2016).

MORALES, Gerardo. Michel Maffesoli y la razón sensible: una argumentación postmoderna. ABRA, v. 35, p. 125-132, 2006.

RODINO, Ana María. La educación con enfoque en derechos humanos como práctica que construye inclusión social. *Revista IIDH*, San José, v. 32, n. 61, p. 25-46, enero/junio de 2015. Disponible en:<http://www.revistaiidh.org/attach/Revista61/61-9.pdf>. Consultado el: 30 de agosto de 2025.

Capítulo 8

A “imaginação narrativa” na construção da identidade docente

Diego dos Santos Verri
José Pedro Boufleuer

Introdução

O sujeito que opta por seguir a carreira docente deve estar consciente de sua tarefa essencial ao mundo: professor algo a alguém. No entanto, na contemporaneidade a docência enfrenta desafios diversos que envolvem a crise de autoridade, a heterogeneidade dos estudantes e até mesmo o número elevado de alunos por turmas, o que a torna a sua atividade bastante desafiante. Nesse cenário, o professor do Ensino Superior também sofre impactos, sobretudo com a intensificação da lógica mercadológica que se estabeleceu nesse âmbito educacional, impulsionada pelo avanço do neoliberalismo.

Ainda que as sociedades estejam dominadas pela esfera econômica e marcadas pelo concorrencialismo, a educação não pode deixar de oportunizar meios de constituir os sujeitos para que a convivência no mundo humano comum se viabilize. Para isso, a formação docente se torna uma questão crucial, pois incide diretamente sobre o modo como os humanos que nascem para o mundo vão agir ao longo de suas vidas. É nesse contexto que emerge o conceito de “imaginação narrativa”, de Martha Nussbaum (2015) como forma de contrapor a maneira tecnicista com que a educação tem operado em todos os níveis.

Resultados e discussão

Para compreendermos a ideia de imaginação narrativa e sua relevância em um mundo cada vez mais incerto e competitivo, é necessário, antes, situar-nos no contexto contemporâneo. Vivemos em uma sociedade marcada por contradições profundas: de um lado, multiplicam-se as barreiras que separam os sujeitos com base em critérios linguísticos, étnicos e sociais, transformando grupos inteiros em verdadeiras “ilhas”

de identidades isoladas; de outro, tais distinções poderiam motivar a construção de pontes de reconhecimento mútuo e de vínculos solidários. No entanto, a ausência de diálogo e o não reconhecimento do outro continuam alimentando guerras e deslocamentos forçados de grupos humanos em diferentes lugares do planeta. De forma contraditória, apesar dos inúmeros avanços nas áreas da tecnologia, do agronegócio e das finanças, a humanidade ainda não resolveu questões fundamentais como a fome e a desigualdade social. Assim, ao caracterizarmos brevemente o mundo atual, uma certeza nos reserva: não resolveremos os problemas e nem conseguiremos aproximar pessoas para a cooperação recíproca sem a recorrência a conceitos e valores capazes de orientar novos vínculos entre pessoas e grupos sociais. Caminhos novos requerem, por isso, diálogos “transnacionais” (Nussbaum, 2015, p.80).

Em sua análise da dinâmica que articula os diferentes países, Martha Nussbaum refere o consumismo global, destacando a “interdependência global”, que faz com que produtos consumidos num país, como no Brasil, tenham sido produzidos em um país distante, e vice-versa. Ao observar a importância do comércio global e a dependência das pessoas da produção de bens, a conexão entre todos se torna bastante evidente. Além disso, conforme a autora, o consumo “pressiona o meio ambiente global”, mas isso nem sempre chega a preocupar, especialmente no caso das pessoas em situações mais favoráveis economicamente. E é sob esse ponto de vista, da produção da consciência em relação aos riscos de uma economia globalizada, que a autora atribui à educação a responsabilidade de atuar com vistas à cooperação necessária entre os povos através da formação das pessoas:

Por conseguinte, a educação deveria nos equipar para que atuássemos efetivamente nessas discussões, considerando-nos como “cidadãos do mundo”, para usar uma expressão consagrada pelo tempo, em vez de simplesmente americanos, indianos ou europeus (Nussbaum, 2015, p.80).

No entender de Nussbaum, há, em todos os níveis educacionais, uma carência de análises e reflexões relativamente à “cooperação internacional”, o que contribui para o avanço das relações economificadas entre os sujeitos. Diante disso, o ambiente de formação deve assumir uma tarefa essencial para a manutenção do mundo humano comum: “desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberem como membros de uma nação heterogênea” e, a partir disso, construir formas de aprendizado voltadas

ao conhecimento da história, da arte e da vida dos mais diversos povos membros do mundo (Nussbaum, 2015, p. 81).

Antecipar ou julgar previamente determinada situação, etnia ou povo que nos pareça estranho, seja nos hábitos culturais ou nas formas de relação social, contribui diretamente para a construção de estereótipos. Esses comportamentos, embora naturalizados, carregam traços xenofóbicos e nos conduzem a uma forma de determinismo que só pode ser superada por aqueles que compreendem a importância da diversidade dos povos para a constituição do mundo comum. Isso, contudo, não implica a aceitação de toda e qualquer prática cultural. É necessário reconhecer que toda cultura carrega raízes, memórias e historicidade próprias, sendo, portanto, significativas para o povo que a produz. Ainda assim, tal reconhecimento não exime essas culturas de dialogarem com os princípios, rationalidades e normas constituídas pelas sociedades ao longo do tempo. Tendo presente tais pressuposições e cuidados, coloca-se a possibilidade de uma análise crítica dos “estereótipos culturais e religiosos”. Nussbaum (2015) traz, nesse sentido, o exemplo do estereótipo criado em torno do islamismo, que costuma ser associado ao terrorismo, uma generalização que não considera a complexidade histórica e cultural de um grupo tão diverso.

A construção de um mundo mais cooperativo, e menos marcado por estereótipos, requer educar jovens que valorizem e respeitem as singularidades de cada sujeito para viverem em um mundo plural. Trata-se de uma tarefa complexa, que exige um ponto de partida claro, aqui compreendido como processo educativo dos sujeitos. Assim, é na escola que “[...] devemos assegurar que os alunos aprendam, desde muito cedo a ter uma relação diferente com o mundo”. Para que se possa vir a debater e construir formas de resolução dos problemas do mundo é necessário que os jovens tenham a dimensão das dificuldades de “compreensão entre grupos e nações”, para que venham a desenvolver disposições e capacidades de atuar com vistas a um entendimento compartilhado entre os diferentes grupos humanos (Nussbaum, 2015, p. 81).

No cenário mais amplo das políticas educacionais se observa uma orientação para finalidades econômicas e mercadológicas, em detrimento de objetivos mais propriamente educacionais, de formação humana e cidadã. De frente a essa orientação, e na perspectiva de sua reversão, assume importância estratégica a atuação do professor na formação ampliada dos sujeitos da nova geração. E é nesse sentido que cabe, aos educadores e adultos em geral, assumir sua missão intergeracional, preparando essa nova

geração para a responsabilização frente aos destinos do mundo. Tal tarefa representa um desafio para os educadores, especialmente no que se refere à construção de bases pedagógicas sólidas para a formação de cidadãos globais.

Um aspecto crítico desse processo diz respeito à atuação docente no Ensino Superior, frequentemente pautada por uma formação estritamente técnica na área de especialização. Essa formação, embora ampla em termos técnicos, geralmente negligencia dimensões essenciais do fazer docente. Como resultado, esse professor, ao ingressar na carreira docente, carrega lacunas significativas no que se refere a sua tarefa de formador das novas gerações, o que transcende o campo do saber especializado de sua área de formação. Dito de outra forma, não basta ser professor desta ou daquela disciplina, é preciso ver o que esta ou aquela disciplina tem a dizer em relação à construção de um mundo melhor de se viver, baseado nos princípios do diálogo e da corresponsabilidade de todos.

Ainda que haja uma formação específica voltada diretamente para o trabalho técnico de cada área profissional, é oportuno e razoável que se implementem projetos de formação docente que contemplem esse sentido ampliado da educação. O objetivo é qualificar suas práticas em sala de aula, de modo que, a formação no Ensino Superior não se restrinja à preparação de profissionais tecnicamente competentes, mas também promova o desenvolvimento de dimensões éticas, críticas e humanas, indispensáveis à constituição de sujeitos capazes de contribuir para um mundo mais justo e solidário.

Nussbaum (2015) propõe, nesse contexto, o conceito de “imaginação narrativa”, entendido como capacidade de “pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós”. A proposta vai além da empatia superficial. Propõe-se, aqui, interpretar a vida do outro, suas “emoções, anseios e os desejos” em contextos específicos. A educação democrática, nesse sentido, tem buscado se desenvolver a partir da ideia de compreensão do outro, com aporte da família, mas reconhecendo que as escolas e universidades desempenham um papel central nesse processo. Para isso, é fundamental que tais instituições se comprometam com a formação, dedicando parte de seus currículos para as humanidades e as artes, “desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa” (Nussbaum, 2015, p. 96).

A criança, embora nasça com uma poderosa capacidade de compaixão, tende a ter essa inclinação reduzida à medida que suas necessidades se conectam a um narcisismo inicial, capaz de a afastar de qualquer noção do outro. Dito isso, a percepção do outro não é algo que se dá de maneira automática ou espontânea, mas como tudo na constituição do sujeito, deve ser ensinada, cultivada e mediada. Trata-se de um processo de “superação de obstáculos”, iniciando pela distinção “entre o eu e o outro (Nussbaum, 2015). A autora enfatiza, ainda, a capacidade de preocupar-se com o outro, estabelecendo o que são as precondições para tal:

Uma, como enfatizou Rousseau, é o grau de competência prática: a criança que sabe fazer as coisas sozinha não precisa transformar os outros em escravos [...]. Uma segunda precondição, é reconhecer que o controle total não é possível nem desejável, e que o mundo é um lugar em que todos nós temos fragilidades e precisamos encontrar uma forma de nos apoiar mutuamente (Nussbaum, 2015, p. 96-97).

Desse modo, a partir do reconhecimento do outro, podemos perceber que o mundo é composto por uma multiplicidade de sujeitos, cada um com suas peculiaridades que devem ser respeitadas e reconhecidas. A perspectiva aqui apontada vai além do reconhecimento do outro como um igual, reforçando a importância de os indivíduos estarem conscientes de “suas origens, e também aptos a fazerem novas escolhas e atuarem de forma diferenciada no mundo”. Com isso, a ideia de reconhecimento do outro e a consciência de cidadãos do mundo só pode ser estabelecida por meio da educação em todos os níveis, inclusive no ensino superior. O conceito de imaginação narrativa, quando incorporado à formação universitária, em especial à formação docente, permite desenvolver no futuro profissional a capacidade de refletir criticamente acerca de suas ações na profissão, desenvolvendo a capacidade de colocar-se no lugar do outro, como antes mencionado. Com isso, é necessário que se desenvolva a capacidade de imaginação narrativa na formação docente, para que essa seja um “diferencial efetivo” (Agostini et al, 2024, p.6).

Ao nos conectarmos com a ideia de imaginação narrativa, é fundamental compreender que ela integra uma teoria desenvolvida por Martha Nussbaum, a qual estabelece a relação entre o cultivo das capacidades humanas e a sustentação de uma vida democrática. Com base nessa percepção, Nussbaum propõe uma pergunta central: o que a pessoa é capaz de fazer e ser? E essa pergunta remete a “liberdades substanciais”, isto é, a um conjunto de oportunidades à disposição de todos. Dessa forma, as capacidades estão além do que somos ou mesmo do que está intrínseco

em cada sujeito. Elas se situam numa ordem mais vasta, contemplando uma dimensão política, social e econômica disposta a todos (Dalbosco et al, 2022, p. 4).

A teoria das capacidades, proposta por Nussbaum (2015), com ênfase na imaginação narrativa, concentra esforços em demonstrar a importância das artes e das humanidades nos currículos. A autora destaca que as artes não apenas oferecem espaço para o entretenimento e o brincar, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento da “capacidade de brincar e de sentir empatia de modo geral e tratam de pontos cegos culturais específicos”. Ressalta ainda que o “entretenimento é crucial para que as artes possam proporcionar consciência e esperança”, tendo em vista a perspectiva da construção e ampliação democrática, especialmente por meio de práticas educativas que cultivem a sensibilidade, a imaginação e o reconhecimento do outro (Nussbaum, 2015, p. 110).

Ao tratarmos da imaginação narrativa, como espaço promissor para o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário refletir, inclusive, sobre o lugar do brincar no ensino superior. A aplicação da teoria, nesse nível de ensino, implica em determinadas adaptações e essas são promissoras no que diz respeito às ações voltadas à ampliação da dignidade humana, foco de toda teoria de Nussbaum (2012). A aposta que se faz é que os docentes que incorporam a “concepção de imaginação narrativa” em sua prática pedagógica, especialmente no ensino superior, tornam-se capazes de desenvolver em seus alunos o senso de reconhecimento do outro, estimulando a capacidade de se colocar em seu lugar, exercitar a empatia e, a partir disso, tomar decisões conscientes. Tal postura implica também a compreensão das consequências que suas ações produzem sobre os demais, aspecto essencial para a formação ética de profissionais comprometidos com uma sociedade mais justa e humana (Agostini et al, 2024, p. 6).

A imaginação narrativa, quando compreendida e inserida no contexto social, pode transformar o ensino de maneira mais colaborativa e formar um profissional e um cidadão aptos a viver em uma sociedade mais equânime. Por isso, a sua inserção na formação do docente, o qual transmitirá tais conhecimentos, pode ser um diferencial na sua atuação ante o Ensino Superior (Agostini et al, 2024, p. 6).

Um ponto fundamental a ser aqui considerado se refere à formação do educador, sendo essencial que essa formação se constitua em bases plurais, democráticas e fundamentadas no respeito ao outro. A humanização que se espera ser desenvolvida nas universidades deve partir do professor que, com base numa formação humana e pedagógica muito

bem estruturada, consegue desenvolver em seus alunos a capacidade de imaginação narrativa. Sabemos que a tecnicidade que marca a formação de muitos docentes cria lacunas significativas, em especial na dimensão ética e pedagógica, desarticulada da concepção de imaginação narrativa. Nesse contexto, é necessário buscar caminhos para superar tais defasagens. Como nos lembra Freire (1983, p. 78) “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Essa afirmação reforça a importância da reflexão da própria prática docente, pautando a importância da escuta, empatia e compromisso pelo outro. Trata-se, assim, de fazer da docência um exercício permanente de auto-observação e de abertura para o outro, condição indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente humana.

Por fim, compreender a formação docente a partir da perspectiva da capacidade de imaginação narrativa implica reconhecer que o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdos técnicos. Trata-se da constituição de sujeitos capazes de atuar de maneira crítica, empática e comprometida com o mundo. Dessa forma, a sala de aula se torna um espaço único e privilegiado para a mobilização da capacidade de imaginação narrativa e o cultivo das demais capacidades humanas. Cabe ao docente criar condições capazes de sensibilização com o outro, observando o mundo de forma plural, diverso e garantidor do diálogo entre todos. Assim, a formação docente orientada pelas capacidades com vistas à dignidade humana, transforma-se em um projeto pedagógico humano, capaz de romper com práticas economificadas, promovendo uma formação voltada para a constituição de sujeitos capazes de se orientar para a constituição de um mundo justo, cooperativo e plural.

Referências

- AGOSTINI, C. C.; FÁVERO, A. A.; RIGONI, L. M. Imaginação narrativa e a formação estética: A formação e atuação docente no ensino superior. **Revista Contexto & Educação**, Unijuí, v. 39, n. 121, 2024.
- DALBOSCO, Claudio Almir; NOLLI, Marcelo Ricardo; MARASCHIN, Renata. O enfoque das capacidades e a educação para a dignidade humana. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 44, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 1983.

NUSSBAUM, Martha C. **Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano.** Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

Capítulo 9

Políticas públicas na promoção da alfabetização infantil: uma análise reflexiva

Jéssica Leindecker Dorneles
Vidica Bianchi

Introdução

Alfabetização constitui uma etapa fundamental no processo de formação dos sujeitos. Por isso é considerada um dos pilares para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento no âmbito social e intelectual das crianças. No cenário brasileiro, historicamente marcado por desigualdades educacionais, as políticas públicas voltadas à alfabetização desempenham uma função de extrema importância na tentativa de garantir o direito à aprendizagem na idade certa e reduzir as desigualdades que se fazem presente, tanto no acesso, quanto na permanência a escola.

Observa-se que nas últimas décadas, diversos programas foram implementados com o intuito de enfrentar estes desafios que envolvem a etapa da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente programas que se referem à formação docente continuada e ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a eficácia dessas políticas ainda é objeto de debate, tendo em vista seu caráter frágil e instável, em virtude das diversas mudanças governamentais que tornam estas políticas descontextualizadas e descontínuas.

Este capítulo tem como objetivo, portanto, fazer uma análise reflexiva sobre as políticas públicas voltadas à alfabetização no Brasil, com ênfase nos seguintes programas implementados: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

O texto está organizado em quatro partes, além desta introdução. Na primeira, apresenta-se a metodologia utilizada para esta produção escrita. Em seguida, a fundamentação teórica, com os principais eixos que norteiam a concepção de alfabetização, a partir do subsídio teórico de alguns autores. Na terceira parte, os resultados e discussões, apresentam

os desafios e perspectivas para a efetivação dessas políticas no contexto escolar e por fim, as Considerações finais, que destacam a importância da continuidade, da coerência e do compromisso das políticas de alfabetização na busca por melhores condições de vida para os sujeitos.

Neste sentido, esta reflexão espera contribuir com o debate acadêmico e político sobre a alfabetização no Brasil, destacando a importância de iniciativas que valorizem o trabalho docente, que dialoguem com as realidades locais e que coloquem a criança no centro do processo educativo, não como objeto de políticas, mas como sujeito de direitos.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental, com o objetivo de compreender e analisar de forma reflexiva as políticas públicas de alfabetização implementadas no Brasil nos últimos anos. A escolha dessa abordagem se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve interpretações sobre documentos oficiais, programas institucionais e produções teóricas que tratam da temática da alfabetização e das políticas educacionais.

Foram selecionados como material de análise os documentos oficiais do (PNAIC) e do (CNCA), além de normativas complementares. Para subsidiar está reflexão, recorre-se a autores que contribuíram significativamente para a compreensão da alfabetização como prática social e política, como Ferreiro (2011), Freire (2021), Picolli, Camini (2012) e Soares (2023). A análise parte do entendimento de que a efetividade das políticas públicas depende da articulação entre os objetivos propostos, a realidade das escolas e a prática docente. Para isso é necessário investimento na formação continuada dos profissionais da educação, assim como um compromisso efetivo do Estado em relação aos direitos de aprendizagem das crianças.

Fundamentação teórica

Para falar sobre alfabetização, faz-se necessário primeiramente ultrapassar a mera concepção desta ser apenas um processo de codificação e decodificação de símbolos linguísticos. A alfabetização precisa ser vista em seu aspecto amplo e grandioso, que envolve a construção e a apropriação de sentidos, a inserção dos indivíduos em práticas sociais significativas e a

internalização da linguagem como instrumento de participação na cultura do mundo e na sociedade. Essa perspectiva é sustentada por autores como Ferreiro (2011), que, ao desenvolver os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, evidenciou que as crianças constroem hipóteses sobre a linguagem escrita desde muito pequenas, e isso ocorre de forma progressiva.

Desta forma, somos convidados a compreender a alfabetização como um caminho que precisa ser percorrido, uma construção complexa e que exige necessariamente a mediação de alguém, pois nenhuma determinação biológica faz com que a criança aprenda sozinha. Estas habilidades (ler e escrever) precisam ser ensinadas e aprendidas, mas não apenas como memorização de letras e sons. Nesta perspectiva Ferreiro contribui dizendo,

É evidente que, por si só, a presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmite conhecimento, mas ambas exercem uma influência, criando as condições dentro das quais isto é possível. Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes, com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos por meio de um prolongado processo construtivo (2011, p. 44).

Evidencia-se assim, a concepção de aprendizagem, como um processo construtivo e interativo, em que a criança, desde cedo, busca compreender os sistemas simbólicos que estão presentes em seu meio social. Reforça ainda que é na interação com o ambiente que a criança passa a construir sentido sobre as coisas, no entanto, essa aprendizagem não é imediata, mas ocorre de forma gradual, exigindo tempo e experiências variadas.

Freire (1980), por sua vez, amplia o debate sobre a alfabetização e nos leva a compreende-la sob um novo viés, um viés político e libertador. Para o autor, alfabetizar é permitir que os sujeitos leiam o mundo antes mesmo de lerem a palavra, ele, integra linguagem, cultura e consciência social. A alfabetização, nessa concepção, deve estar conectada à realidade do aluno, a fim de que promova o diálogo, a autonomia e o pensamento crítico.

[...] é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue (p. 39).

Neste contexto, percebe-se que o processo de alfabetização exige condições pedagógicas, políticas e sociais que o possibilitem. Desta forma, as políticas públicas educacionais tornam-se estratégias fundamentais que têm o desafio de garantir não apenas o acesso ao ensino, mas também a qualidade desse processo, respeitando as especificidades locais, culturais e cognitivas dos estudantes.

A formulação de políticas públicas no campo da educação envolve uma série de decisões que impactam diretamente o cotidiano escolar. Segundo Piccoli e Camini (2012), o foco das políticas educacionais é garantir que as crianças aprendam ler e escrever nos anos iniciais, o que não significa restringir o lugar da infância na escola. Esse reconhecimento do “lugar da infância” exige que a escola também acolha as dimensões do brincar, da convivência, da expressão e da imaginação. Respeite o ritmo e as especificidades do desenvolvimento infantil. Assim, a formação integral da criança deve articular o compromisso com a alfabetização e ao mesmo tempo, com práticas pedagógicas que valorizem a infância, como uma etapa da vida, marcada pela curiosidade, pelas descobertas e pelas múltiplas linguagens. No entanto, o distanciamento entre o que é proposto e a execução prática dessas políticas ainda é um desafio persistente no cenário brasileiro.

Para Soares (2023) é preciso pensar para além das diretrizes e dos documentos normativos, as políticas públicas devem dialogar com a realidade das escolas, reconhecer a complexidade da prática docente e investir na formação continuada dos professores como condição para uma alfabetização efetiva. A autora destaca ainda que para os programas de alfabetização obterem sucesso, precisam considerar as múltiplas dimensões do processo educativo, como a prática pedagógica, a administrativa, a política e a cultural.

Conclui-se que só se estará contribuindo para o exercício da cidadania, se contextualizar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, atribuindo-lhe sua verdadeira dimensão e, ao mesmo tempo e por isso mesmo, vendo-a, a alfabetização como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais (Soares, 2023, p. 171).

Nesse sentido, a alfabetização deve ser compreendida como um direito humano fundamental e sua garantia não pode estar vinculada unicamente aos professores e a uma escola. É dever do Estado, assegurar condições estruturais, pedagógicas e formativas necessárias para que todas

as crianças tenham acesso a uma alfabetização efetiva e de qualidade, considerando os tempos e os ritmos adequados a este desenvolvimento.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais (Soares, 2023, p. 44).

Nesta perspectiva é imprescindível que as políticas públicas voltadas para a alfabetização, considerem a presença viva e significativa da escrita no cotidiano das crianças. Reitera-se a perspectiva que desde cedo, os pequenos têm contato com múltiplas formas de texto em contextos reais, como letreiros, embalagens e mídias, o que os leva a construir sentidos e hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita. Nesse sentido, a escola precisa considerar esses saberes “informais” e o processo de alfabetização estar contextualizado com a realidade social dos alunos. Ensinar a escrever, é também ensinar a usar a escrita como ferramenta de interação, participação e pertencimento cultural.

Para que esse processo ocorra de forma plena e significativa, é imprescindível que as políticas públicas educacionais garantam o acesso e a permanência na escola, mas também assegurem condições reais de ensino e aprendizagem, respeitando a infância em sua totalidade. Isso inclui valorizar os saberes prévios das crianças, promover práticas pedagógicas contextualizadas e investir na formação contínua dos professores. Afinal, alfabetizar é formar sujeitos que possam ler e escrever o mundo, e a partir disso, transformá-lo. Assim, a alfabetização passa a ser compreendida não apenas como um direito, mas como um poderoso instrumento de cidadania e emancipação humana.

Resultados e discussões

Ao longo das últimas décadas, o Brasil tem desenvolvido diversas ações e programas com o objetivo de enfrentar os desafios da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses programas surgiram como resposta à necessidade de garantir o direito à alfabetização na idade certa e reduzir os índices de distorção entre idade/ano e o analfabetismo funcional. Desta forma, nesta seção, serão analisados dois dos principais programas implementados até agora: o PNAIC instituído em 2012 e o

CNCA inaugurado em 2023, assim como os desafios e as perspectivas das políticas públicas voltadas para a área da alfabetização.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O PNAIC foi instituído no ano de 2012 pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, até os oito anos de idade. Isso tem origem na homologação da resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional da Educação. Fica determinado no artigo 30 que os três anos iniciais devem assegurar a alfabetização e o letramento e a continuidade da aprendizagem, tendo em vista a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo.

O programa foi uma iniciativa do governo federal, pensada como resposta à preocupação com os baixos índices de escrita e fluência leitora apresentados pelos alunos nos primeiros anos de escolarização, revelados por avaliações como a prova ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). A proposta do PNAIC estava fundamentada em três eixos principais: a formação continuada de professores alfabetizadores, a distribuição de materiais didáticos e a realização de avaliações sistemáticas do processo de alfabetização. A formação docente foi pensada e organizada em parceria com universidades públicas, por meio de encontros formativos ofertados aos professores que atuavam em turmas de 1º, 2º e 3º anos, com foco no compartilhamento de práticas pedagógicas e nas teorias da alfabetização.

Entre os avanços atribuídos ao Pacto, destacam-se o fortalecimento de práticas de formação continuada, a valorização do papel do professor alfabetizador e a criação de espaços de reflexão coletiva e trocas de saberes sobre a prática pedagógica docente. Além disso, os professores que participaram do programa, também foram beneficiados com uma bolsa no valor de duzentos reais. No entanto, o programa passou por críticas e desafios, especialmente relacionados à questão da descontinuidade de ações, à sobrecarga dos professores e à fragilidade das estruturas de apoio nos municípios. Além disso, a mudança de gestão no governo federal, aliada à instabilidade política instaurada a partir de 2016, contribuíram para o enfraquecimento do programa, que acabou sendo descontinuado nos anos posteriores, sem a devida consolidação de seus avanços.

O compromisso nacional criança alfabetizada

O programa lançado em 2023, CNCA, surge como uma nova tentativa da União de enfrentar o desafio da alfabetização na idade certa, desta vez com um foco mais integrado. Este novo programa propõe uma articulação mais efetiva entre a União, os Estados e os Municípios, buscando garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental. A proposta do Compromisso está estruturada, conforme dispõe o artigo 12 do Decreto 11.556 de 12 junho de 2023.

As estratégias de implementação do Compromisso serão operacionalizadas por meio de políticas, programas e ações integradas nos seguintes eixos estruturantes: I - Governança e gestão da política de alfabetização; II -Formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar; III - melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos; IV - Sistemas de avaliação; e V - Reconhecimento e compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2023).

Um dos diferenciais deste programa em relação ao PNAIC é o incentivo à construção de Planos de ações articuladas estaduais e municipais, que devem ser adaptados às realidades locais, o que demonstra um esforço significativo em superar as propostas de políticas homogêneas. Uma vez que estas redes de ensino precisam ser articuladas para que as crianças de um mesmo município possam ser contempladas igualmente.

O programa também busca o uso de evidências educacionais para orientar as decisões e práticas pedagógicas, com base nos resultados das avaliações em larga escala, como o SAEB e os indicadores do Censo Escolar. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada se configura como uma tentativa de retomar o protagonismo do Estado na luta contra as desigualdades educacionais, especialmente aquelas que foram profundamente agravadas pela pandemia da Covid-19. No entanto, sua efetividade dependerá prioritariamente da continuidade das ações que devem ser mobilizadas pelos Estados, Municípios, assim como pelas redes de ensino.

Desafios e perspectivas das políticas de alfabetização

A efetivação das políticas públicas de alfabetização no Brasil enfrenta desafios complexos e multifacetados, que envolvem tanto aspectos estruturais e socioeconômicos como questões de formação docente e gestão

educacional. Apesar dos avanços em termos de formulação desses programas e da expansão da cobertura escolar, ainda persiste uma significativa lacuna entre a concepção das políticas e sua implementação no cotidiano das escolas.

Uma das principais barreiras para o sucesso das políticas de alfabetização é a desarticulação entre os objetivos previstos nos documentos oficiais e as condições concretas para o funcionamento nas escolas públicas. Muitas vezes, as políticas são formuladas sem um diálogo com os sujeitos que as colocam em prática, os professores, os gestores e a comunidade escolar como um todo. Essa dissociação entre a teoria e a prática compromete a eficácia das ações, pois desconsidera as particularidades locais, as limitações de infraestrutura, as dificuldades socioeconômicas dos alunos e os desafios enfrentados pelas redes municipais e estaduais de ensino. Como resultado, políticas bem-intencionadas acabam por se tornar ineficientes e cumprem apenas exigências formais, mas com baixa aderência na prática.

A formação dos professores alfabetizadores é tida como um fator determinante para a qualidade do processo de alfabetização. A respeito disso, observa-se que muitos profissionais ainda não recebem formação adequada, nem inicial e nem continuada, que os prepare para lidar com a diversidade de ritmos de aprendizagem, com metodologias diferenciadas e abordagens pedagógicas. Programas como o PNAIC e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada reconheceram a centralidade da formação docente. No entanto, a efetividade dessas ações depende de uma política de formação continuada articulada, consistente e de longo prazo. Além disso, é necessário que a formação vá além da dimensão técnica e instrumental, mas que promova espaços de reflexão sobre a prática pedagógica, conforme proposto por Freire (2011),

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (p. 21).

A ausência de permanência dessas políticas estruturadas de formação, associado à precarização da carreira docente, ao excesso de demandas burocráticas e à desvalorização profissional, acaba por comprometer a qualidade do ensino e dificultar a consolidação de uma cultura de alfabetização verdadeiramente eficaz. Assim, a alfabetização

na idade certa não pode ser vista como uma responsabilidade exclusiva da escola ou do professor. Trata-se de um direito social fundamental, em que a garantia depende prioritariamente da atuação do estado na oferta de condições adequadas para o desenvolvimento do processo educativo. Isso inclui investimentos em infraestrutura e em materiais didáticos de qualidade, acompanhamento pedagógico das ações desenvolvidas, avaliação diagnóstica e políticas de valorização para a carreira do magistério.

Nesse sentido, é essencial que o Estado assuma sua função de articular políticas educacionais que dialoguem verdadeiramente com as realidades locais e promovam a aprendizagem. Programas como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada mostram avanços nesse aspecto ao buscar construir elos entre a União, os Estados e os Municípios, mas ainda é necessário fortalecer os mecanismos de governança, financiamento e monitoramento para garantir que os objetivos traçados se convertam em resultados efetivos.

Superar os desafios da alfabetização exige uma visão ampla sobre educação, que reconheça a complexidade do processo formativo, assim como a dependência entre os diversos fatores envolvidos. Construir políticas públicas sustentáveis, baseadas em evidências, com foco na igualdade, na justiça social e no protagonismo dos indivíduos, torna-se necessário. A experiência vivenciada historicamente indica que políticas descontínuas e desarticuladas da realidade escolar tendem a fracassar. Por outro lado, programas que investem na formação docente, que promovem o diálogo entre os diversos segmentos educacionais e que respeitam a autonomia pedagógica das escolas, têm maiores chances de contribuir para uma alfabetização significativa e transformadora.

Considerações finais

A alfabetização é um direito fundamental de todo ser humano e uma etapa essencial no processo de desenvolvimento educacional e social. Ao longo deste capítulo, buscou-se refletir sobre as políticas públicas voltadas à alfabetização no Brasil, com foco nos programas PNAIC e CNCA. A análise revelou avanços importantes, como a valorização da formação docente e a importância do diálogo entre União, Estados e Municípios. No entanto, evidenciou também os limites e os desafios que persistem ao longo do tempo, como a falta de continuidade das ações e o distanciamento entre as políticas formuladas e a realidade concreta das escolas públicas.

A partir da análise documental referente aos programas descritos, foi possível compreender que a efetividade das políticas de alfabetização depende de múltiplos fatores, entre os quais pode-se destacar, a formação docente continuada, a articulação entre os entes federativos e a atuação responsável e permanente do estado para a promoção da verdadeira aprendizagem. O êxito de qualquer política de alfabetização está diretamente relacionado à sua capacidade de reconhecer e respeitar a diversidade dos contextos escolares, bem como de promover ações sustentadas e integradas que envolvam todos os atores do processo educativo.

Os autores citados ao longo deste capítulo contribuíram para fundamentar a compreensão da alfabetização como um processo complexo, histórico e socialmente situado. A partir de suas perspectivas, reforça-se a ideia de que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é abrir portas de acesso ao conhecimento, à autonomia e à cidadania plena. Em um cenário ainda marcado por desigualdades sociais e instabilidade política, torna-se urgente a construção de políticas públicas de alfabetização que sejam estruturantes, permanentes e comprometidas com os direitos de aprendizagem das crianças. Compreende-se, portanto, que é papel do Estado garantir os recursos, a formação e as condições adequadas para que a alfabetização ocorra no tempo certo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação geral do ensino fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília, DF: MEC, Secretaria de educação básica, 2004.

BRASIL. DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023, Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 26º ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática

educativa. São Paulo, Paz e Terra. 2011.

PICOLLI, Luciana. CAMINI, Patrícia. Práticas Pedagógicas em ALFABETIZAÇÃO: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012. 160p.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 7º ed. São Paulo: Contexto, 2023. 192p.

O conhecimento científico e a educação: qual futuro?

Josemar Pedro Lorenzetti
Sidinei Pithan da Silva

Introdução

A inspiração da escrita parte de um exercício de imaginação sobre um momento em que, atuando na educação, alguém é atravessado por um desconcerto profundo, ao irromper nele a intuição de que sua adesão à racionalidade abstrata se dava de forma inconsciente, e que justamente essa adesão o afastava da vida, da experiência e da transformação que pretendia promover por meio da escola.

Para os profissionais da educação engajados com a formação de sujeitos conscientes e transformadores, a advertência de que podemos ser kantianos fora do tempo e sem saber, pode ser interpretada como uma advertência profunda sobre a presença de uma racionalidade inercial e acrítica nos meios educacionais e intelectuais. Trata-se de uma denúncia da permanência de um modo de pensar que já não responde às exigências do presente. A ciência moderna, operando enquanto panaceia, já foi celebrada como instância de verdade, mas hodiernamente vê-se abalada em seus fundamentos. A educação, ancorada nos mesmos pressupostos, já oferece poucas respostas ao tempo presente. Essa crise abre espaço para novos olhares e diálogos, objetivo do presente texto, mediante o repensar do existente, que buscaremos fundamentar metodologicamente numa reflexão crítico-hermenêutica e nas contribuições da epistemologia da complexidade.

Ciência moderna e emancipação: ainda há futuro?

A crença no futuro como espaço de redenção e de superação das crises que atravessam o presente constitui uma das heranças mais resilientes do projeto moderno. Entre os elementos que sustentam essa promessa encontra-se a ciência, concebida não apenas como método de

conhecimento, mas como instrumento de emancipação e de progresso contínuo da humanidade. No entanto, essa confiança, outrora inabalável, parece hoje confrontada por sinais inequívocos de esgotamento. Diante das crises, torna-se necessário interrogar: que futuro ainda promete a ciência, pois para Morin (2005, p. 18):

[...] os poderes criados pela atividade científica escapam totalmente aos próprios cientistas. Esse poder, em migalhas no nível da investigação, encontra-se reconcentrado no nível dos poderes econômicos e políticos. De certo modo, os cientistas produzem um poder sobre o qual não têm poder, mas que enfatiza instâncias já todo-poderosas, capazes de utilizar completamente as possibilidades de manipulação e de destruição provenientes do próprio desenvolvimento da ciência

Esse diagnóstico de Morin aprofunda a desconfiança quanto à capacidade da ciência contemporânea de prometer um futuro emancipador. A ciência já não se apresenta como instância de racionalidade autônoma, mas como produtora de um poder que ela mesma não controla, pois desloca para os domínios econômico e político, reforçando estruturas hegemônicas que instrumentalizam o saber científico conforme interesses que nada têm de universais. O paradoxo se impõe: o saber que deveria orientar a humanidade transforma-se em força cega, operando sob a lógica da eficácia e da dominação. Em busca de respostas, é preciso revisitar os fundamentos que instituíram essa aliança entre o saber científico e o futuro, esclarecendo como essa compreensão de mundo foi historicamente construída e quais fundamentos a sustentam tão firmemente que resiste às evidências de esgotamento como um horizonte civilizatório.

A ciência moderna, em sua origem, insere-se em um modelo paradigmático que rompe com a concepção clássica do conhecimento como adequação entre sujeito e realidade. Rompendo com a lógica das essências, ela edifica-se sobre a ideia de que o saber é construção subjetiva, que projeta a felicidade para um tempo vindouro, mediado pelo progresso. Essa inflexão epistemológica tem sua matriz na Antiguidade, ancorando-se em tradições intelectuais fundantes da cultura ocidental, aquelas que Marques (1993, p. 10) identifica como sementes da modernidade: “O projeto iluminista da modernidade que hoje se coloca em questão tem suas raízes plantadas em duas tradições fundantes, duas vertentes que confluem no pensamento ocidental e conduzem aos nossos tempos modernos: a tradição grega e a tradição judaico-cristã.” Essa visão, centrada na correspondência entre pensamento e realidade, será profundamente transformada pela modernidade, que desloca o sujeito de um lugar de

integração ontológica para um polo de exterioridade e dominação em relação ao mundo.

Na tradição filosófica grega, sobretudo a partir de Platão e Aristóteles, o conhecimento era concebido como uma forma de adequação à realidade objetiva: conhecer significava fazer coincidir o pensamento com o ser das coisas. O sujeito encontrava-se imerso no mundo, em unidade ontológica com os demais entes, e sua atividade cognitiva buscava desvelar uma verdade inscrita na natureza, uma essência a ser revelada por meio da razão. Como observa Marques (1994, p. 550), “o pensamento realiza a correspondência com o ser das coisas”, e essa correspondência garantia uma forma de saber dotada de universalidade e estabilidade.

Nesse aspecto, o paradigma da modernidade alterou essa percepção do saber, uma vez que a realidade passou a ser percebida como fragmentada, e a razão deveria ter o papel de unificá-la, resultando no sonho imperial da modernidade (Marques, 1993), em que o sujeito é elevado à condição de produtor do saber e, depois, dominador do mundo, conforme Marques (1993, p. 38), “porque baseado naquilo que o homem tem de mais seu: as artes, a instrução e a investigação que fazem dele um ser diferente de todos os outros e o tornam na verdade semelhante a Deus”. Essa quase denúncia, de que o ser humano passa a querer ocupar, mediante o uso de faculdades que não encontra iguais no mundo natural, um local de tal forma privilegiado, separado do mundo, tal como estava Deus na narrativa judaico-cristã, é outra transposição que o imaginário moderno opera para justificar o paradigma centrado no sujeito, que é o paradigma moderno.

No processo de reconfiguração do pensamento que sustenta as transformações da modernidade, particularmente a partir do Renascimento e, de modo mais sistemático, com o advento do Iluminismo, a ciência moderna passa a se constituir como instância legítima, autônoma e exclusiva da produção do conhecimento. Essa pretensão de totalidade se evidencia em formulações paradigmáticas, como a de Galileu Galilei, ao afirmar que o universo está escrito em linguagem matemática¹, sugerindo que a realidade se apresenta como um texto codificado que, uma vez decifrado, nada mais esconde. A natureza, nesse modelo, torna-se plenamente

1 A citação exata no livro *Il Saggiatore* escrito em 1623 é essa, conforme Naess (2015, p. 24) : A filosofia é escrita neste grandioso livro – me refiro ao Universo – que permanece continuamente aberto ao nosso olhar, mas que não pode ser compreendido a menos que primeiro se aprenda a entender a linguagem e interpretar os caracteres na qual é escrita. É o Universo está na linguagem da matemática, e seus caracteres são triângulos, círculos e outras figuras geométricas...

inteligível ao espírito humano, desde que este domine os instrumentos formais da razão matemática. Da mesma forma, na filosofia cartesiana, a verdade funda-se na certeza do *cogito*¹, alcançada mediante a suspensão radical de todas as crenças sensíveis e empíricas. Ao duvidar de tudo, resta ao sujeito apenas a consciência de seu pensamento, uma espécie de núcleo irredutível, como se este pudesse posicionar-se fora do mundo para, então, reconstruí-lo a partir da razão. Em ambos os casos, opera-se uma ruptura com o paradigma ontológico anterior, em que o conhecimento era concebido como correspondência com a ordem do ser. O saber moderno, ao contrário, desloca-se para a perspectiva da exterioridade abstrata onde é criação do sujeito se arroga o direito de interpretar, dominar e reorganizar o mundo segundo suas próprias categorias racionais. A filosofia kantiana é exemplar desse aspecto quando defende que o sujeito obrigatoriamente possui o compromisso de buscar o seu próprio esclarecimento, porque, sendo ele o núcleo ativo e produtor do mesmo, também é o único culpado pela sua ignorância, chamada por Kant de menoridade². Como argumenta Marques (1993), esse movimento culmina na elevação do sujeito moderno à condição simbólica de demiurgo: ao confiar plenamente em suas faculdades — razão, técnica, instrução e investigação — ele se constitui como produtor da verdade e senhor da realidade, assumindo para si o lugar que outrora pertencia à divindade.

Entre os elementos da tradição religiosa, advinda do messianismo judaico-cristão, a ideia de fim dos tempos ou de paraíso foi também utilizada na busca de um sentido para a ação humana nesse mundo, como argumenta Kumar (2007, p. 132), “o cristianismo, utilizando a herança messiânica judaica, infundiu significado e finalidade no tempo [...] É a redenção final da humanidade, através de Cristo, que confere sentido à história humana”. Isso significa que a esperança, outrora depositada no divino que liberta os homens na história, agora é transferida para os homens e para sua história. Assim, a modernidade não abandona uma estrutura da fé futura, mas a reconfigura, em termos seculares e não mais a coloca fora

1 O caminho percorrido desde a suspensão do pensamento até a descoberta do ‘eu penso’ pode ser explicada dessa forma na célebre passagem de Descartes (1996, p. 38): “Mas logo depois atentei que, enquanto queria pensar assim que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notando que essa verdade – eu penso, logo existo – era tão firme era tão firme e tão certa...”

2 No texto “Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento”, Kant (2012, p. 21) assim se expressa sobre a responsabilidade individual de atingir o esclarecimento, ou seja, o domínio do saber: “O homem é o culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem”.

do mundo e além da iniciativa humana. Como assinala Kumar (2007, p. 134), “a diferença crucial é que esta espera a consumação futura nesta terra.” Em outras palavras, a ciência moderna assume o lugar da teologia, e o progresso torna-se a nova escatologia tornada laica, que projeta redenção na própria ação humana.

Essa crença no progresso sustenta o pacto implícito entre razão e esperança que estruturam o imaginário moderno; está no âmago do sujeito que insiste em não reconhecer os limites do saber, de que a ciência e o conhecimento possam ter falhas, conforme Morin (2005, p. 289): “Se vocês são prisioneiros daquilo que denomino paradigma de simplificação (separação e redução), é impossível que vejam a autonomia. Mas algo para o que seus conceitos são cegos não é, necessariamente, algo que não existe”. Assim, o presente, com suas catástrofes em curso, revela a própria impotência da ciência diante de certos impasses e os limites do paradigma que consagrou o saber como mediador absoluto do futuro. O futuro prometido pela modernidade já não se configura como redenção, mas como ameaça. E, ainda assim, persistimos — não por ignorância dos dados ou das evidências, mas porque romper com esse pacto exige renunciar àquilo que, por séculos, fundamentou nossa compreensão da história, da razão e do sentido (de buscar um mundo melhor, uma redenção, um futuro, etc. sendo ele um ser especial que domina a realidade com sua capacidade racional). Por isso, revela-se especialmente relevante, para a superação dessa cegueira, a compreensão de que tais conceitos são construções históricas e, portanto, passíveis de questionamento, suspendendo-se a pressuposição de que a humanidade detenha um saber pleno, capaz de dominar integralmente a realidade, ou que detenha o futuro em suas mãos, isento de imperfeições.

Nesse contexto, a ciência já não pode mais ser pensada como instrumento automático de emancipação futura. É insuficiente, e ao mesmo tempo bastante difícil, reconhecer que a esperança moderna no progresso foi, em sua origem, uma aposta metafísica justificada de forma racional. Ainda precisamos de um idealismo capaz de orientar, mediante o possível, a buscar potencialidades no conhecimento, nutrindo esperança na humanidade, para que nossa jornada existencial seja conduzida com algum sentido. A pergunta se a ciência conduz à emancipação futura, assim, não se responde com otimismo ou negação simplista, pois o futuro não nos redime de forma automática. Daí a importância de projetos alternativos de ciência e de educação, capazes de operar uma transformação em nossa atual paralisia.

A educação diante da crise da ciência e o desafio da complexidade

A educação está, hoje, implicada nesse impasse. Mediante o projeto de modernidade houve a construção de uma teleologia do futuro, inicialmente sob inspiração religiosa e, posteriormente, aplicada na história humana, operando o manejo do conhecimento a partir de um olhar de fora e superior a este mundo. Isso resultou na construção da indústria e da tecnologia, expressão máxima de um futuro pleno e domínio intelectual total. Ainda buscamos a realização desse projeto porque queremos os benefícios exteriores da modernidade, a tecnologia, embora já tenhamos clareza sobre sua crise (Marques, 1993) enquanto ideal de projeto para o futuro. Pois ainda no século XX percebemos que a criação humana já não era mais controlável pelo humano, e mesmo o cientista não tinha mais domínio sobre os efeitos da aplicação do conhecimento. Qual caminho seguir diante de uma ciência que teve seu horizonte de possibilidades diminuído, mas que ainda detém o poder de moldar o mundo? Como, na educação, manter um projeto em que ainda exista futuro viável, uma realização possível?

Superar o estado atual de cegueira epistemológica exige mais do que revisar conteúdos: impõe uma reforma no próprio modo de pensar, capaz de resgatar a complexidade no interior da ciência e tornar possível uma esperança crítica — não como promessa ingênua, mas como consciência dos riscos e responsabilidades. Diante dos desafios da atualidade, propomos repensar a teleologia do progresso que se ligue à complexidade, já que ainda precisamos de um ideal iluminista, agora repensado. A concepção de complexidade formulada por Morin (2005, p. 9), ao propor uma reconstrução do conhecimento, implica uma reconfiguração profunda do modo como a ciência se comprehende a si mesma e ao mundo. Nas palavras do autor:

A ciência tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, mas desse mesmo pensamento para considerar sua própria complexidade e a complexidade das questões que ela levanta para a humanidade. É dessa complexidade que se afastam os cientistas não apenas burocratizados, mas formados segundo os modelos clássicos do pensamento. Fechados em e por sua disciplina, eles se trancavam em seu saber parcial, sem duvidar de que só o podem justificar pela idéia geral a mais abstrata, aquela de que é preciso desconfiar das idéias gerais!

Essa formulação revela a dupla exigência da complexidade: compreender o real em sua articulação múltipla e, simultaneamente, refletir sobre os próprios limites e pressupostos do saber científico. A crítica de Morin dirige-se à formação reducionista que isola os cientistas em compartimentos disciplinares estanques, negando-lhes a possibilidade de perceberem as interdependências entre os saberes e de conceberem uma organização epistemológica integrada. Nesse sentido, torna-se indispensável ampliar o horizonte do pensamento para além dos recortes institucionais do saber, convocando a ciência a implicar-se nas grandes questões da humanidade, que, por sua própria natureza, exigem uma abordagem transdisciplinar, como a questão cosmológica e a crise ambiental. A cosmologia, ao articular diversas áreas da física na tentativa de compreender a origem do universo, e a ecologia, ao evidenciar a interdependência entre os sistemas naturais e sociais, exemplificam a possibilidade de uma ciência que, embora conectada, não dissolve a singularidade de seus componentes. Trata-se, portanto, de afirmar a viabilidade de um conhecimento que se constrói na articulação entre o todo e as partes, entre a unidade e a diversidade, superando a dicotomia clássica entre universalismo abstrato e particularismo fragmentado. O desafio epistemológico que se coloca é o de fazer convergir os saberes sem reduzir sua pluralidade, constituindo uma ciência que reconheça sua implicação no mundo e sua responsabilidade diante das consequências do que produz.

No futuro ainda estão as próximas gerações, às quais transmitimos hoje nossa humanidade e que terão sempre de novo o compromisso de retransmiti-la. No futuro estará também o motivo de hoje agir para preservar as riquezas da diversidade natural e cultural desse mundo: um direito fundamental está implicado na ideia de preservação, de que as gerações futuras possam desfrutar da mesma qualidade de vida das anteriores. São apostas que fazemos a um futuro, se não melhor, que mantenha o presente e suas potencialidades. Temos, na educação das novas gerações e no compromisso com a preservação do que existe hoje, uma nova forma de apostar que, num futuro, ainda há de ser sempre atualizada a expectativa humana de sobrevivência, numa manutenção que sempre nos coloca em questão a necessidade de, enquanto existentes, somos continuamente os produtores do sentido de ser. O caminho é seguir apostando na humanidade, na esperança, sem abrir mão de que há um futuro possível.

A crítica do caminho sem esperanças efetuado pela ciência moderna, como forma de distanciamento de alguns de seus conceitos improdutivos,

que, para Morin (2005), está no primeiro passo em direção à construção de uma reforma do pensamento. Essa reforma começa com a clareza de nossa atual incapacidade de olhar os limites da ciência, onde assume lugar central a crítica à separação dos saberes que permitiu a criação da técnica desvinculada da realidade, dominadora, portanto. De acordo com Silva (2016, p. 267), “cumpre pensar que Morin, em sua criticada modernidade, segue os trilhos abertos por Weber, Adorno e Habermas, em torno da ideia de crítica da ciência e da técnica embutidas no ideal da racionalização”. Diferentemente de uma recusa total da racionalidade moderna, o pensamento de Morin, como observa Silva, propõe a apropriação de uma tradição de reflexão crítica do século XX que denuncia os limites da racionalidade diante das promessas não cumpridas pelo progresso. Ainda assim, a compreensão da modernidade não se efetiva à margem dessa tradição, exigindo sempre um repensar que se origine nos próprios fundamentos da civilização, a partir dos quais se desencadeou uma série de desdobramentos no pensamento que permitem projetar o futuro sobre uma base epistemológica ampliada, evitando-se, assim, qualquer posicionamento ingênuo. Os fracassos nas tentativas de alcançar o esclarecimento funcionam como aprendizagem no sentido popperiano¹, em que a produção do conhecimento se dá justamente pela superação do que se mostra falseável.

A crítica ao conhecimento simplificador conduz, inevitavelmente, à crítica ao conhecimento escolarizado tal como tradicionalmente estruturado, pois a escola tende a reproduzir os mesmos equívocos da compartmentalização do saber, convertendo o conhecimento em um conjunto de disciplinas isoladas, desprovidas de conexão com o sentido da vida. Conforme Morin (2005, p. 81), “Vivemos numa sociedade na qual, cada vez mais, os problemas derivam dos especialistas. É especialista disso, especialista daquilo”. Ou seja, a especialização se fecha em si mesmo e domina o saber a tal ponto que não há mais compreensão. Na escola, tais disciplinas, muitas vezes, perdem relevância para os discentes, uma vez que são instrumentadas por lógicas tecnicistas nas quais o conteúdo é valorizado por si mesmo, sem qualquer mediação com as inquietações existenciais próprias de cada etapa da formação humana.

1 Na obra de Karl Popper (2013) ‘A lógica da pesquisa científica’ há o termo *falseamento*, usado como proposta de nova fundamentação do conhecimento científico que, ao não mais buscar certezas, tem por tarefa eliminar os erros, pois o que não pode ter sua validade negada ainda permanece no horizonte do aceitável enquanto uma verdade provisória. A ciência operaria então com a função de provar a falsidade para rejeitar a verdade, já que seria impossível uma verdade provada pelos métodos tradicionais (indução e dedução) que se mostraram na história com métodos insuficientes

Identificamos anteriormente a possibilidade de que, no inconsciente dos profissionais, atue uma racionalização historicamente associada a uma matriz kantiana (Marques, 1993), reproduzida na escola por meio das estruturas de conhecimento herdadas da ciência moderna. Tal como no texto kantiano sobre o esclarecimento, a consequência desse modelo é a responsabilização do aluno pelo fracasso escolar, ignorando que a não aprendizagem possa ter outras causas que não apenas uma insuficiência de esforço individual.

Quando o professor é interpelado por um discente sobre a motivação de determinado conteúdo ou a aplicação de um saber específico, essa inquietação costuma ser interpretada como resistência à aprendizagem. No entanto, tal questionamento revela, em verdade, um anseio legítimo por contextualização e sentido. A clássica e reiterada pergunta sobre a utilidade da raiz quadrada, por exemplo, não expressa apenas o desejo por uma aplicação prática imediata. Ela revela a racionalização tecnicista de um conteúdo cuja história foi apagada e cuja relação com a vida concreta foi rompida, bem como a ausência de uma mediação significativa entre o saber científico e a experiência do vivido. Nesse caso, configura-se uma dupla cegueira: a do aluno, que não percebe que os problemas concretos da realidade foram, historicamente, a fonte geradora do conhecimento científico, e que o entendimento de sua aplicabilidade requer o entendimento do conceito; e a do modelo escolar, que, frequentemente, dissocia o saber de seu sentido formativo pela racionalização técnica, reproduzindo o conhecimento sem ligação com a vida.

A questão, portanto, não se reduz à utilidade do conhecimento, mas à ausência de uma pedagogia da contextualização, que reconheça o saber como expressão de uma necessidade humana situada. Portanto, o desafio que se impõe à educação, no horizonte crítico da modernidade, é o de reconectar o conhecimento às exigências vitais da existência humana, superando a fragmentação disciplinar e a abstração tecnicista que ainda dominam os espaços escolares, logo a compartmentalização do conhecimento feita no interior da ciência, se nessa operou para produzir revoluções, na educação não fez mais que retirar a vida do saber. Revela também o quanto a ciência, em seus defeitos, tem sido transportada ao modelo educacional sem mediação. Isso tudo ainda não nos autoriza a pensar no abandono dos saberes constituídos, mas de reorientá-los a partir de uma epistemologia que reconheça suas limitações e se abra ao diálogo com a complexidade do mundo vivido. A escola, nesse contexto, não pode mais ser o lugar da reprodução de saberes descontextualizados, mas precisa

tornar-se um espaço de ressignificação, onde o conhecimento reconquiste sua potência formadora aliada à abordagem do existencial.

Complexidade e futuro

No início do texto, interroga-nos sobre a viabilidade de uma ciência redentora. Diante da crise anunciada, torna-se necessário admitir que ainda podemos estar inconscientemente enredados em um ideal que, embora historicamente fecundo, já se mostra insuficiente para responder aos dilemas do presente. Os desafios contemporâneos exigem da educação a assunção de uma dupla tarefa: permitir-se ser reconfigurada à luz dos limites da ciência moderna e, simultaneamente, tornar-se fonte ativa de transformação do próprio conhecimento sem depender da reprodução da estrutura de saber existente no modelo tradicional de ciência. Uma possibilidade de avanço encontra-se na abertura à complexidade, como horizonte epistemológico capaz de integrar a interdependência dos saberes, reconhecer a historicidade dos paradigmas e impulsionar a reconstrução de sentidos em meio às ruínas simbólicas do ideal moderno. A resposta à pergunta inaugural deste texto não reside na negação da ciência, mas em sua reinvenção, como parte de um novo pacto civilizatório. Assim, retornar ao início é, paradoxalmente, um passo adiante: não por nostalgia, mas por lucidez, como gesto fundador de uma atualização dos fundamentos que sustentam essa aposta.

Referências

- DESCARTES, René. Discurso do Método. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KANT, Immanuel: textos seletos. 8^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012
- KUMAR, Krishan. Da sociedade pós-industrial à pós-moderna. 2^a ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.
- MARQUES, Mario Osorio. Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.
- MARQUES, Mário Osório. Os paradigmas da educação. Contexto & Educação, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, v. 9, n. 34, p. 11-55, abr./jun. 1994.
- MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 8^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

- NAESS, Atle. Galileu Galilei: Um Revolucionário e Seu Tempo. Zahar, 2015.
- POPPER, Karl Raimund. A lógica da pesquisa científica. 2^a ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- SILVA, Sidinei Pithan da. Pós-modernidade, capitalismo e educação: a universidade na crise do projeto social moderno. Curitiba: Appris, 2016

Capítulo 11

Violência na escola, da escola e contra a escola e seus desdobramentos por meio do *bullying* e do *cyberbullying*: as faces da violência escolar

Juliana Campoy Miranda de Souza
Maria Simone Vione Schwengber

Considerações iniciais

Esta seção discute o fenômeno das violências escolares. A violência, como ação direcionada a um indivíduo ou a um coletivo, prejudica os aspectos psicológicos, mentais, físicos, sociais, morais e culturais dos sujeitos.

Priotto e Boneti (2009, p. 162) compreendem a violência escolar como “[...] todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações”, revelando que a violência é multifacetada.

Os possíveis agressores das escolas, podem ser todos os envolvidos com ela: alunas(os), profissionais da educação, familiares e a comunidade. Desse modo, a análise do artigo se pautará em três tipos de violências, subdivididas em: violência na escola, violência da escola e violência contra a escola.

O site Agência Brasil (2023), noticia que entre 2002 a 2019, foram registrados sete atentados nas escolas no Brasil. Já entre os anos de 2020 a 2023, houve o registro de dezessete atentados. Entre janeiro e abril de 2023, ocorreram seis casos de ataques às escolas, o equivalente ao mesmo número que foi registrado em todo o ano de 2022. A violência escolar tem se expandido abruptamente, com pouco tempo entre a ocorrência de um atentado e outro.

O caso da professora, esfaqueada e morta por um aluno de 13 anos de idade, chocou o Brasil (G1, 2023). Um homem armado com uma machadinho matou 4 alunos de uma escola de educação infantil, com crianças de idade entre quatro a sete anos (Pauxis, 2023). Esses casos,

dentre outros, levaram a uma preocupação com a segurança e com as motivações dos crimes, cometidos por uma juventude masculina odiosa e autoconfiante nas práticas dos ataques.

Os motivos que levam à violência escolar, para Priotto e Boneti (2009, p. 165), são: “[...] a desestruturação familiar, a falta de limites e de Referências da maioria dos adolescentes”. Para os autores (2009, p. 165), algumas das causas são “socioeconômicas, a exclusão social, ou melhor, a falta de acesso, o tráfico de drogas, a falta de oportunidades e de trabalho, a influência da mídia, o rápido crescimento biológico, o tempo livre e ocioso, a falta de perspectivas, falta de um sonho”, revelando causas diversificadas.

As três divisões estabelecidas por este artigo, inspiradas na visão de Priotto e Boneti (2009), são: A violência *na* escola, que é determinada como fatos ocorridos em espaço escolar e que se caracterizam ou não por conflitos iniciados nela; a violência *da* escola, que ocorre dentro dela, se configura por ser hierárquica e coloca o Outro¹ em posição inferior; e, por último, a violência *contra a* escola, que atenta contra os recursos financeiros e até mesmo humanos. Exemplificaremos, nas linhas abaixo, alguns dos fundamentos pesquisados.

Nossa pergunta de pesquisa é: Como diferenciar as violências na escola, da escola e contra a escola? O objetivo é aprofundar o tema da violência escolar brasileira. Este artigo se pautou na pesquisa bibliográfica, permitindo a investigação em variadas fontes. Gil (2002, p. 44) afirma que: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor (2002, p. 45) afirma que “a pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Sob essa perspectiva, foi possível compreender panoramicamente a violência escolar e estabelecer novas relações com o tema. Em seguida, traremos a concepção de cada uma das violências sofridas na escola.

Violência na escola

A violência dentro do ambiente escolar pode ou não ter relações com dissensões ocorridas ali, sendo fruto de algum desentendimento entre pares ou até mesmo por problemas sociais da comunidade em que a escola

1 Entende-se o Outro como instância subjetiva que remete a um sujeito humano.

está inserida. Esse tipo de violência pode ou não estabelecer conexões com as outras duas formas de violência escolar que serão tratadas em seguida.

Priotto e Boneti (2009) estabelecem relações entre violência escolar, escolas de periferia, tráfico de drogas e crime organizado. Essas associações mostram o quanto o ambiente externo da escola influencia dentro dela.

Os lugares ocupados geograficamente pelas escolas, podem determinar se elas serão mais seguras ou não. Bimbati e Ferreira (2023) declaram que uma em cada sete escolas foi vítima de balas perdidas no Rio de Janeiro. Isso aconteceu em 586 instituições das 4.331 que participaram de uma investigação feita no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) pela gestão escolar de mais de 74 mil escolas brasileiras. Sendo o Rio de Janeiro um local no qual há troca de tiros entre facções quase que diariamente, a população escolar estará mais em contato com essa forma de violência, o que pode ocorrer por causa da drogadição e do tráfico de drogas, não somente por conflitos escolares internos.

A preocupação com a violência escolar está presente tanto em escolas públicas, quanto em particulares, conforme corroboram Priotto e Boneti (2009), porém a diferença são as concepções entre as duas instituições sobre qual seria a missão escolar frente às violências. Em escolas que foram vítimas de ataques, a motivação para esses crimes geralmente é entrar em escolas que vão causar maior comoção social, sendo escolhidas as escolas vinculadas às classes altas.

As leituras sobre violência *na* escola permitiram identificar que o que acontece na sociedade afeta o ambiente escolar e que as violências ao patrimônio público e aos seres humanos da escola, podem também ter causas externas. Em seguida, tentaremos compreender a violência cometida pela escola.

Violência da escola

Essa forma de violência tende a ser hierárquica e autoritária, geralmente ocorrendo pela gestão escolar ou por professoras(es) e sendo direcionada a alunas(os). Na violência *da* escola, as violências verbais ou físicas podem ou não ocorrer e as violências podem ser mascaradas e difíceis de identificar.

Bourdieu (2003) esclarece que a violência simbólica, nem sempre vai ser perceptível aos olhos alheios. Porém, o autor (2003) afirma que

nessa forma de violência, os atos são direcionados a alguém com o seu consentimento.

Priotto e Boneti (2009, p. 170) reforçam a ideia de que “[...] quando a indisciplina não é entendida pelo professor, a escola pratica violência *da escola*”. Essa violência cometida por professores(as) pode ser através de humilhações públicas ou também de discussões particulares, que, por serem escondidas, dificilmente criarião testemunhas para formular denúncias.

Para Bourdieu (2003), as instituições são domínios validados por pessoas que acreditam em sua incorruptibilidade e esse excesso de confiança pode legitimar a violência simbólica, impedindo seu combate. A escola, sob esse viés, se torna um ambiente em que as(os) alunas(os) não conseguem se defender pelo fato das pessoas não terem coragem de contestar sua conduta ilibada.

A escola, quando não permite questionamentos, não se torna um espaço democrático e dialógico, mas um lugar de disputas de poder. Lahire (1997) reforça a ideia da escola como um local de relações de poder que, ao não ser transformador, pode reforçar as desigualdades sociais já existentes.

Priotto e Boneti (2009) defendem que as classes baixas são mais vítimas de exclusão social e de evasão escolar, as quais são uma consequência das violências cometidas pelo sistema, pela sociedade e pela escola contra elas. Em processos de exclusão, a sociedade silencia e invisibiliza esses indivíduos, tirando-lhes o direito, de acordo com Freire (2015), de dizer sua palavra.

Rosenberg (2006) categoriza esse não direito de dizer como negligência às necessidades dos indivíduos, o que os emudece socialmente. Bourdieu (2003, p. 119) declara que a escola é “[...] indiferente às diferenças”, dando tratamentos iguais àqueles que vieram de realidades completamente diferentes e que, mediante isso, reproduzem as já injustas desigualdades sociais.

As atitudes discriminatórias ocorridas nas escolas, das quais não houve intervenção por parte das(os) profissionais da educação, podem levar algumas pessoas a desejar a vingança. Diante disso, a próxima seção se ocupará de compreender os motivos para o acometimento de violências *contra a escola*.

Violência contra a escola

Os ataques às escolas do Brasil, nos últimos anos, demonstram quão preocupante é a violência escolar com o *bullying*, o *cyberbullying* e os transtornos psiquiátricos ou mentais de (ex) alunos. De acordo com o Ministério da Educação (2023), o extremismo cresceu no Brasil, proliferando discursos de ódio ao Outro e as prejudiciais *Fake News*, que colaboraram para aumentar os índices de violência.

Uma definição de violência *contra a* escola foi feita por Priotto e Boneti (2009): vandalismos, incêndios provocados, depredação do patrimônio público, roubos e furtos, não citando, ainda, a morte de vidas. Porém, recentemente, relatos encontrados no site da Alesp (2023) deram uma nova definição para as causas dos ataques às escolas. São elas: o terrorismo, o nazifascismo, a crença na melhora da educação através do *homeschooling*, o racismo, o ódio aos diferentes, o *bullying*, o machismo, a misoginia, a LGBTQIAPN+fobia etc.

Estanislau (2023), em entrevista ao *podcast O Assunto*, do G1, com Natuza Nery, comentou que o *cyberbullying* é ainda pior do que o *bullying*, tornando o agressor uma preocupação permanente da vítima. O autor (2023) comenta sobre o silenciamento de crianças que sofrem *bullying* e não procuram ajuda, imaginando que a situação irá piorar caso elas contem para as famílias e denunciem. Em alguns casos, a vítima começa a pensar que merece ser tratada daquela forma ou que não é papel do(a) professor(a) intervir nessa situação.

Garcia (2024) defende o diálogo sobre educação digital, permitindo que crianças e adolescentes exerçam a democracia e a dialogicidade, com família e escola atentas para proteger crianças e adolescentes dos perigos da *internet*.

O Ministério da Educação (2023) revelou que em todos os ataques ocorridos nas escolas, os agressores foram homens brancos com longo tempo de permanência na *internet*, adeptos dos discursos de ódio que nutrem mágoas e as utilizam para justificar seu extremismo. Eles geralmente passavam pela escola e acumulavam traumas das pessoas, da instituição escolar e até mesmo da educação, resultando no desejo de destruir qualquer escola.

Pellanda et al (2023) fizeram uma nota pública, no ano de 2023, demonstrando preocupação com o extremismo nas escolas e com crimes de ódio direcionados às instituições. Diante disso, digitaram um relatório

e reiteraram a importância de políticas de enfrentamento à violência. Para os autores (2023), jovens têm sido cooptados pela extrema direita para alimentar o medo, colocando em risco especialmente as meninas, as mulheres e as pessoas negras.

A Alesp (2023) faz observações sobre o perfil dos extremistas: são do sexo masculino, brancos, alunos ou ex-alunos, muitos foram vítimas de *bullying* ou possuem doenças psicológicas/mentais. Segundo Vinha (2023), outro fator preocupante é o isolamento social desses alunos e o seu ódio racial.

Um levantamento feito pelo Instituto Sou da Paz (2023, p. 1), revela que “ataques armados a escolas vitimaram 93 pessoas nos últimos 20 anos”, sendo, de acordo com o site (2023), o primeiro, registrado em 2002, em Salvador/BA, o segundo, no ano de 2003, em Taiúva/SP, e o terceiro, em 2011, no Rio de Janeiro/RS, conhecido como Massacre do Realengo. Era o atirador um menino pacato, sem antecedentes criminais, admirador de Osama Bin Laden, com traços de esquizofrenia e vítima de *bullying* na época em que estudava.

Para Vinha (2023), alunos que cometem ataques não possuem propósitos de vida, tendo casos de evasão escolar e de depressão relacionados a esses perfis. Muitos se inspiram em jogos de *videogame* e fazem parte de comunidades extremistas. Alguns se recusam a conversar com professoras mulheres, motivados por um sentimento de superioridade em relação a elas.

Um relatório feito por um Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, relatado por Daniel Cara e publicado pelo Ministério da Educação (2023), afirma que entre 2002 a 2023, houve 36 ataques a escolas no Brasil, tendo vitimado 49 pessoas à morte, enquanto mais 115 pessoas ficaram feridas. Em 2023 foram 16 ataques, já atingindo quase o dobro do que ocorreu em 2022. 30 escolas públicas foram atacadas (14 municipais e 16 estaduais) e apenas 7 escolas privadas, totalizando 37 escolas. As armas de fogo foram utilizadas em 16 ataques, e, nos outros 16, foram utilizadas armas brancas. Em outros 4 ataques, foram usadas armas de outros tipos. Isso leva a refletir no livre acesso a armas de fogo e se realmente é necessário liberar armas para toda a população.

Nos ataques contra escolas, os adolescentes extremistas parecem desejar comunicar sua dor. Isso nos faz refletir se um dos motivos não seria o desejo de sentir-se visto, ouvido e amparado. Para Rosenberg (2006),

comportamentos violentos são reflexos de necessidades não atendidas e pedidos de socorro.

O fato dos extremistas serem do sexo masculino, pode ter relação com os comportamentos sociais esperados para eles. O não ter direito a exteriorizar suas emoções sem ser julgado, os deixa ainda mais suscetíveis a condutas violentas.

Conforme afirma uma notícia do Estadão (2020), esses comportamentos conhecidos como masculinidade tóxica são uma “construção social, que define um conjunto de regras que determinam comportamentos específicos esperados de indivíduos do sexo masculino”. O site (2020) complementa que “essas imposições costumam ser repressivas e ligadas a comportamentos violentos, valorizando a força física e transformando as emoções em um sinal de fraqueza. Por isso, afetam a vida dos homens em diversos aspectos e, inclusive, são capazes de perpetuar casos de homofobia, estupro e misoginia”. Além disso, de acordo com o Estadão (2020), a masculinidade tóxica faz com que os homens vivam menos, provocando mais estresse e problemas de saúde.

Há um movimento ganhando força na internet, inspirado no ódio ao feminino: o *Red Pill*. De acordo com Molinna (2023), o mesmo defende que não se deve casar com mulheres (apenas relacionar-se sexualmente), colocando-as em posição inferior em relação aos homens, rotulando-as como perigosas e incentivando a não se apaixonar por elas.

A origem do nome *Red Pill*, conforme explica Molinna (2023), significa “pílula vermelha” e vem do filme Matrix, em que quem tomasse a pílula vermelha, conheceria toda a verdade. O movimento *Red Pill* é machista, misógino, etarista e LGBTQIAPN+fóbico, disseminando ódio aos corpos femininos, às mulheres mais velhas e aos homossexuais e naturalizando a cultura do estupro. Esses adolescentes também são contra as discussões sobre diversidade de gênero que, de acordo com Reis e Eggert (2017, p. 17), “têm por objetivo garantir o alcance da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual”.

Aqueles que fomentam ataques também são a favor do armamento da população. Conforme discorrido pela Alesp (2023), a implantação de seguranças armados nas escolas como forma de reprimir ataques, já se revelou ineficiente nos Estados Unidos da América. A iniciativa de armar seguranças nas portas das escolas ignora a prevenção e torna as crianças e adolescentes amedrontados, adoecendo emocionalmente a comunidade

escolar. O desejo dos terroristas e extremistas, é justamente controlar a sociedade por intermédio do medo.

Como medida de diminuição aos ataques às escolas, os meios de comunicação combinaram de não dar ênfase aos acontecimentos e de não divulgar os nomes dos envolvidos, pois os autores de ataques objetivam a fama e acabam sendo aclamados como heróis em meio aos seus pares (Lupion, 2023).

Os ataques às escolas no Brasil têm sido combinados através das mídias sociais. Por conta disso, o Governo Federal liberou, em 2023, verbas para que haja o monitoramento e a desarticulação dos discursos de ódio nas mídias digitais (Planalto, 2023). Como consequência, temos visto diminuir a violência escolar entre os anos de 2023, 2024 e 2025. Passaremos agora às Considerações finais.

Considerações finais

As violências *da* escola e *contra a* escola podem se encontrar inseridas dentro da violência *na* escola. A violência *na* escola nem sempre acontece somente com base naquilo que ocorreu dentro do ambiente escolar.

Os problemas familiares são uma das justificativas para a violência escolar, mas não a única. A educação primária é um fator determinante e a extensa carga horária de trabalho das famílias, pode vir a trazer consequências negativas na vida das crianças e dos adolescentes.

Cabe ressaltar que o conceito de violência escolar está se modificando, pois antigamente não se considerava que os próprios sujeitos envolvidos com a educação poderiam colaborar com o crescimento dos índices. Com o autoritarismo escolar do passado, não era permitido fazer crítica às(aos) professoras(es), ao mesmo tempo em que algumas injustiças aconteceram dentro das escolas, sem que pudessem ser denunciadas.

Há algumas décadas, se começou a detectar a influência do *bullying* e do *cyberbullying* para a ocorrência das violências. No ano de 2023, foram identificados atos de extremismo nas redes sociais que estão influenciando na promoção dos ataques às escolas.

Um trabalho de prevenção às violências é mais conveniente do que investir em segurança, que apenas remedia e não chega à raiz do problema. O caminho para o alcance da não violência é através da educação, que ensina a exercer a cidadania e trabalha valores.

Referências

ALUNO DE 13 ANOS QUE MATOU PROFESSORA A FACADAS DEVE SER OUVIDO NESTA TERÇA PELO MINISTÉRIO PÚBLICO. G1. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/28/aluno-de-13-anos-que-matou-professora-a-facadas-sera-ouvido-nesta-terca-pelo-ministerio-publico.ghtml>. Acesso em 29 abr 2023.

BASILIO, Ana Luiza. **Como a perseguição e censura bolsonaristas culminaram na demissão de um professor em Curitiba.** Carta Capital. São Paulo: 30 out 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/como-a-perseguicao-e-censura-bolsonaristas-culminaram-na-demissao-de-um-professor-em-curitiba/>. Acesso em: 30 jan 2024.

BASILE, Thais. É preciso olhar para a própria infância para não repassar violência aos filhos. Gama Revista. São Paulo: 02 dez 2021. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/formato/conversas/e-preciso-olhar-para-a-propria-infancia-para-nao-repassar-violencia-aos-filhos/>.

BIMBATI, Ana Paula; FERREIRA, Lola. **Uma em cada sete escolas do Rio foi alvo de bala perdida.** UOL, 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimasnoticias/2023/07/20/escolas-rio-bala-perdida-tiroteio.htm>. Acesso em 20 ago 2023.

BOND, Letícia. **Brasil teve 24 ataques a escolas; mais da metade nos últimos 4 anos.** Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-05/brasil-teve-23-ataques-escolas-mais-da-metade-nos-ultimos-4-anos#:~:text=Entre%202002%20e%202019%2C%20foram,em%20todo%20o%20ano%20passado>. Acesso em: 20 ago 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental.** Brasília: Grupo de Trabalho de Especialistas em Violências nas Escolas, 2023. Disponível em: <https://sagresonline.com.br/violencia-nas-escolas-estudo-aponta-que-ataques-sao-planejados-em-comunidades-de-odio-na-internet/>. Acesso em: 28 jan 2024.

EDUCADORES relacionam violência nas escolas ao discurso de ódio da extrema direita. ALESP, São Paulo, 03 mai 2023. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?03/05/2023/educadores-relacionam-violencia->

nas-escolasao-discurso-de-odio-da-extrema-direita. Acesso em: 24 jul 2023.

ESTANISLAU, G. (**O Assunto - Lei do Cyberbullying: proteção para crianças e adolescentes**). *G1*. 16 jan 2024. (Podcast). Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2023/03/30/o-assunto-931-a-explosao-de-violencia-dentro-das-escolas.ghtml>. Acesso em: 29 jan 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 22^a edição. Paz e Terra: Rio de Janeiro/São Paulo, 2015.

GARCIA, C. (“Permissividade do ódio”: especialista critica aumento de ataques às escolas no Brasil). *Sagres*. 24 jan 2024. (Entrevista). Disponível em: <https://sagresonline.com.br/permissividade-do-odio-especialista-critica-aumento-de-ataques-as-escolas-no-brasil/>. Acesso em: 29 jan 2024.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HENRIQUE, Layane. **Por que os casos de violência escolar têm aumentado?** Politize! 05 abr 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/violencia-escolar/#:-:text=As%20consequ%C3%A3ncias%20destas%20a%C3%A7%C3%A7%C3%B5es%20t%C3%A3m,de%20aula%20e%20abandono%20escolar>. Acesso em: 18 nov 2024.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Ataques armados a escolas vitimaram 93 pessoas nos últimos 20 anos**. 2023. Disponível em: <https://soudapaz.org/noticias/ataques-armados-a-escolas-vitimaram-93-pessoas-nos-ultimos-20-anos-veja-levantamento-do-sou-da-paz/>. Acesso em 19 abr 2023.

JUSTIÇA DO TRABALHO. TRT da 3^a Região (MG). **Maioria dos abusos de crianças acontecem dentro de casa e por familiares**. 15 mai 2024. Disponível em: <https://portal.trt3.jus.br/internet/conheca-o-trt/comunicacao/noticias-institucionais/maioria-dos-abusos-de-menores-acontecem-dentro-de-casa-e-por-familiares>. Acesso em 18 nov 2024.

KERVALT, Marcelo. **Como a violência afeta áreas do cérebro de crianças e adolescentes**. GZH. 13 out 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2017/10/como-a-violencia-afeta-areas-do-cerebro-de-criancas-e-adolescentes-cj8osvkyp02ru01olegtbj4zb.html#:~:text=Como%20a%20viol%C3%Aancia%20afeta%20reas%20do%20c%C3%A9rebro%20de%20criancas%20e%20adolescentes>

c%C3%A9rebro%20de%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes,-
Levantamento%20feito%20em&text=Crian%C3%A7as%20e%20
adolescentes%20submetidos%20a,em%20%22modo%20de%20
sobreviv%C3%A1ncia%22. Acesso em: 19 nov 2024.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável. Editora Ética, 1997.

LUPION, Bruno. Por que não dar visibilidade a autores de massacres. Alemanha: DW, 06 abr 2023. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/por-que-n%C3%A3o-dar-visibilidade-a-autores-de-massacres/a-65252267>. Acesso em: 30 jan 2024.

MOLINNA, Claudia. Red Pill: discurso de ódio contra as mulheres. Pernambuco: Diário de Pernambuco, 11 jul 2023. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/colunas/diariomulher/2023/07/red-pill-discurso-de-odio-contra-as-mulheres.html>. Acesso em: 30 jan 2024.

MUNARIM, Iracema. O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 33, p. 375-390, 2011.

OS efeitos da masculinidade tóxica na saúde do homem. Estadão Summit - Saúde & Bem-Estar, São Paulo, 15 jan 2020. Disponível em: <https://summitsaude.estadao.com.br/desafios-no-brasil/os-efeitos-da-masculinidade-toxica-na-saude-do-homem/>. Acesso em 28 jan 2024.

PAUXIS, Bruna. De Realengo a Blumenau, massacres em escolas crescem junto com a extrema-direita no país. UOL. 2023. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/de-realengo-a-blumenau-massacres-em-escolas-crescem-junto-com-a-extrema-direita-no-pais/>. Acesso em 29 abr 2023.

PELLANDA, Andressa et al. NOTA PÚBLICA - Caso de Monte Mor: o Brasil precisa enfrentar com urgência o extremismo de direita. São Paulo: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 15 fev 2023. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Nota_publica_-_Viol%C3%A1ncia_extremista_%C3%A0s_escolas_1.pdf. Acesso em: 28 jan 2024.

PLANALTO. Governo anuncia R\$150 milhões para combate à violência nas escolas. Brasília: Presidência da República, 05 abr 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/04/governo-anuncia-r-150-milhoes-para->

combate-a-violencia-nas-escolas. Acesso em 29 jan 2024.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. **Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola.** Rev. Diálogo Educ, p. 161-179, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000100012&script=sci_abstract&tlng=fr. Acesso em: 12 jun 2024.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. **Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros.** Educação & Sociedade, v. 38, p. 09-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/>. Acesso em: 12 jun 2024.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** Editora Agora, 2006.

VINHA, T. (O Assunto #931: A explosão de violência dentro das escolas). *G1*. 30 mar 2023. (Podcast). Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2023/03/30/o-assunto-931-a-explosao-de-violencia-dentro-das-escolas.ghtml>. Acesso em: 29 jan 2024.

Capítulo 12

O Pensamento Computacional e sua inserção na Educação Básica: fundamentos e desafios na formação docente

Laércio Francesconi
Maria Cristina Pansera de Araújo
Vitória Augusta Stragliotto Pascoal

Introdução

O século XXI tem demandado competências que transcendem a tradição de conteúdos disciplinares específicos, exigindo habilidades cognitivas, digitais, colaborativas, reflexivas e criativas. Nesse cenário, o Pensamento Computacional (PC) emergiu como uma competência-chave para preparar estudantes para os desafios contemporâneos, tanto no âmbito profissional quanto social. A educação básica tem sido considerada um espaço fundamental para a introdução e desenvolvimento dessas habilidades, mas para tanto, a formação docente (inicial e continuada) aparece como condição indispensável para efetivar essa inserção.

Este texto aborda os fundamentos conceituais do Pensamento Computacional, sua relevância para a Educação Básica, e focaliza os desafios que incidem sobre a formação de professores para implementar essa abordagem. Foram feitas conexões entre diversos autores que têm estudado o tema, com análise das propostas metodológicas, práticas pedagógicas, barreiras e possibilidades.

O termo pensamento computacional foi popularizado por Jeannette Wing (2006), que o descreve como um conjunto de processos mentais e estratégias para resolver problemas, formular sistemas e entender comportamentos humanos, inspirados nos conceitos da ciência da computação. Embora Wing não seja a única autora, sua definição é frequentemente ponto de partida nos estudos brasileiros.

Outro autor importante é Seymour Papert (1980; 1986), precursor do construcionismo, que, ao introduzir o LOGO como ferramenta

educativa, pensava o uso da tecnologia (programação, robótica) para construir conhecimento a partir da ação, do erro e da repetição. A concepção de Papert é relevante para entender porque o pensamento computacional não é somente programação, mas envolve construir e experimentar.

Este estudo possui abordagem qualitativa e exploratória, com o objetivo de analisar a inserção do pensamento computacional na educação básica e os desafios relacionados à formação docente. A pesquisa foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da CAPES, abrangendo publicações dos últimos cinco anos.

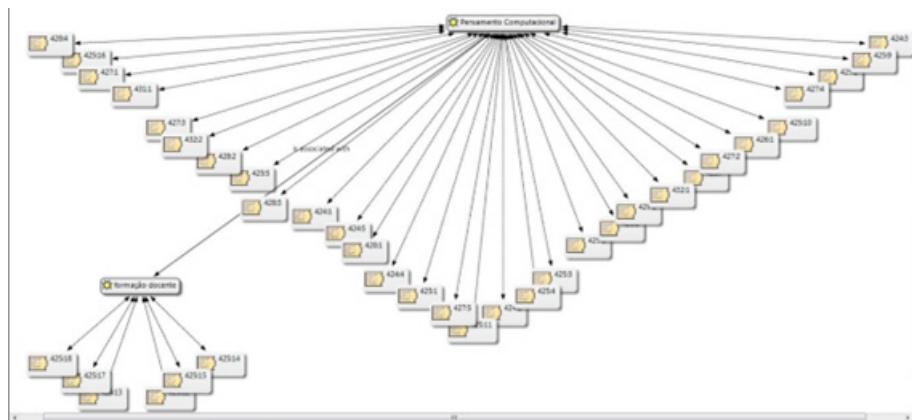
Para a busca, foram utilizados os seguintes descritores: “Pensamento Computacional” e “Prática Pedagógica”, resultando em 2 artigos; “Pensamento Computacional” e “Formação Docente”, resultando em 46 artigos.

A partir desse total de 48 artigos identificados, realizou-se a leitura dos resumos como critério de seleção inicial. O objetivo foi identificar os trabalhos que dialogassem diretamente com a proposta deste estudo; ou seja, que abordassem a implementação do pensamento computacional na educação básica e os desafios enfrentados pelos docentes em sua formação.

Após a leitura, 9 artigos foram selecionados por estarem em conformidade com os objetivos da pesquisa. Esses trabalhos compuseram o documento de análise, permitindo discutir como o pensamento computacional vem sendo incorporado às práticas pedagógicas e quais são os entraves e possibilidades no processo de formação de professores para atuar com essa abordagem.

A partir da análise de nove artigos científicos, foram identificados trinta conceitos relacionados ao pensamento computacional, elaborados por diferentes autores. Dentre esses, seis conceitos estabelecem uma relação direta com a formação docente, evidenciando o reconhecimento do pensamento computacional como uma competência fundamental na preparação de professores para a atuação na era digital. Esses dados permitem compreender como a literatura vem articulando o desenvolvimento dessa habilidade com as práticas pedagógicas e com o uso de tecnologias na educação.

Figura 1 – Rede de concepções de conceitos do pensamento computacional atrelado à formação docente



Fonte: Dados da Pesquisa

A Figura 1 apresenta a rede de relações entre os diferentes conceitos de pensamento computacional encontrados nos artigos analisados, evidenciando as conexões entre as ideias dos autores e sua vinculação à formação docente. Essa visualização permite identificar a diversidade de compreensões sobre o tema, bem como os pontos de convergência que destacam o pensamento computacional como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de práticas educativas mais criativas, reflexivas e tecnológicas.

O Quadro 2 reúne os principais conceitos de pensamento computacional encontrados nos artigos, com ênfase naqueles que se relacionam à formação de professores. Essa sistematização possibilita observar como diferentes autores compreendem o papel do pensamento computacional no processo educativo, associando-o à capacidade de resolver problemas, estruturar o raciocínio lógico e integrar tecnologias de forma crítica e criativa. Os conceitos apresentados reforçam a importância dessa competência na formação docente, por contribuir com metodologias inovadoras e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Quadro 2 – concepções de pensamento computacional vinculadas à formação docente nos artigos selecionados

QU:425:15 O pensamento computacional, co.. (8:1055-8:1574)

O pensamento computacional, como uma habilidade fundamental para os educadores, oferece uma base sólida para resolver problemas de forma estruturada e lógica. Essa competência não apenas facilita a integração de tecnologias, mas também promove uma abordagem mais analítica e criativa na criação de atividades e soluções educacionais. Assim, o pensamento computacional se torna um componente essencial na formação docente, preparando os professores para utilizar as tecnologias de maneira inovadora e eficiente.

QU:425:3 O pensamento computacional ref. (3:928-3:1675)

O pensamento computacional refere-se à habilidade de resolver problemas de forma

lógica e estruturada, similar ao processo utilizado na ciência da computação. Essa abordagem envolve a capacidade de decompor problemas complexos em partes menores, identificar padrões, desenvolver algoritmos e testar soluções. Para os docentes, o pensamento computacional não só ajuda na organização e planejamento das aulas, mas também é uma competência que pode ser aplicada no uso

e na integração de tecnologias educacionais. Incorporar essas práticas no currículo de formação docente prepara os professores para enfrentar os desafios da era digital e a utilizar as tecnologias de forma mais estratégica e produtiva (Lourenço; Cardoso Junior, 2022),

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nos estudos realizados, autores como Regiane Ezequiel Fantinati e Selma dos Santos Rosa (2021) investigam as origens conceituais, as habilidades envolvidas, as estratégias de ensino e os desafios do PC na Educação Básica, por meio de revisão sistemática.

Componentes e habilidades envolvidas no Pensamento Computacional

Segundo Wing (2014), o Pensamento Computacional é composto por quatro pilares fundamentais: decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos. A decomposição refere-se à habilidade de dividir problemas complexos em partes menores e mais manejáveis; o reconhecimento de padrões envolve identificar semelhanças e regularidades, que podem facilitar a resolução de problemas semelhantes no futuro; a abstração permite filtrar informações relevantes, eliminando detalhes

desnecessários para focar no essencial; e, os algoritmos consistem na criação de sequências de passos lógicos e ordenados para solucionar problemas.

Esses pilares são fundamentais não apenas para o ensino de computação, mas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas aplicáveis em múltiplos contextos, desde a matemática até a resolução de problemas cotidianos. Wing (2014) argumenta que o Pensamento Computacional deve ser considerado tão básico quanto ler, escrever e contar, tornando-se competência essencial para todos os cidadãos do século XXI. Para Silva (2025), é necessário entender o Pensamento Computacional como uma nova forma de alfabetização, que por sua vez acaba ultrapassando o domínio técnico e entra no campo da cognição, da criatividade e da resolução de problemas complexos. Esta alfabetização tradicional permite a participação mais ampla dos sujeitos na vida política e social, enquanto a alfabetização computacional permite que estes sujeitos sejam mais críticos em sua atuação no mundo contemporâneo.

Fantinati & Rosa enfatizam que, se bem trabalhado, o PC em séries iniciais ajuda no desenvolvimento de raciocínio, habilidades espaciais e de resolução de problemas. Nesse sentido, pode-se pensar que, ao trabalhar com atividades que envolvem lógica, sequências e resolução de problemas, os estudantes aprendem a estruturar o raciocínio de maneira mais organizada, a reconhecer padrões e a explorar estratégias variadas para chegar a soluções. Além disso, práticas de PC, nesse nível escolar, estimulam as habilidades espaciais e criativas, promovendo a capacidade de sintetizar informações e transferir aprendizados para diferentes situações do cotidiano e de outras áreas do conhecimento. Dessa forma, o contato precoce com o PC amplia não apenas competências técnicas, mas também favorece o desenvolvimento de autonomia intelectual e de uma postura investigativa diante dos desafios.

No Brasil, o Pensamento Computacional foi integrado de forma emergente nas discussões curriculares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e normativas associadas (norma de computação para a Educação Básica, documentos do MEC) evidenciam uma diretriz de que todos os estudantes da educação básica devem ter contato com conteúdos relacionados à computação, programação, robótica, etc. Tal inserção curricular cria obrigações e expectativas para escolas e professores. Alguns trabalhos recentes analisam esta legislação como vetor de mudança.

Para que o Pensamento Computacional deixe de ser uma promessa e passe a prática efetiva nas escolas, a formação docente é central. Ela deve

capacitar professores para não apenas conhecer os conceitos, mas para mediá-los pedagogicamente, integrar às disciplinas, avaliar aprendizagens, superar resistências. A seguir, são expostos os principais desafios identificados na literatura, quanto a formação inicial e continuada dos professores e o pensamento computacional.

Há trabalhos que realizam revisões sistemáticas que mapearam como acontece a formação de professores em PC no Brasil. Nascimento & Madeira (2024) analisaram os esforços de formação inicial e continuada, suas metodologias, áreas que participam, desafios e possibilidades. Eles indicam que embora haja avanços, ainda existe lacuna, sobretudo na oferta, diversificação de estratégias e articulação com contextos reais de sala de aula. Cláudia da Silva Gomes, Karen Selbach Borges & Rodrigo Prestes Machado em “Pensamento computacional e formação de professores da educação básica: Uma revisão da literatura” exploram em que medida os artigos brasileiros focalizam a formação docente, como ela ocorre (oficinas, cursos, MOOCs, disciplinas em cursos de licenciatura) e quais conteúdos e percepções emergem. Ainda, no artigo “Formação docente em pensamento computacional: Um mapeamento sistemático da literatura”, Almeida, Araújo et al. identificam ferramentas pedagógicas frequentemente usadas, como Scratch e computação desplugada, e apontam que oficinas e cursos são as estratégias mais comuns.

A formação inicial no curso de licenciatura precisa incluir PC de forma clara e concreta, não apenas como abstração ou componente isolado; já a formação continuada deve reconhecer a diversidade de professores em exercício, suas necessidades específicas e contextos de atuação.

Apesar dos obstáculos, há diversas iniciativas, experiências e estratégias que apontam caminhos viáveis para promover o Pensamento Computacional na Educação Básica como o uso de Scratch, uma ferramenta de programação visual, amplamente usada em oficinas e disciplinas de formação docente para introduzir lógica, abstração e depuração. O estudo “Pensamento computacional e a formação docente: desafios e possibilidades didáticas com o uso da ferramenta Scratch” (Amaral, Yonezawa & Barros, 2022) analisa a apropriação de PC em curso de formação, relacionando teoria e prática com Scratch, e identifica contributos para formação continuada e desenvolvimento cognitivo. Neste contexto, é desenvolvida a computação desplugada, mais indicada na Educação Infantil, pois a mesma faz o uso de atividades que não dependem de computadores (jogos, quebra-cabeças, simulações físicas). É estratégia útil especialmente em contextos

de pouca infraestrutura ou para trabalhar os primeiros passos conceituais do PC. Mapeamentos como o de Almeida *et al.* (2021) indicam seu uso frequente nessa categoria.

Outro ponto é que o Pensamento Computacional seja integrado não como disciplina isolada, mas como componente transversal ou interdisciplinar, ligado a conteúdos de matemática, ciências, linguagens, artes etc. Essa abordagem permite que os estudantes percebam o PC como ferramenta cognitiva útil em diferentes contextos, não algo deslocado.

Há de se destacar a avaliação, pois se trata de um aspecto importante, considerando que na formação docente seja contemplado o desenvolvimento de instrumentos de avaliação do PC e não apenas resultados finais, mas processos (pensamento, depuração, abstração), reflexividade sobre erros e revisão de soluções. Promover nas formações momentos de reflexão crítica – sobre o que funciona, o que não funciona, sobre pressupostos, metodologias, impactos sociais. Autores como Caratti & Vasconcelos (2023) discutem a necessidade dessa compreensão pelos professores.

As leituras das produções recentes no Brasil possibilitaram identificar algumas convergências e divergências entre autores, que ajudam a entender onde aconteceram os avanços e onde ainda há lacunas na implementação do Pensamento Computacional, na Educação Básica. Citamos, primeiramente, as convergências, sendo que por unanimidade todos os estudos concordam que a formação docente é um elemento central para inserir o PC de forma consistente. Ninguém recusa a importância de dotar professores de conhecimento conceitual, pedagógico e tecnológico; ferramentas como Scratch e estratégias de computação desplugada aparecem repetidamente como práticas eficazes ou pelo menos promissoras; há também um consenso de que não basta introduzir PC apenas no currículo formal; precisam de articulação com a cultura escolar, políticas de apoio, infraestrutura e continuidade. A BNCC e os documentos normativos recentes são vistos como oportunidades, embora haja cautela quanto à implementação, necessitando um olhar diferenciado para as formações continuadas com os professores da Educação Básica.

Alguns autores divergem, referindo mais a formação inicial (licenciaturas e cursos universitários); outros apontam a formação continuada (professores em exercício) que tem questões mais urgentes, dado que muitos professores estão sem qualquer preparação para PC. Há diferenças quanto ao grau de aprofundamento conceitual esperado para

professores: alguns estudos consideram que o professor deve apenas ter uma familiaridade básica com lógica, algoritmos, uso de ferramentas, para mediar PC; outros que deve haver um conhecimento maior, inclusive de fundamentos da ciência da computação, para que possam adaptar, inovar e avaliar criticamente.

Possibilidades para superar os desafios

Diante dos desafios levantados, a literatura aponta algumas perspectivas, recomendações e boas práticas que podem orientar políticas públicas, formação docente e ação escolar. Entre as possibilidades para superar os desafios enfrentados pelos professores estão as políticas de formação que incluem PC nos currículos das licenciaturas e ofertas regulares de formação continuada para professores em exercício; diretrizes claras nos documentos oficiais que não apenas instruem, mas também concedam prazos, metas, apoios financeiros e institucionais; formações que reflitam sobre o contexto real dos professores (infraestrutura, tempo, diversidade de turmas); utilizem metodologias ativas e práticas pedagógicas concretas (oficinas, sequências didáticas, projetos com alunos); desenvolvimento ou adaptação de materiais didáticos acessíveis, de qualidade, que considerem a inclusão de todos os alunos; criação e validação de instrumentos que capturem processos cognitivos, não só produtos; mas que avalie o processo para a construção do conhecimento.

Considerações finais

O Pensamento Computacional surge como competência vital para a formação de cidadãos aptos a compreender, intervir e inovar no mundo contemporâneo. Sua inserção na Educação Básica traz promessas de benefício cognitivo, motivacional, social, mas também impõe desafios significativos, especialmente no que tange à formação docente.

A consolidação do PC, entretanto, depende não apenas de esforços isolados em escolas ou da dedicação individual de professores e gestores. É imprescindível que políticas públicas garantam condições reais de implementação. Isso inclui planos de ação acompanhados de financiamento contínuo, investimentos em infraestrutura tecnológica, apoio institucional às redes de ensino e parceria entre instituições de ensino da educação básica e ensino superior. Além disso, torna-se necessário inserir o PC de

forma efetiva nos currículos das licenciaturas e ampliar programas de formação continuada que considerem as particularidades regionais do Brasil. Outro aspecto que influencia é a redução das desigualdades de acesso à tecnologia, a fim de que escolas públicas de regiões periféricas e rurais tenham condições de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras. Sem esse suporte governamental, corre-se o risco de que o PC permaneça restrito a experiências pontuais, incapazes de reduzir as disparidades já existentes no sistema educacional.

Para que o PC vá além de uma formulação teórica ou de iniciativas isoladas, é necessário que a formação docente seja integrada, contínua e com base conceitual sólida; que as ações pedagógicas caminhem para práticas concretas, com ferramentas acessíveis, metodologias ativas e avaliação adequada e que a formação continuada realizada com os professores seja pensada em curto, médio e longo prazo. Em síntese, o PC tem potencial transformador, mas a sua efetivação exige articulação entre teoria e prática, formação robusta de professores, políticas coerentes e compromisso institucional. Futuras investigações devem aprofundar o impacto de longo prazo dessas inserções, os efeitos em diferentes comunidades escolares, bem como as interações entre PC e outras competências do século XXI.

Em síntese, a implementação efetiva do Pensamento Computacional na Educação Básica requer a integração de políticas públicas estruturadas com ações pedagógicas bem fundamentadas, permitindo analisar os efeitos dessas práticas em diferentes comunidades escolares e compreender como o PC se relaciona e contribui para o desenvolvimento de outras competências essenciais do século XXI.

Referências

ALMEIDA, Adrienne Veras de; ALMEIDA, Adrielle Veras de; ARAÚJO, Fabíola Pantoja O. Formação Docente em Pensamento Computacional: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), 29., 2021, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.p. 348-357. ISSN 2595-6175. DOI: <https://doi.org/10.5753/wei.2021.15926>. Acesso em: 15 set. 2025.]

BRACKMANN, Christian Puhlmann. Desenvolvimento do Pensamento Computacional Através de Atividades Desplugadas na Educação Básica. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: (http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versão_final_site.pdf). Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Anexo ao Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/2022. Normas sobre Computação na Educação Básica - Complemento à Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/computacao-tabelas>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CARATTI, Ricardo Lima; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. *Reflexões sobre a integração do pensamento computacional às práticas de sala de aula: desafios à formação de professores*. Revista Educar Mais, 2023.

DA SILVA GOMES, Claudia; SELBACH BORGES, Karen; PRESTES MACHADO, Rodrigo. Pensamento computacional e formação de professores da educação básica: Uma revisão da literatura. RENOTE, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 135–145, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.118416. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/118416>. Acesso em: 13 set. 2025.

FANTINATI, Regiane Ezequiel; ROSA, Selma dos Santos. Pensamento Computacional: Habilidades, Estratégias e Desafios na Educação Básica. Informática na educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 24, n. 1 Jan/ Abr, 2021. DOI: 10.22456/1982-1654.110751. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/110751>. Acesso em: 13 set. 2025.

FERREIRA DO AMARAL, Cybelle Cristina; YONEZAWA, Wilson Massashiro; VIEIRA BARROS, Daniela Melaré. Pensamento computacional e a formação docente: desafios e possibilidades didáticas com o uso da ferramenta Scratch. Dialogia, [S. l.], n. 40, p. e21701, 2022. DOI: 10.5585/40.2022.21701. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21701>. Acesso em: 15 set. 2025.

GUARDA, Graziela Ferreira; PINTO, Sérgio Crespo Coelho da Silva. Formação continuada de professores do ensino fundamental em pensamento computacional. RENOTE, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 128–138, 2023. DOI: 10.22456/1679-1916.134334. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/134334>. Acesso em: 28 set. 2025

MARTINS, Henrique P.; SPOLON, Roberta; YONEZAWA, Wilson M.; RICHENE, Gabrielly del Carlo. Desenvolvendo o Pensamento Computacional em Sala de Aula. In: WORKSHOP DE TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (EDUCOMP), 5. , 2025, Juiz de Fora/MG. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2025 . p. 67-72. ISSN 3086-0741. DOI: https://doi.org/10.5753/educomp_estendido.2025.6565.

NASCIMENTO, Gustavo Lima do; MADEIRA, Charles Andryê Galvão. Desafios e possibilidades para a formação docente inicial e continuada em pensamento computacional: uma revisão sistemática da literatura. RENOTE, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 508–519, 2024. DOI: 10.22456/1679-1916.141576. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/141576>. Acesso em: 13 set. 2025.

OLIVEIRA, Geverson Oliver de Assis et al. Formação docente e pensamento computacional: Estratégias para a implementação de tecnologias na educação. LUMEN ET VIRTUS, [S. l.], v. 15, n. 40, p. 4376–4385, 2024. DOI: 10.56238/levv15n40-020. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/448>. Acesso em: 12 set. 2025.

PIRES, Leonardo; FERREIRA, Julio Cesar; CARVALHAES de Oliveira, Natalia. *Infusing computational thinking into K-12 teachers' pedagogical practice: A Systematic Literature Review*. Computers in Education: Teoria & Prática, v. 27, n. 2, 2024.

RAABE, André Luís Alice; CAVALCANTE, Elizabeth de Araújo. Políticas públicas para a introdução da computação na educação básica: um estudo de caso do Reino Unido. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

SILVA, Denilson Rodrigues da. Pensamento computacional na formação de professores da educação básica: conceitos, características e potencialidades para o século XXI. In: SILVA, Denilson Rodrigues da; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; KURTZ, Fabiana Diniz (org.). *Repensando a formação docente com o pensamento computacional* [recurso eletrônico]. Santo Ângelo: Ilustração, 2025. 263 p.: il.

SOKOLONSKI, Ana Carolina; SÁ, Alirio Santos de; MACÊDO, Raimundo José de Araújo. Uma Revisão Sobre a Formação Docente para o Ensino-Aprendizagem do Raciocínio Computacional no Brasil. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), 29.

, 2021, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 438-447. ISSN 2595-6175. DOI: Uma Revisão Sobre a Formação Docente para o Ensino-Aprendizagem do Raciocínio Computacional no Brasil | Anais do Workshop sobre Educação em Computação (WEI).

WING, Jeannette M. Computational thinking. In: Computational Thinking and Learning. Carnegie Mellon University, 2014.]

Do paradigma das essências à liquidez da pós-modernidade: uma reflexão crítica

Luana Tainá Klein
Ivo dos Santos Canabarro
José Pedro Boufleuer

Introdução

A história da humanidade pode ser lida como uma sequência de mudanças paradigmáticas que moldaram não apenas o modo de pensar, mas também as estruturas sociais, políticas, culturais e educacionais. Cada paradigma estabelece um conjunto de crenças e valores que orientam a forma como interpretamos o mundo, compreendemos a verdade e nos relacionamos com o conhecimento. Ao reconhecermos as transformações que impulsionaram a evolução humana, torna-se possível compreender a sociedade atual como resultado de um processo contínuo e complexo de mudanças.

O conceito de educação acompanha essa trajetória, pois desempenha um papel fundamental na formação do sujeito e na transmissão de valores. Da busca por verdades universais no paradigma das essências, passando pela centralidade do sujeito na modernidade, até a fragmentação de sentidos e verdades na pós-modernidade líquida, a educação reflete e, ao mesmo tempo, influencia as mudanças no pensamento e nas práticas sociais.

Essa transição histórica não é apenas uma substituição de ideias antigas por novas, mas sim um movimento de rupturas e permanências, no qual conceitos são reinterpretados. A modernidade, por exemplo, não apaga totalmente a metafísica das essências, mas a reposiciona; a pós-modernidade, por sua vez, não elimina a razão moderna, mas problematiza seus limites e contradições. A reflexão proposta neste estudo parte desse entrelaçamento histórico para questionar: como chegamos à atual condição de incertezas e instabilidades? E, principalmente, qual é o papel da educação e da linguagem diante desse cenário?

Desenvolvimento

Um paradigma define um modelo ou padrão a ser seguido, baseado em crenças e valores que orientam a forma como interpretamos o mundo e o conhecimento. Inicialmente, acreditava-se que o objeto tinha proeminência sobre o sujeito, ou seja, o mundo já existia e estava pronto para ser vivido. Aqui, vivia-se o paradigma das essências, onde o conhecimento consistia em descobrir essas essências universais e atemporais. Essa forma de pensar foi amplamente defendida por filósofos antigos, como Platão, que acreditava na existência de um mundo perfeito e invisível, chamado “Mundo das Ideias”, onde residiam formas de ideias perfeitas e eternas. Aristóteles, seu discípulo, também se dedicou a compreender a essência e a natureza real de tudo o que existe, mas adotou um posicionamento distinto. Para ele, a verdade e a essência das coisas estão neste mundo físico, podendo ser conhecidas por meio da experiência e da razão.

A partir da modernidade, surge o paradigma moderno da razão subjetiva, marcando mudanças importantes na forma de compreender o conhecimento e a verdade. O ponto de partida deixa de ser o mundo exterior ou as essências universais, e passa a ser o sujeito pensante - o indivíduo que duvida, pensa e reflete. René Descartes foi um dos principais nomes desse pensamento, com sua famosa afirmação: “Penso, logo existo”, ao colocar a razão humana como o principal instrumento para alcançar o conhecimento. Ideias antropocêntricas se destacaram, e a ciência passa a seguir novos caminhos, libertando-se gradualmente da religião e de superstições. Nesse período histórico, o objetivo não era mais descobrir o mundo tal como ele é, mas sim construir um novo mundo por meio da ação e da razão humana.

A modernidade não se expressa apenas como mudança epocal/cronológica numa história concluída em unidade fechada, mas como a novidade que se abre para um outro horizonte de futuro em todas as dimensões da vida humana: as da cultura, da literatura e das artes, as da economia, da organização social e da produtividade do trabalho, as da participação política e da secularização de valores e normas. (Marques, 1993, p. 8)

Para Marques, a modernidade não deve ser entendida apenas como uma mudança histórica ou cronológica, como se fosse uma etapa que se encerra para dar lugar a outra. Mas sim, ser vista como uma abertura para novos caminhos e possibilidades, que impactam diversas dimensões da vida humana. Essas transformações vão além de mudanças externas: elas

refletem uma nova forma de racionalidade, baseada no uso da razão em diferentes campos do conhecimento.

Immanuel Kant apresenta, em seu texto “Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?”, suas ideias sobre a menoridade, isto é, a incapacidade de utilizar o próprio entendimento sem a orientação de outra pessoa. A contribuição do filósofo alemão critica a dependência intelectual e a tendência humana de aceitar passivamente as idéias alheias, sem recorrer à própria razão. Para Kant, viver na menoridade é uma escolha confortável, pois pensar por si mesmo exige esforço, coragem e autonomia.

O paradigma moderno da razão subjetiva deu início a uma nova postura diante do conhecimento e da existência humana, colocando o sujeito no centro das reflexões filosóficas e científicas. A modernidade, ao valorizar a autonomia da razão, não apenas transforma as formas de pensar, mas também molda as estruturas sociais, culturais e políticas. Ao criticar a passividade intelectual e defender a emancipação do pensamento, filósofos como Descartes e Kant reforçam a importância da liberdade racional como base para a construção de uma sociedade mais consciente, crítica e capaz de criar seu próprio futuro.

Dando continuidade à trajetória humana entre os paradigmas, adentramos ao paradigma da Linguagem, ou seja, à pós-modernidade. Se, por um lado, a modernidade representou o fortalecimento da razão, da ciência e da autonomia do sujeito, por outro, a continuidade histórica e os desdobramentos sociais, culturais e filosóficos acabaram por evidenciar os limites desse paradigma. Com o tempo, as promessas de progresso, controle e universalidade da modernidade passaram a ser questionadas. É nesse cenário de incertezas e transformações que emerge a pós-modernidade como um novo momento histórico que desafia as verdades absolutas e propõe múltiplas formas de interpretar o mundo, marcando uma virada no modo como compreendemos a realidade, o conhecimento e o próprio sujeito.

A pós-modernidade é marcada por uma crise profunda, que representa uma ameaça iminente ao futuro. Mário Osório Marques (1993) aponta essa crise como sendo uma ruptura no pensamento, nos valores e nas orientações políticas, econômicas e culturais.

A instabilidade da pós-modernidade pode ser verificada também a partir da incerteza sobre a existência de uma verdade absoluta, diante do caos gerado pelo acúmulo de múltiplas verdades. Como destaca Marques (1993, p. 62) “Como o poder, o saber é fragmentado, subjugado, local e

específico. A genealogia do poder-saber não busca uma origem, mas os inícios contingentes das formações discursivas". Aqui, o saber, assim como o poder, não são neutros nem universais, mas sim constituídos em contextos específicos, ligado a interesses particulares e grupos determinados. Diante da ausência de uma verdade única e indiscutível, surge a inquietação: para onde caminha a humanidade? Como distinguir o que é verdadeiro em meio a tantas versões possíveis?

Vivemos em uma sociedade frágil no que diz respeito à linguagem e à comunicação. Como mencionado anteriormente, poder e educação estão estreitamente ligados; assim, de certa forma, quem detém o poder também determina o que é certo e errado. O papel de cada indivíduo na definição de quem está no poder é significativo. No entanto, em meio ao turbilhão de informações que circulam nas redes sociais, torna-se difícil saber quem está falando a verdade. Em uma disputa de verdades, cria-se uma competição, uma guerra para provar quem está com a razão.

O que nos torna donos da razão? Até que ponto a humanidade irá para provar a si mesma que está no controle das suas ações, da sua jornada nesta vida, e até mesmo da natureza que nos cerca? Estou convicta de que somos quem somos por conta da linguagem, ou seja, dos significados produzidos ao longo dos tempos, que herdamos de nossos antepassados e que, consequentemente, deixaremos às gerações futuras. Mas a dúvida é: deixaremos algo próspero à quem ainda virá se na verdade, somos um erro da natureza?

Nesse operar da linguagem, nessa abertura que ela permite para um universo infinito de possibilidades, de imaginação e de criação, é que se estabelece uma das condições próprias do humano, que é a sua condição errática. A rigor, somos um erro da natureza, uma vez que podemos conspirar contra as condições que nos garantem a própria sobrevivência. Podemos ser absolutamente disfuncionais em relação à natureza ao produzir desequilíbrios a ponto de pôr em risco a vida no planeta, não só a de nós mesmos, mas também a de todas as demais espécies vivas. (Boufleuer, [s.d.])

Nossa capacidade simbólica, que nos torna humanos, também nos coloca em uma posição errática frente à natureza. Somos uma espécie que, ao mesmo tempo em que pensa e constrói, também é capaz de agir contra nossa própria sobrevivência. Dessa forma, somos sim, dotados de razão e linguagem, mas também de atitudes autodestrutivas, capazes de ameaçar todas as formas de vida do planeta.

Em uma discussão sobre o que é verdade ou não, adentro a mais um questionamento: Será que nós, seres humanos, não somos apenas fantoches de “grandes pessoas” que, nas entrelinhas, comandam nossas mentes, ideologias e sonhos de progresso? Vejo, hoje, uma humanidade gananciosa, que não mede esforços para conquistar seu lugar no mundo. O capitalismo penetrou nossos ossos e passou a comandar a nossa rotina: Acordar. Trabalhar. Engolir o almoço. Voltar ao trabalho. Tudo isso por um salário no fim do mês - um salário que, sim, precisamos para viver, mas que, em contrapartida, nos rouba a oportunidade que tínhamos, desde o nascimento, de **viver** esse mundo.

Hoje, apenas sobrevivemos. É difícil até ousar ligar a televisão e assistir ao noticiário. Tudo o que acontece e é televisionado é real? Ou seriam apenas cortinas de fumaça para disfarçar o nosso declínio? Há uma música da banda Paramore, que acompanho com carinho desde a infância, chamada *The News*, que aborda o caos da guerra na Ucrânia e, em tradução livre, diz o seguinte:

“A cada segundo, nosso coração coletivo se parte. Todos juntos, cada cabeça balança. Feche os olhos, mas isso não passa. Ligue, desligue o noticiário. Explorador, performático, informativo e não sabemos nem da metade. Retórico, deplorável. Histórico, e o tempo todo, chamamos isso de normal.” (Paramore, 2022).

Essa canção traduz poeticamente o sentimento de cansaço e desesperança que permeia a contemporaneidade. O “coração coletivo se parte” diante das tragédias transmitidas diariamente, enquanto a humanidade, perplexa, parece apenas “balançar a cabeça”, como se não houvesse mais energia para reagir. A letra revela como nos tornamos espectadores de uma realidade distorcida, em que o noticiário se apresenta como um espetáculo - “explorador, performático, informativo”- e, ainda assim, incapaz de revelar a complexidade do que realmente acontece. Tudo isso é absorvido de forma tão rotineira que, acabamos por “chamar isso de normal”. Estamos realmente presos a um sistema que dita o ritmo da nossa existência, enquanto a dor e o colapso global são disfarçados em camadas de informações vazias e manipuladoras, gerando uma alienação coletiva.

Zygmunt Bauman (2001) nos fala sobre a “liquidez” da contemporaneidade. Neste tempo presente, a pós-modernidade é marcada por incertezas, pela rapidez das mudanças e pela instabilidade das conexões humanas. As relações humanas tornam-se cada vez mais frágeis e descartáveis. Tudo é substituível rapidamente. Tudo torna-se superficial

e com pouca importância, influenciadas pela lógica da conveniência e do individualismo. Se não me serve, posso simplesmente descartá-lo.

É nesse contexto que já não nos surpreende mais a existência de uma guerra acontecendo neste momento, motivada pela ganância e desejo de soberania. Os laços de solidariedade coletiva se enfraqueceram, e a noção de cidadania se esvazia diante da predominância do consumo e da apatia generalizada.

Ao redigir este texto, cheia de questionamentos e incertezas - ironia da pós-modernidade - pergunto-me como sairemos do poço em que nos encontramos. Mas, ao mesmo tempo, temo que a resposta seja a nossa ruína. O pensamento crítico está em escassez pois,

Todo pensar que se pretende crítico implica em algum parâmetro a partir do qual a crítica seja feita. Ocorre que em boa parte de nossas manifestações pretensamente críticas o parâmetro acaba não sendo explicitado e, por isso, também não tematizado. (Boufleuer, 2012, p. 1)

Dessa forma, a base da crítica fica escondida em ideias que damos como certas, sem questioná-las, o que enfraquece o verdadeiro potencial do pensamento crítico. Assim, as pessoas tornam-se fanáticas em relação ao que pouco conhecem e nem sequer questionam a veracidade das informações.

O pensamento crítico está em declínio, e “ao homem, não sobrará alternativa a não ser continuar se inventando” (Boufleuer, 2012, p. 3). Assim, em cada período histórico, vivemos e buscamos objetivos de acordo com o que histórias contadas pelo próprio homem nos apontam como possível ou desejável. Dessa forma, acabamos sempre nos moldando à imagem da narrativa que construímos sobre nós mesmos. Porém,

Na impossibilidade de contar a verdadeira e definitiva história ficamos na dependência daquelas que nos parecem mais plausíveis e potencializadoras de sentidos e dimensões que, a nosso ver, significam a condição humana, como a liberdade, a igualdade, a democracia, dentre outros. (Boufleuer, 2012, p. 4)

Como não podemos contar uma história verdadeira e definitiva, precisamos confiar naquelas versões que parecem mais plausíveis e que ajudam a dar sentido à vida, valorizando coisas importantes para nós, como a liberdade, a igualdade e a democracia. As histórias que criamos servem como guias que nos ajudam a decidir, agir e conviver com outras pessoas. Elas refletem desejos coletivos que nos permitem sonhar com uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, viver em sociedade é também um

exercício constante de interpretar e recontar essas histórias, atualizando seus significados e questionando suas limitações. É nesse movimento que construímos, juntos, o que entendemos por humanidade - e é por meio dele que temos o poder de “inventar” uma história melhor para o futuro.

Diante deste mundo de incertezas, o ser humano continua sendo uma espécie em constante construção. Acredito que nosso maior desafio não seja apenas conhecer o mundo ou a nós mesmos, mas sim reaprender a habitá-lo de maneira mais consciente e responsável. Isso exige de nós uma sensibilidade maior e a disposição para reconhecer os problemas que nos cercam e que nos trouxeram até aqui. Dessa forma, o papel da educação é, mais do que nunca, formar sujeitos capazes de pensar criticamente sobre as contradições do nosso tempo, mantendo-os atentos ao que lhes é apresentado como verdade.

Se hoje vivemos uma crise de sentido, talvez seja porque nos afastamos da escuta. Estamos cercados de discursos, mas escutamos pouco. Queremos respostas prontas, mas recusamos o incômodo da pergunta. Buscamos conforto, mas esquecemos que é no desconforto que nascem as grandes transformações. Esse texto, portanto, é uma forma de resistência diante ao rumo que a pós-modernidade vem tomado. Mesmo com o futuro incerto, gosto de acreditar que, por meio da educação, é possível construí-lo de forma diferente.

Considerações finais

A transição do paradigma das essências para a liquidez pós-moderna revela um processo histórico de deslocamento do foco: do objeto para o sujeito, e do sujeito para a linguagem. Cada etapa trouxe avanços e limitações, moldando não apenas o conhecimento, mas também as estruturas sociais e culturais.

Na pós-modernidade, a fragmentação do saber e a volatilidade das relações criam desafios inéditos. A educação, nesse cenário, é convocada a promover mais do que a aprendizagem técnica: deve cultivar autonomia intelectual, consciência histórica e ética. O resgate da escuta, a valorização do questionamento e a coragem de enfrentar o desconforto tornam-se elementos centrais para construir um futuro mais justo.

Se hoje vivemos uma crise de sentido, talvez seja justamente pela pressa em buscar respostas sem compreender as perguntas. O maior desafio não é apenas conhecer o mundo, mas reaprender a habitá-lo de forma

consciente e responsável. Como espécie, estamos em constante construção; a escolha de qual história escrever para o futuro dependerá da nossa capacidade de agir com sensibilidade, criticidade e compromisso coletivo.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOUFLEUER, José Pedro. **Mundo comum e formação crítica em perspectiva pós-metafísica**. In: SENAFA – SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4., 2012, Santa Maria. Anais [...]. Santa Maria: UFSM, 2012. Mesa: Formação crítica, interatividade e mundo comum.

BOUFLEUER, José Pedro. **O animal simbólico**. Texto elaborado com base no capítulo homônimo de Fernando Savater, do livro *As perguntas da vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1LnX7Z2LP6DsukrdWzYPBut6qOi6cHrgm/edit?usp=drive_link&ouid=105115993951715194612&rtpof=true&sd=true]. Acesso em: 26 jul. 2025.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Tradução de Raimundo Vier e Florião de Sousa Fernandes. 2. ed. Edição bilíngue. Petrópolis: Vozes, [s.d.], p. 516.

PARAMORE. **The News** [música]. In: *This Is Why*. Atlantic Records, 2022.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993. 126 p. (Coleção Educação).

A transferência no encontro pedagógico: uma leitura a partir do texto *Sobre a psicologia do Colegial*, de Sigmund Freud

Marcia Bernadete Moraes de Campos
Vânia Lisa Fischer Cossetin

Considerações iniciais

A escola, concebida como espaço de construção, transmissão e socialização de saberes, apresenta-se, sob a ótica psicanalítica, como um lugar privilegiado de constituição subjetiva. Nesse espaço, entrelaçam-se dimensões afetivas, cognitivas e sociais que sustentam a formação do sujeito em sua relação com o conhecimento. Em “Sobre a psicologia do colegial” (1914/2012), Freud introduz reflexões que permitem compreender como o processo educativo é atravessado por fenômenos inconscientes, em especial pela transferência, dinâmica na qual os vínculos afetivos e as figuras de autoridade assumem papel estruturante na relação com o saber.

Compreender a psicologia colegial freudiana implica reconhecer que a escola não é apenas um lugar de formação intelectual, mas também de elaboração emocional e social. Freud (1914/2012, p. 304) observa que “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres”. Essa afirmação indica que a experiência escolar é marcada tanto pela transmissão de conteúdos quanto pelo vínculo afetivo que o aluno estabelece com o professor, o qual, inevitavelmente, remete às primeiras experiências parentais.

No cenário educacional contemporâneo, frequentemente regido por lógicas de produtividade e mensuração de resultados, a dimensão subjetiva da formação tende a ser secundarizada. Entretanto, é precisamente no encontro entre professor e aluno que se manifesta o núcleo ético e simbólico da educação.

Diante disso, o problema que orienta esta pesquisa consiste em compreender de que modo o conceito freudiano de transferência permite interpretar o encontro pedagógico como um espaço de constituição subjetiva e não apenas como um processo de mera transmissão de conteúdo. Parte-se da hipótese de que, ao reconhecer o papel da transferência na relação professor–aluno, é possível evidenciar a dimensão ética e simbólica da educação, em que o desejo de saber se constitui a partir do laço com o outro.

Para o desenvolvimento desta discussão, o artigo estrutura-se em dois momentos complementares. No primeiro, realiza-se uma retomada conceitual das contribuições de Sigmund Freud em “Sobre a psicologia do colegial” (1914/2012), buscando compreender o alcance do conceito de transferência e sua função estruturante na constituição do vínculo educativo. Essa análise é articulada às reflexões presentes em *O mal-estar na cultura* (1930/2020), nas quais Freud evidencia o papel da educação como mediadora entre o princípio do prazer e o princípio da realidade, situando a escola como espaço simbólico de elaboração da renúncia pulsional e de inscrição do sujeito na civilização.

No segundo momento, a discussão se amplia para a leitura de autores contemporâneos que atualizam o debate sobre transferência e educação e problematizam a função simbólica e ética do professor, examinando como o laço pedagógico pode sustentar o desejo de saber.

A análise conjunta desses referenciais permite articular a dimensão psíquica e ética da prática educativa, ressaltando a atualidade das contribuições freudianas para o campo educacional. Assim, busca-se demonstrar que a psicanálise, ao introduzir a transferência como eixo estruturante da relação educativa, possibilita repensar a formação escolar como espaço de subjetivação.

A transferência e a psicologia do colegial

Ao rememorar sua própria experiência escolar, Freud (1914/2012, p. 304) observa que “para muitos, os caminhos da ciência passavam apenas através de nossos professores”. A observação revela um ponto essencial da dinâmica transferencial: o acesso ao saber não se dá de modo direto, mas mediado pela relação afetiva com aquele a quem o sujeito supõe o saber. O professor, nesse sentido, torna-se o representante simbólico do conhecimento e, por isso mesmo, o alvo das idealizações e resistências que

marcam a formação. É no vínculo com o mestre e não na neutralidade do conteúdo que o desejo de saber encontra sua via de transmissão. Essa lembrança autobiográfica introduz o núcleo do que ele denomina “psicologia do colegial”: uma análise da experiência estudantil na qual o desejo de saber está intrinsecamente ligado ao vínculo afetivo com aquele que ensina. Trata-se, portanto, da presença da transferência no campo educativo.

Em termos psicanalíticos, a transferência designa o processo psíquico pelo qual o sujeito atualiza, numa nova relação, sentimentos e expectativas inconscientes dirigidos originalmente às figuras parentais. No espaço escolar, esse mecanismo manifesta-se quando o aluno projeta sobre o professor, amor, admiração, rivalidade ou hostilidade, afetos que organizam sua relação com o saber. Freud (1914/2012, p. 304) observa que “de todas as imagens de uma infância que não é mais lembrada, nenhuma é mais importante para um jovem ou um homem do que a do pai”. Assim, o professor é tomado, simbolicamente, como um substituto parental, destinatário de idealizações e resistências.

Essa dinâmica é marcada pela ambivalência: sentimentos de amor e ódio coexistem, estruturando tanto a idealização do professor quanto as resistências à aprendizagem. Freud (1914/2012, p. 305) destaca que “os impulsos afetuosos e hostis para com ele persistem lado a lado [...] sem que nenhum deles seja capaz de anular o outro”, o que constitui a essência da ambivalência emocional. No campo pedagógico, essa ambivalência é o enlace da relação educativa: o mesmo professor que desperta admiração pode suscitar revolta, e é dessa tensão que emerge a possibilidade de elaboração subjetiva e de desejo de saber.

O vínculo transferencial, portanto, é condição de possibilidade da aprendizagem. O entusiasmo por um professor pode abrir caminhos para o interesse em determinada área, enquanto a rejeição pode bloqueá-lo. Essa observação freudiana revela que o laço pedagógico é estruturado pela ambivalência afetiva, constitutiva do fenômeno da transferência. O aluno, ao mesmo tempo em que admira o professor e o reconhece como portador do saber, também o confronta, buscando afirmar sua autonomia frente à autoridade simbólica.

Freud (1914/2012) reconhece que, no contexto escolar, a figura do mestre não se limita a ser o mediador do saber, mas torna-se também um ponto de identificação e de conflito para o aluno. A relação com o professor é, assim, o primeiro espaço em que o sujeito se depara com a

autoridade simbólica fora do âmbito familiar. É nesse sentido que Freud destaca: “Dirigíamos a eles tanto a nossa mais intensa oposição quanto a mais completa submissão” (FREUD, 1914/2012, p. 303). Essa formulação indica que a transferência não é um simples fenômeno afetivo, mas uma estrutura de relação que sustenta o processo educativo. O movimento entre amor e resistência, identificação e recusa, traduz a tensão fundamental entre o princípio do prazer que busca a satisfação imediata e o princípio da realidade que impõe a renúncia e a espera. Assim, o vínculo com o professor torna-se um espaço privilegiado de passagem, no qual o aluno pode transformar o investimento libidinal dirigido ao outro em desejo de saber.

A relação pedagógica se insere, adicionalmente, na tensão entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Segundo Laplanche e Pontalis (2001, p. 369), o princípio do prazer “tende a evitar o desprazer e a buscar a satisfação imediata das pulsões”, enquanto o princípio da realidade introduz a necessidade de renúncia e adiamento da gratificação. A escola, nesse sentido, é um dos espaços simbólicos que mediam essa passagem, exigindo do aluno o deslocamento da satisfação imediata para formas de realização simbólica de reconhecimento, saber e identidades intelectuais.

Esse processo implica inevitavelmente o mal-estar característico da vida em sociedade. Como assinala Freud em *O mal-estar na cultura* (1930/2020), a cultura exige do sujeito a renúncia pulsional e a internalização das normas de convivência. No contexto escolar, tal renúncia se manifesta em resistências, desinteresse ou oposição à autoridade. O que se costuma nomear “indisciplina” pode ser lido, do ponto de vista psicanalítico, como expressão desse conflito entre desejo e lei, entre o prazer e a realidade. É nesse ponto que o laço transferencial desempenha papel decisivo: ele oferece ao sujeito uma sustentação simbólica que transforma a renúncia pulsional em desejo de saber.

Freud (1914/2012) reconhece, nesse processo, a complexidade da função docente. O professor é simultaneamente objeto de idealização e de crítica, ocupando o lugar de mediação entre o inconsciente e o saber. Ao simbolizar a lei e o conhecimento, ele sustenta o limite e o desejo. O desafio ético, portanto, consiste em manter o intervalo entre o sujeito e o saber, permitindo que o desejo circule e que o aluno se constitua como sujeito diante do conhecimento.

A ética do encontro pedagógico: o professor como mediador simbólico

A leitura freudiana da experiência escolar permite compreender a docência como um campo de transferências inevitáveis, ampliando o debate sobre a função simbólica do professor e a dimensão ética da relação pedagógica. Para Voltolini (2011), o encontro entre psicanálise e educação se fundamenta na escuta do inconsciente e na aceitação da impossibilidade inerente ao educar. Inspirado em Freud e em leituras lacanianas, o autor observa que “o professor é aquele que ensina o que não sabe, e é precisamente esse não-saber que mantém vivo o desejo de ensinar” (VOLTOLINI, 2011, p. 118). Ou seja, quem reconhece que o saber não lhe pertence, mas circula entre sujeitos, sustentando o desejo. A ética do educador consiste em manejar a transferência sem pretender dominar o outro, acolhendo o mal-estar como componente constitutivo do processo formativo.

Desse modo, a transferência, longe de ser um obstáculo, é o operador simbólico que dá sustentação ao encontro pedagógico. O aluno dirige ao professor o amor pelo saber que supõe nele, e o professor, ao reconhecer essa suposição, deve manejá-la sem cair na armadilha da onipotência. Voltolini (2011, p. 118) afirma que “a tarefa do educador é ética: ele deve responder à demanda do aluno sem pretender completá-la, pois o sujeito só se constitui na falta”. Assim, o vínculo transferencial torna-se um campo de responsabilidade, no qual o professor assume a função de testemunha da falta e guardião do desejo.

Santos Filho (2005) aprofunda essa concepção ao distinguir autoridade simbólica de autoritarismo. Para ele, a eficácia da autoridade docente não se funda na coerção, mas no reconhecimento de uma função simbólica capaz de mediar o acesso do aluno à cultura e ao saber. A autoridade assim pensada organiza condições para a subjetivação: orienta o desejo sem anulá-lo, sustenta limites sem eliminar a abertura à invenção. Em sua perspectiva, a sedução pedagógica é ética quando convida o aluno a deslocar a satisfação imediata para uma elaboração que prolongue o interesse pelo saber; é manipulativa quando pretende suprimir a singularidade do sujeito.

Além disso, Santos Filho (2005) problematiza as pressões institucionais que fragilizam esse manejo simbólico, a busca por resultados imediatos, os diagnósticos-relâmpago e as respostas medicalizantes que reduzem a complexidade subjetiva a rótulos técnicos. À luz dessa crítica, a

formação docente deve contemplar a reflexão sobre os efeitos inconscientes da prática pedagógica, capacitando o professor para reconhecer e tratar os modos pelos quais a transferência se manifesta em sala de aula.

Cossetin (2022) defende a docência como exercício de escuta e responsabilidade. Ao enfatizar o diálogo como princípio da prática pedagógica, a autora mostra que o professor deve reconhecer as projeções e resistências do aluno sem se deixar capturar por elas. Esse “cuidado ético” permite que a transferência se converta em espaço de criação e não em mera repetição de padrões emocionais passados. Para a autora, mesmo numa contemporaneidade marcada pela fragilidade dos papéis de autoridade, é na transferência que se inscreve a possibilidade de laço do aluno com o saber. Sua análise mostra como o professor contemporâneo, ao ter que lidar com sua própria subjetividade e das projeções inconscientes estudantis, não pode, apesar disso, declinar de sua autoridade docente.

A crise contemporânea das figuras de autoridade, discutida por Lebrun (2008), complexifica ainda mais essa função. O autor assinala que a dissolução das Referências simbólicas e a recusa dos limites implicam um contexto em que o lugar do professor se fragiliza. Sendo, paradoxalmente, por meio da transferência que se pode reconstruir laços de reconhecimento e sustentação da autoridade docente que justamente dão sustentação ao desejo de aprender. Lembrando que a autoridade do professor vem da sua posição como representante do conhecimento e da cultura.

Freud (1937/2018) inclui a educação entre as chamadas “profissões impossíveis”, ao lado de governar e psicanalizar. Essa impossibilidade não se confunde com impotência técnica, mas indica que tais práticas atuam sobre o inconsciente e, portanto, sobre o imprevisível. Educar, como psicanalizar, implica operar com o desejo do outro: não há garantias de resultados. Assim, a impossibilidade da educação não anula sua necessidade; antes, reafirma que a prática docente se realiza em meio a tensões constitutivas da condição humana.

Dessa forma, a análise do texto *Sobre a psicologia do colegial* (1914/2012) evidencia que a experiência escolar é um espaço privilegiado de inscrição do inconsciente, onde se reatualizam as formações psíquicas que estruturam o sujeito em sua relação com o saber. A transferência, nesse contexto, não se apresenta como um fenômeno acidental, mas como a própria condição de possibilidade da aprendizagem: o aluno, enquanto sujeito desejante, endereça ao professor o amor e o ódio que marcaram

sua relação primordial com o Outro, encontrando no mestre uma figura simbólica sobre a qual projeta seu desejo de saber.

Nesse sentido, pode-se compreender a escola como o cenário privilegiado onde se opera a passagem do princípio do prazer que busca a satisfação imediata ao princípio da realidade, que introduz o sujeito à lei, ao limite e ao simbólico. Nessa travessia, a educação cumpre uma função civilizatória, ao operar como mediadora entre o impulso e a norma, o desejo e a interdição. Assim, o espaço escolar torna-se uma das instâncias nas quais essa renúncia se realiza e se simboliza: o aluno aprende a adiar a gratificação imediata em favor de uma recompensa simbólica: o saber, o reconhecimento, o pertencimento.

Freud (1930/2020) assinala que “a civilização se edifica sobre a renúncia das pulsões” e que tal renúncia, necessária à vida coletiva, “implica inevitavelmente uma perda de satisfação” (p. 49). Essa renúncia, longe de eliminar o mal-estar, reinscreve-o como condição do processo de subjetivação, pois, como observa Freud (1930/2020), é justamente ao se confrontar com o limite imposto pela cultura que o sujeito pode transformar a energia pulsional em formas simbólicas de criação e de saber.

O professor é convocado a sustentar eticamente o lugar simbólico que ocupa, reconhecendo os limites de sua posição frente ao desejo do aluno, reconhecendo que sua autoridade não se funda no poder, mas na capacidade de ocupar o lugar do Outro sem pretender encarná-lo. Ao sustentar a transferência sem nela se deixar capturar, o educador possibilita que o laço pedagógico se constitua como um campo simbólico de elaboração, em que o inconsciente pode advir na palavra e produzir efeitos de subjetivação.

Trata-se de uma escuta que, inspirada na ética da psicanálise, reconhece no vínculo com o aluno não um espaço de dominação ou identificação imaginária, mas de abertura à alteridade e à emergência do sujeito do desejo. Como mostram Santos Filho (2005), Cossetin (2022) e Voltolini (2011), é nessa tensão entre desejo e limite, saber e ignorância, amor e hostilidade, que se constitui a função do professor como mediador do desejo. A psicanálise, ao iluminar essa dinâmica, reafirma que educar é uma das profissões impossíveis: não porque fracasse, mas porque lida com o inconsciente e com o desejo, dimensões que escapam a qualquer técnica ou domínio. É nesse impossível, justamente, que se funda a possibilidade ética da educação: o ato de sustentar o vínculo transferencial e de transformar a falta em abertura para o saber.

Considerações finais

A leitura realizada a partir do texto *Sobre a psicologia do Colegial*, de Freud (1914/2012), indica que a escola, concebida como espaço de construção, transmissão e socialização de conhecimentos e conteúdos, é um lugar privilegiado de constituição subjetiva, no qual se entrelaçam dimensões afetivas, cognitivas e sociais. O conceito de transferência, central na psicanálise, mostra-se decisivo para interpretar a experiência escolar, pois evidencia que a relação entre professor e aluno é marcada por projeções afetivas que derivam das primeiras relações parentais, reconhecendo que o ato de aprender é indissociável do vínculo com quem ensina.

O objetivo central deste artigo foi, assim, discutir a contribuição freudiana para a compreensão daquilo que está em jogo na dinâmica entre professor e aluno, enfatizando a transferência como eixo estruturante do encontro pedagógico. Ao longo da argumentação, demonstrou-se que a transferência não deve ser entendida como obstáculo à aprendizagem, mas como motor que sustenta o desejo de saber. A relação com o professor, marcada por ambivalências, é condição para que o estudante faça a passagem do princípio do prazer ao princípio da realidade, elaborando a renúncia pulsional que caracteriza a inserção na cultura.

Também se evidenciou o papel do professor como mediador simbólico do desejo de saber, cuja autoridade se define eticamente pela capacidade de orientar o desejo sem anulá-lo. A escuta do sujeito e de suas manifestações inconscientes, o que muitas vezes, não é objetivável porque aparece como resistência, silêncio ou gesto, constitui um elemento central do encontro pedagógico. Além disso, demonstrou-se a importância de pensar a formação docente a partir da reflexão sobre os efeitos inconscientes da prática, de modo a capacitar o professor para manejá-la transferência com responsabilidade, evitando o autoritarismo e a instrumentalização do encontro educativo.

A ética do encontro pedagógico, nos termos aqui considerados a partir da psicanálise, implica colocar o professor como corresponsável pelo jogo transferencial, reconhecendo a dimensão inconsciente e a singularidade do aluno que comparece na relação que estabelece com ele. Reconhecer essa dimensão é condição para práticas educativas mais humanas e reflexivas, nas quais o desejo de saber se converte em motor da formação e o laço pedagógico se transforma em espaço de elaboração simbólica.

Referências

- COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. O professor na sombra do contemporâneo: que lugar é esse? In: JUNIOR, Cesar Augusto; JUNGES, Fábio César; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. *Festschrift em homenagem a Paulo Rudi Schneider*. Editora UNIJUÍ: Ijuí, 2022.
- FREUD, Sigmund. Sobre a psicologia do colegial (1914). In: FREUD, Sigmund. *Totem e tabu e outros trabalhos (1913-1914)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FREUD, Sigmund. [1930]. Mal-estar na cultura. In: FREUD, Sigmund. *Obras incompletas de Sigmund Freud: Cultura, sociedade, religião: o mal-estar na cultura e outros escritos*. Tradução: Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- FREUD, Sigmund. [1937]. Análise terminável e interminável. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. v. 19.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. 4. ed. Tradução Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LEBRUN, Jean-Pierre. *A perversão comum: viver juntos sem o outro*. Tradução de Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- SANTOS FILHO, Francisco C. dos. *Freud e educação: história, caminhos, perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 124).
- VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. (Passo-a-passo; 93).

Capítulo 15

Professor historiador e seu papel na educação

Maria Carolina Magalhães Santos
José Pedro Boufleuer

Considerações iniciais

Ser professor é uma honoraria, já que constitui uma ação orientada à formação de sujeitos. Trata-se de um ofício de prestígio, ainda que muito desafiador. Considerando sua anterioridade pedagógica, ser ou estar professor é assumir responsabilidade pela inserção de outros, os membros das novas gerações, no mundo, na forma coletiva de viver. Na esteira de Hannah Arendt podemos dizer que amamos o mundo ao assumir responsabilidade pela formação daqueles que a ele estão chegando, o que significa, também, assumir responsabilidade pelo futuro do mundo.

Conforme a legislação escolar, que estabelece parâmetros e normativas para o seu funcionamento, o currículo da escola organiza-se em Áreas do Conhecimento, dentre as quais, a das humanidades que, por sua vez, contempla o ensino de História. Segundo Cunha (2010), a palavra é vinda do grego *historia* (*ἱστορία*), significando investigação ou relato de investigação, ou seja, história é a ciência que estuda o passado a partir da investigação dos fatos, do estudo daquilo que constitui a sociedade em determinado tempo e espaço.

Um conceito importante no âmbito da história é o de memória. Conforme Le Goff (1996), Pollak (1989) e Canabarro, et al. (2025), memória pode ser brevemente definido como um conjunto de lembranças, experiências, representações e cultura construídas por pessoas, grupos e sociedades, que desempenha um papel fundamental na construção de identidades, consciência e valorização de um povo.

Pretende-se neste texto abordar o papel do professor historiador em espaços escolares, considerando, especialmente, a sua tarefa relativamente à preservação da memória.

Nesse sentido, este estudo seguirá metodologia de cunho qualitativo, adotando uma postura crítico-hermenêutica para debater acerca da temática central. Objetiva-se refletir sobre a escola, seu papel na

formação de sujeitos, no âmbito de uma sociedade republicana, e o papel do professor historiador nesse contexto.

A função memorável da escola

A escola possui uma função essencial no progresso humano, simplesmente aquilo que denominamos *humanizar*. A escola é um espaço com especificidade própria, constituído por nós, humanos, com a função de *ensinar* o saber legitimado, provado e aprovado pela ciência. Na escola há espaço, ou ao menos deveria haver, para todas as ciências, desde as exatas, com os entendimentos de matemática, física, raciocínio lógico, passando pelas ciências das linguagens escritas, faladas, corporais, literaturas e chegando às humanidades.

Cada Área do Conhecimento acima mencionada, em sua forma de entendimento, aborda alguma dimensão da vida humana, algum aspecto de como pensamos ou nos organizamos na totalidade do nosso mundo. O entendimento e a abordagem podem ser diferenciais de cada área, contudo, todas objetivam o mesmo propósito, a humanização de estudantes e a sua preparação para a vida comum em sociedade. Todas objetivam formar o cidadão, consciente, pensante e crítico, capaz de viver em coletividade.

Como instituição republicana, a razão de ser da escola está fora de si, e ela só se justifica quando essa máxima é reconhecida (suas crises periódicas revelam o descompasso escola-sociedade). O melhor que podemos fazer no seu interior não é independente do seu exterior, algo que a afasta de uma ideia metafísica e aponta para a necessidade de situá-la em seu contexto espacotemporal (Fensterseifer, 2020 p. 19).

Sendo assim, a tarefa educacional passa a fazer sentido no momento em que se entende a escola e a tarefa educacional como parte integrante da sociedade, que, contudo, tem sua própria organização, seu modo de ser e suas especificidades. Fensterseifer (2020, p. 22) aponta inclusive para o que a escola não é, sendo a partir disso possível pensar o que a escola vem a ser. O autor aponta que escola não é “Roda de amigos”, contudo, criam-se amizades dentro da mesma, que não é “púlpito” nem “palanque eleitoral”, uma vez que deve-se pensar nos princípios da laicidade e da liberdade política. A escola também não é “instituição benéfica ou de caridade”, apesar de poder se envolver com essas questões¹. Por fim,

¹ Muitas vezes é necessário que a escola se envolva com essas situações, pois de que forma se ensinará o conhecimento básico e científico a um estudante com fome? Assim, a escola acaba por assumir um lugar de beneficência, contudo, essa não deve ser a centralidade do movimento

Fensterseifer aponta que ela não é “extensão da família”, uma vez que, apesar de valorizar os saberes externos e anteriores que o aluno traz, a escola está voltada para o ensino de suas especificidades, não daquilo que as famílias seguem (religiosa ou ideologicamente).

Nesse sentido, de suma importância é o papel da escola no ensino daquilo que dificilmente, e de modo espontâneo, buscar-se-á em outro lugar: *conhecimento*. Apesar de poder ser revisto, revisado e compartilhado entre os pares, o conhecimento é parte constitutiva de nossa memória coletiva da sociedade. É nele que residem todas as descobertas, avanços, atrasos² e tudo o que entendemos como sociedade hoje. Logo, a escola passa a ter uma função primordial de manutenção da memória, de permitir que as próximas gerações se entendam enquanto mundo e se humanizem de forma contínua.

E o professor historiador?

Para o ensino de história nas escolas existe a formação em história, que ocorre pela realização de um curso de licenciatura nesta área. Com base nessa formação, o professor, em seu trabalho pedagógico, assume uma postura de responsabilidade, tanto pela formação de seus alunos como sujeitos partícipes de uma sociedade, como pela manutenção da memória coletiva.

Na medida em que a teoria da história explicita que a relação da ciência da história com a vida prática de seu tempo não pertence a um recanto abstruso do pensamento histórico, intensifica-se sua função didática com respeito a essa vida prática. Ela orienta os resultados cognitivos da ciência da história para os processos de aprendizagem da formação histórica ao explicitar a função orientadora que o conhecimento histórico obtido e formulado tecnicamente sempre possui, uma vez que, afinal de contas, origina-se das carências de orientação dessa mesma vida prática (Rüsen, 2001, p. 48-49).

Assim, há uma importância em vincular a teoria histórica com o ensino da história, ou seja, com a sua didática. Nesse sentido, a vivificação da memória desempenha um papel fundamental. Um estudante que em seu processo de formação tem acesso à memória histórica, estudando de

escolar.

2 Não há como esquecer, por exemplo, que os fascismos se apoiavam em falácias para divulgar supostos conhecimentos criados com propósitos discriminatórios. E isso, hoje, constitui também memória, no sentido de que não podemos esquecer que isso aconteceu para evitar que tais situações se repitam.

forma crítica o passado da sociedade que integra, tende a ver o mundo também de forma mais crítica. Essa é uma das importantes funções e apostas que o professor historiador deve ter para com seus alunos.

Como o pensamento histórico pode realizar essa sua intenção na vida prática, e por força de sua constituição científica, é a questão central da “didática” como parte sistemática integrante da teoria da história. [...] “Aprender” significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forma marcante. O que se pode alcançar, aqui, por intermédio da ciência, é enunciado pela expressão clássica “formação” (Rüsen, 2010, p. 87).

Há, portanto na prática do professor historiador, uma função central, que é a de trazer o conhecimento histórico e científico para a cena, com enfoque na tríade estudada pela história (homem e suas ações no tempo e espaço). Nesse sentido, Rüsen (2010, p. 87- 88) aborda o ensino de história a partir de dois aspectos, sendo um deles “horizontal e um transversal”. Os cortes definidos por Rüsen (2010) relacionam-se com a formação e o processo de socialização dos indivíduos e o saber histórico como uma “síntese da experiência com interpretação” (p. 87), respectivamente. E é no corte transversal que nos deteremos a seguir.

Transversalmente a História Escolar¹ parte da ideia de que aquilo que é ensinado é parte do que constituímos enquanto sociedade histórica, com interpretação daqueles que a relataram, escreveram ou legaram para o futuro. É claro para a comunidade historiográfica que não existe história sem interpretação, ou como narrativa isenta de opiniões, contudo, também é claro que a historiografia exige uma série de fontes, métodos e organizações que comprovem os pontos aos quais os historiadores se apoiam na construção do conhecimento científico histórico. Logo, história não é achismo, é pesquisa e ciência fundamentada.

É nesse sentido que estabelecemos, acima, o compromisso da escola com o conhecimento, isto é, com um saber previamente estabelecido, discutido e fundamentado pela ciência. Nessa perspectiva se situa também a prática do professor historiador, uma vez que ao analisar, junto com os seus alunos, o passado que nos trouxe ao presente, há uma intencionalidade de ensinar o que se considera avalizado pela comunidade historiográfica, e que, assim, permitirá a humanização desses novos sujeitos que estarão ingressando no mundo adulto logo após sua escolarização.

¹ Considerando aqui a História ensinada nas escolas.

O ensino de história em sala de aula é uma função do aprendizado histórico das crianças e dos jovens. Isso significa que crianças e jovens aprenderem história é uma questão central da didática da história. Ademais, cada método pedagógico tem uma resposta diferente a essa questão. O aprendizado da história transforma a consciência histórica em tema da didática da história. Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel (Rüsen, 2010. p. 91).

Nesse sentido, há uma responsabilidade própria da escola na formação das novas gerações que adentram o mundo humano. Isso para que se tornem cidadãos responsáveis, atuantes e, principalmente, que se coloquem como os futuros responsáveis pelo mundo, mesmo que seja a partir de memórias que não gostaríamos de lembrar. Assim, faz parte do trabalho do professor de história dar a entender o passado que nos trouxe ao presente, mesmo que isso implique ensinar certas *memórias subterrâneas* (Pollak, 1996), ou patrimônios da dor (Canabarro, 2025), como o holocausto e mesmo a Ditadura Civil-Militar brasileira, que são difíceis de serem lembrados, mas que são fundamentais para o educando se situar no mundo em que se encontra.

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuadamente, essa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que a capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade do aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida (Rüsen, 2010 p. 104).

Enfim, a formação histórica tem um propósito central na escola, por vezes esquecido: *lembra o passado*.

Considerações finais

A aposta educativa por uma sociedade mais justa e igualitária se dá em todos os componentes de ensino e áreas da educação escolar. Na história, porém, reside uma imensa responsabilidade em auxiliar na formação de sujeitos críticos, que valorizem a democracia e que se constituam como sujeitos atuantes na sociedade. É na escola que se aprende que o fascismo

não deve se repetir, mas é na aula de história que se comprehende o *porquê* ele não deve se repetir. Para Marc Bloch “A incompreensão do presente nasce, fatalmente, da ignorância do passado”. Portanto, entender o passado é um ato imprescindível para a continuidade da humanização no presente e futuro.

Em um mundo onde cada vez mais professores historiadores são perseguidos e acusados de “doutrinação”, por simplesmente apresentarem os fatos históricos e horrores pelos quais a sociedade já passou. Ensinar história, por isso, é resistir, é defender aquilo que é justo, como as demandas das minorias sociais e os direitos humanos, por exemplo. Enfim, historiar é memorar todos aqueles que um dia lutaram por um mundo melhor. Assim, conclui-se com um questionamento: não deveríamos todos nós, educadores, assumir a postura de professores historiadores?

Referências

- CANABARRO, Ivo dos S. et al. Educação, direito à memória e à verdade: testemunho para elucidação das memórias subterrâneas do Brasil. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 40, n. 122, p. 1–20, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/14372>. Acesso em 17 maio 2025.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- FENSTERSEIFER, Paulo E. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. 1^a ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020,
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v.2, n.3, 1989 p. 3-15. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278> . Acesso em 17 de maio de 2025.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: fundamentos da ciência histórica. 1^a ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- RÜSEN, Jörn. **História viva**: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. 1^a ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

O brincar na perspectiva histórico-cultural: jogos de papéis e o desenvolvimento infantil

Naiana Ortiz Boeno
Marli Dallagnol Frison

Introdução

Este capítulo analisa o papel do brincar, especialmente dos jogos de papéis, no desenvolvimento infantil, sob a ótica da psicologia histórico-cultural, fundamentada, principalmente, em Lev S. Vygotsky e aprofundada por Leontiev e Elkonin. A partir dessa abordagem, comprehende-se o brinquedo não como simples objeto de diversão, mas como ferramenta cultural e atividade mediadora, capaz de promover a internalização de significados e a formação das funções psicológicas superiores.

O texto destaca como a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) constitui-se durante o brincar, possibilitando à criança agir além de suas capacidades habituais e antecipar formas mais complexas de pensamento, planejamento e autorregulação. Discute-se, ainda, a relevância pedagógica do brincar no contexto escolar, evidenciando seu potencial para favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e para aproximar aprendizagem e cultura.

A infância é um período marcado por intensas transformações cognitivas, sociais e emocionais, nas quais o brincar desempenha papel central. Longe de ser apenas uma atividade recreativa, o ato de brincar, especialmente por meio dos jogos de papéis, constitui-se como atividade formadora, capaz de mobilizar processos psíquicos complexos e impulsionar o desenvolvimento infantil. A psicologia histórico-cultural, inaugurada por Lev S. Vygotsky e ampliada por autores como Leontiev, Elkonin e Pino, oferece um referencial teórico que permite compreender como o brincar se articula com a construção do pensamento e com a internalização de práticas e significados culturais.

Nesse contexto, o presente capítulo busca discutir o brincar a partir de dois eixos centrais: os fundamentos teóricos da perspectiva histórico-cultural, que explicam a função do brinquedo no desenvolvimento infantil e na constituição das funções psicológicas superiores; e a análise dos jogos de papéis enquanto atividade mediadora, que promove a internalização de significados e a transição para formas mais complexas de pensamento e comportamento. Ao final, são apresentadas considerações que apontam implicações pedagógicas para o contexto escolar, destacando a relevância de valorizar o brincar como prática estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O brincar na perspectiva histórico-cultural: fundamentos teóricos

A perspectiva histórico-cultural, fundamentada, principalmente, nos estudos de Lev S. Vygotsky, oferece uma compreensão aprofundada sobre a importância dos jogos de papéis no desenvolvimento infantil, especialmente no contexto escolar. Nessa abordagem, o desenvolvimento da criança depende das interações sociais e culturais em que está inserida, sendo os jogos de papéis centrais nesse processo. O brinquedo, concebido como ferramenta cultural, e o ato de brincar, entendido como atividade mediadora, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

Vygotsky (1991) argumenta que o brinquedo não se limita a um objeto de diversão, mas constitui uma ferramenta cultural que mediatiza a aprendizagem e o desenvolvimento, oferecendo à criança a oportunidade de internalizar significados e práticas sociais. Segundo o autor, “no brinquedo, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, não visual, dependendo do significado das coisas, não de sua aparência imediata” (p. 109).

Nesse sentido, o brincar permite que a criança vá além da simples interação física com os objetos: ela apropria-se de significados simbólicos da cultura em que está inserida, reproduz e transforma práticas sociais adultas e, simultaneamente, desenvolve suas capacidades de pensamento e ação. Esse processo evidencia a função do brinquedo na constituição da ZDP, que corresponde ao que a criança ainda não consegue realizar de forma autônoma, mas pode executar com o auxílio de alguém mais experiente.

Assim, o brincar coloca-a em posição ativa na construção de novos conhecimentos e no próprio processo de desenvolvimento. Para Vygotsky (1991),

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do seu comportamento habitual da vida cotidiana. No brinquedo, é como se fosse uma cabeça mais alta do que ela própria. [...] A ação no âmbito do brinquedo situa-se na zona de desenvolvimento iminente. (p. 109).

Essa manifestação de Vygotsky (1991) pode ser interpretada da seguinte forma: ao brincar a criança realiza ações que vão além de suas capacidades habituais e do comportamento que apresenta na vida cotidiana. O jogo cria uma situação imaginária que permite a ela agir em um nível de desenvolvimento mais elevado do que aquele que já domina de forma autônoma – é como se “crescesse” cognitivamente durante a atividade.

Essa elevação ocorre porque, ao atuar com o brinquedo, a criança cria uma ZDP, isto é, um espaço em que consegue realizar tarefas e adotar comportamentos que, sem ajuda, ainda não seria capaz de realizar, mas que se tornam possíveis na atividade do brincar. O brinquedo possibilita que a criança antecipe e vivencie, de maneira simbólica, formas de pensamento e de ação que ainda estão em processo de formação, impulsionando seu desenvolvimento.

Vygotsky (1991) destaca que o brinquedo permite que a criança atue simbolicamente, aproprie-se de práticas sociais adultas e vá além de suas capacidades, funcionando como um instrumento mediador do desenvolvimento. Já o ato de brincar tem um papel estruturante no desenvolvimento da consciência da criança. Vygotsky (1991) afirma que, “na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. [...] A ação, no campo imaginário, é subordinada ao significado, e não ao contrário, como ocorre na vida real (p. 111).

A afirmação de Vygotsky (1991) destaca o caráter singular do brincar para o desenvolvimento psíquico infantil. O autor salienta que, no brincar, a relação entre ação e significado inverte-se: a ação passa a ser subordinada ao significado, e não o contrário. Nessa inversão, “a ação subordinada a um significado, o domínio do próprio comportamento, começa a se formar no brinquedo. Aqui, a criança aprende a guiar seu comportamento não apenas pelas impressões imediatas do ambiente, mas pelo significado que atribui a uma situação imaginária” (Vygotsky, 1991, p. 110).

Ao brincar a criança cria uma situação imaginária em que a relação entre o significado e a ação está invertida: o significado da brincadeira

orienta a ação, e não o contrário. Isso permite que a criança comece a separar o pensamento da ação imediata, favorecendo o desenvolvimento do pensamento abstrato, da capacidade de planejamento e da regulação do comportamento. A criança aprende a lidar com regras sociais de forma criativa, o que contribui para o desenvolvimento de sua capacidade de autocontrole e autonomia.

Ao criar uma situação imaginária a criança desloca o foco da ação imediata para o significado que atribui à experiência, invertendo a lógica do cotidiano, no qual a ação geralmente precede o pensamento. Essa inversão é fundamental porque permite à criança desenvolver a capacidade de agir de maneira voluntária, planejar e controlar seus impulsos, estabelecendo uma base para funções mentais superiores, como o pensamento abstrato e a autorregulação. Assim, o brincar deixa de ser apenas uma atividade lúdica e passa a ser compreendido como um espaço privilegiado de formação de processos internos essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento nas máximas potencialidades psíquicas da criança.

Vygotsky (1991) detaca:

[...] No brinquedo, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, no campo do significado, separando o campo do significado do campo das ações visíveis. É precisamente esta separação que torna possível o aparecimento da ação voluntária, isto é, a ação determinada por uma ideia, e não apenas por objetos (p. 111)

Essa afirmação de Vygotsky (1991) ressalta o caráter formativo do brinquedo ao possibilitar que a criança se move do plano concreto para o plano do significado. Ao agir de acordo com ideias e intenções, e não apenas em resposta a estímulos imediatos, a criança inicia um processo fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o controle voluntário do comportamento e o pensamento abstrato.

Em relação aos fundamentos das funções mentais superiores, estes estão profundamente conectados com a vida social e cultural do indivíduo. Vygotsky (1991) explica que no processo de internalização, ao interagir com adultos, colegas ou mediadores culturais, a criança participa de atividades compartilhadas que envolvem linguagem, regras, gestos, símbolos e significados próprios de sua cultura. Inicialmente ela executa essas ações com ajuda externa e, com o tempo, vai apropriando-se dessas ferramentas, tornando-se capaz de pensar, lembrar, planejar e se autorregular de maneira autônoma.

A internalização de operações culturalmente desenvolvidas e organizadas pelo sujeito transforma os processos interpessoais em intrapsicológicos. A essência do processo de internalização é que as relações sociais são transformadas em funções mentais. Por exemplo, a aprendizagem de signos, como a linguagem, envolve inicialmente um processo de uso externo – primeiro, a criança fala com os outros; depois, dirige a fala para si mesma; e, finalmente, a fala se torna pensamento interiorizado. Todas as funções superiores originam-se como relações reais entre indivíduos (Vygotsky, 1991, p. 67).

O autor supracitado deixa claro que as interações sociais com adultos e colegas, mediadas por linguagem, regras e signos culturais, são a base para o surgimento de funções mentais superiores; e o processo de internalização é justamente essa transformação do social em psicológico. É no ato de brincar que as crianças frequentemente criam e seguem regras que refletem as normas sociais, o que favorece o desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados. A internalização dessas regras é um passo importante no processo de socialização e na formação de uma consciência crítica e autônoma.

Vygotsky (1991) explicita um princípio central da psicologia histórico-cultural: a gênese social das funções psicológicas superiores. Ao afirmar que todo funcionamento interpessoal se transforma em funcionamento intrapessoal, o autor descreve o processo de internalização, no qual as interações sociais, mediadas por signos e ferramentas culturais, são progressivamente apropriadas pela criança, tornando-se parte de sua vida psíquica interna. Funções como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade, surgem, inicialmente, na relação com o outro e, posteriormente, reorganizam-se no plano interno, possibilitando autonomia, autorregulação e pensamento reflexivo. Esse movimento dialético, do social para o individual, fundamenta a compreensão de que a consciência crítica e a capacidade de agir de maneira intencional são produtos das experiências compartilhadas e da mediação social no processo educativo.

Segundo Sirgado (2000), essas funções não surgem da biologia, mas têm origem na cultura e nas interações humanas. Mesmo que operem internamente no indivíduo, mantêm forte caráter social em sua estrutura e modo de funcionamento. O autor enfatiza que o processo de internalização reconstrói internamente operações que, em sua gênese, eram externas, produto da vida social. Para ele, internalizar significa reconstruir internamente uma operação externa em que o significado é o núcleo. A apropriação vai além da cópia: o sujeito interpreta os significados culturais

para constituir sua subjetividade. Esses processos fortalecem a autonomia do indivíduo sem excluir sua origem social. Sirgado retoma a ideia de que as funções mentais superiores constituem a base da estrutura social da personalidade. O modo como nos relacionamos conosco espelha como os outros interagiram junto de nós— uma correlação genética entre relações sociais reais e relações internas funcionais.

Elkonin (2009) complementa que “o brincar constitui a forma fundamental de atividade da criança na idade pré-escolar, pois nela se expressam as necessidades e interesses próprios dessa fase” (p. 35), evidenciando seu papel central no desenvolvimento infantil. Nessa mesma direção, Leontiev (2004) afirma que “o brinquedo é a atividade principal na infância porque nela se formam processos psíquicos que preparam a criança para novas etapas do desenvolvimento” (p. 96).

A afirmação de Leontiev (2004) evidencia a centralidade do brinquedo no desenvolvimento infantil ao caracterizá-lo como “atividade principal” da infância. O conceito de atividade principal, na teoria histórico-cultural, refere-se àquela que impulsiona o desenvolvimento psíquico em determinado período e promove mudanças qualitativas nas funções psicológicas da criança.

Ao asseverar que é durante o brincar que se formam os processos psíquicos que preparam a criança para novas etapas do desenvolvimento, Leontiev (2004) destaca que essa atividade não se limita a um simples passatempo, mas cumpre uma função estruturante: possibilita que a criança elabore significados, internalize normas sociais e desenvolva capacidades como imaginação, atenção voluntária e pensamento simbólico. Desse modo, o brincar prepara o terreno para aprendizagens mais complexas que ocorrerão em fases posteriores, como as exigidas pela escolarização formal.

A partir dessa compreensão do brincar como atividade principal, torna-se possível aprofundar a análise sobre os jogos de papéis e a mediação cultural, elementos centrais na perspectiva histórico-cultural para explicar como a criança internaliza normas, papéis sociais e modos de agir próprios da vida adulta. Ao assumir diferentes papéis em suas brincadeiras, a criança vivencia situações que extrapolam o presente imediato e incorporam significados culturais que orientam sua conduta. Esse processo, mediado pelas interações com o outro e pelos objetos culturais disponíveis, favorece a emergência de novas formas de pensamento e a reorganização de suas funções psicológicas. Discutir essas implicações permite compreender de que maneira o brincar pode ser intencionalmente potencializado na

prática escolar para promover desenvolvimento integral e aprendizagens mais complexas.

2 Jogos de papéis e mediação cultural: implicações para o desenvolvimento e para a prática escolar

Os jogos de papéis, também chamados de brincadeiras de faz de conta, característicos do brincar infantil, constituem a forma mais elaborada de brincar na infância e têm função central na mediação entre a criança e a cultura. Ao assumir papéis sociais, como o de mãe, professor ou médico, a criança não apenas imita comportamentos adultos, mas internaliza regras, normas e valores presentes em sua sociedade (Elkonin, 2009).

Ao assumir diferentes personagens e vivenciar situações simbólicas, ela também se apropria de modos de agir próprios do contexto em que está inserida, o que favorece a formação de novas funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, compreender as implicações dos jogos de papéis para o desenvolvimento e para a prática escolar é fundamental para planejar intervenções pedagógicas que potencializem essas experiências.

A vivência de papéis sociais permite que a criança elabore conflitos, negocie regras e aprenda a respeitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo habilidades sociais fundamentais. O brincar em grupo, mediado pela cultura, favorece a cooperação e a compreensão de normas sociais, constituindo base para a formação moral e para a consciência crítica.

No contexto escolar o papel do professor é fundamental para potencializar os efeitos formativos dos jogos de papéis. Ao observar e participar das brincadeiras, o educador identifica o que a criança já internalizou da cultura, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem. Além disso, pode criar situações desafiadoras que ampliem a zona de desenvolvimento proximal, propondo novos papéis, enriquecendo os enredos e mediando conflitos que surgem durante a atividade lúdica.

Vygotsky (1991) ressalta que tanto o brincar quanto a instrução escolar atuam por meio da ZDP, sendo ambos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Integrar os jogos simbólicos ao cotidiano escolar, portanto, significa reconhecer o brincar como atividade séria e formadora, que possibilita à criança apropriar-se ativamente da cultura e construir novos modos de relação com o conhecimento e com o mundo social.

Leontiev (2004) complementa essa compreensão ao afirmar que, no jogo de papéis, a criança se apropria de motivos e objetivos presentes nas atividades sociais dos adultos, reorganizando sua própria atividade psíquica. Esse movimento transforma o brincar em uma via para a formação de novas necessidades e interesses, que conduzem a uma transição para outras formas de atividade, como o estudo.

Já Elkonin (2009) aprofunda a análise ao mostrar que, durante o brincar, a criança vivencia papéis sociais e internaliza regras de comportamento que estruturam sua conduta futura. Esse processo amplia a capacidade de planejar, antecipar e regular suas ações, características essenciais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Desse modo, o brinquedo configura-se como uma atividade que inaugura a separação entre o significado e a ação imediata, preparando a criança para níveis mais complexos de desenvolvimento e para a construção de novos modos de relação com o conhecimento e com o mundo social.

Para Elkonin (2009), ao brincar a criança inverte a relação entre ação e significado, e isso ajuda-a a desenvolver o pensamento abstrato, o planejamento e o controle do próprio comportamento, que são fundamentos das funções mentais superiores, tais como: o pensamento, a memória, o raciocínio abstrato e o controle do comportamento. Todos desenvolvem-se primeiro no plano social, nas interações com outras pessoas, e somente depois internalizam-se no plano individual. Esse fundamento mostra que o aprendizado precede o desenvolvimento, e que a convivência e a linguagem são essenciais para formar o pensamento humano.

Vygotsky (1991) discorre que

A situação imaginária origina-se de uma necessidade. Surge da tensão entre o campo de tendências da criança e seu nível real de capacidade. [...] A ação subordinada a um significado, o domínio do próprio comportamento, começa a se formar no brinquedo. Aqui, a criança aprende a guiar seu comportamento não apenas pelas impressões imediatas do ambiente, mas pelo significado que atribui a uma situação imaginária (p. 110).

Nessa citação o autor destaca que a situação imaginária no brincar emerge de uma necessidade interna da criança, originando-se da tensão entre seus desejos e tendências e o nível real de suas capacidades. Nesse contexto, o brinquedo possibilita o início do domínio do próprio comportamento, uma vez que a criança passa a agir guiada pelo significado atribuído à situação imaginária e não apenas pelas impressões imediatas do ambiente. Assim, ao brincar, ela não responde simplesmente ao que

vê, mas ao que aquilo representa, o que envolve planejamento, controle de ações e elaboração simbólica, sempre inseridos no contexto social e cultural que a criança vivencia e internaliza no decorrer de sua atividade lúdica.

Nessa perspectiva teórica, na brincadeira, especialmente no faz de conta, a criança recria papéis sociais e situações cotidianas do mundo adulto. Ao fazer isso ela não somente imita comportamentos, mas também internaliza e se apropria de regras, normas e significados sociais de maneira ativa enquanto brinca. Nesse ato a criança age de acordo com regras implícitas que fazem parte da situação imaginária infantil.

Ao seguirem regras as crianças treinam sua autorregulação e desenvolvem a consciência sobre o que é esperado socialmente, partindo para sua autonomia. Esse processo é necessário para que aquilo que a criança faz com os outros de maneira social transforme-se em funções psicológicas internas, tais como a atenção voluntária, o pensamento abstrato, o controle de comportamento e a capacidade de refletir sobre si mesma. De acordo com Vygotsky (1991),

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos: primeiro, no plano social, depois, no psicológico; primeiro entre pessoas, como uma categoria interpsicológica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsicológica. (p. 63)

Essa citação de Vygotsky (1991) apresenta o princípio da dupla formação das funções psicológicas superiores, segundo o qual todos os processos mentais complexos têm origem nas relações sociais para, posteriormente, serem internalizados e se tornarem parte do funcionamento psíquico individual

A passagem para o plano intrapsicológico, no interior da criança, ocorre por meio da mediação cultural, ou seja, pelo uso de signos, linguagem e instrumentos que possibilitam reorganizar a atividade mental. Esse processo pode ser claramente observado nos jogos de papéis, em que a criança, ao assumir diferentes personagens e interagir com os demais, apropria-se de normas e significados sociais que gradualmente se transformam em competências internas, favorecendo a autonomia, o pensamento reflexivo e a capacidade de autorregulação. Esse processo dialético fundamenta a compreensão de que o desenvolvimento humano não é apenas biológico, mas histórico-social, sendo profundamente influenciado pelas práticas culturais e pelas interações vividas.

Cabe salientar que outro aspecto fundamental do brincar é o seu papel no desenvolvimento social da criança. O brincar em grupo

proporciona uma rica oportunidade para que elas se engajem em interações sociais complexas, negociem papéis e resolvam conflitos. Essas interações são mediadas pela cultura, uma vez que os jogos de papéis frequentemente refletem valores, normas e práticas sociais do ambiente em que as crianças estão inseridas. Ao brincar coletivamente a criança aprende a colaborar, a compartilhar e a respeitar o ponto de vista do outro, habilidades fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais. Nesse sentido, Vygotsky (1991) argumenta que

A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança atua sempre além do seu comportamento habitual, como se fosse maior do que é na realidade. [...] A brincadeira é uma forma essencial de atividade na infância que permite à criança assimilar ativamente o significado social da atividade humana (p. 109).

Para esse autor, durante o brincar, especialmente em jogos de papéis, a criança assimila significados sociais, o que significa incluir normas, valores e formas de convivência presentes na cultura em que vive. O contexto escolar é especialmente significativo para isso, pois a escola oferece um ambiente estruturado em que as crianças de diferentes origens culturais podem interagir e aprender coletivamente, promovendo a diversidade de experiências e ampliando sua compreensão do mundo. Já a função do professor é agir como um intermediador do desenvolvimento, oferecendo às crianças não apenas jogos de papéis, mas oportunidades para que elas possam se engajar em vivências promotoras da aprendizagem que tenham sentido para elas e a internalização de valores e conhecimentos culturais.

Vygotsky (1991) afirma que “o que a criança consegue fazer hoje com ajuda, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. A cooperação com os adultos e com companheiros mais capazes desempenha um papel decisivo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (p. 101). Ao guiar as interações entre as crianças e o ambiente, o adulto cria situações que desafiam suas capacidades e proporcionam o desenvolvimento na ZDP, além de observar as brincadeiras para identificar o que elas estão internalizando do ambiente cultural e como lidam com os desafios exigidos pela cultura e pelas interações sociais.

Os jogos de papéis, nesse sentido, tornam-se uma janela para compreender o desenvolvimento da criança e suas necessidades pedagógicas. Vygotsky (1991) explica que

A ação no âmbito do brinquedo situa-se na zona de desenvolvimento iminente. A criança, ao brincar, age sempre além do seu comportamento habitual da vida cotidiana. No brinquedo é como se fosse uma

cabeça mais alta do que ela própria. A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. [...] A ação subordinada a um significado, o domínio do próprio comportamento, começa a se formar no brinquedo (p. 109-110).

Nesse sentido, Vygotsky (1991) mostra-nos como os jogos de papéis e a atividade simbólica no brincar revelam o desenvolvimento da criança, permitindo ao/à professor/a compreender o que ela está internalizando, suas capacidades em formação e seus desafios.

Os jogos de papéis são centrais para o desenvolvimento da criança, pois atuam como mediadores entre o mundo social e a construção do conhecimento. No contexto escolar os jogos de papéis necessitam ser valorizados e integrados como uma prática pedagógica, pois favorecem o desenvolvimento integral da criança, tanto individual quanto socialmente. O papel do professor como intermediador é crucial para potencializar os benefícios dos jogos de papéis no processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991),

O prazer não é a característica que define o brinquedo. Ele preenche uma necessidade da criança. O mais importante no jogo de papéis de que as crianças participam é induzi-las a adquirir regras de comportamento. Toda situação imaginária contém regras de comportamento, assim como todo jogo de regras contém uma situação imaginária. No brinquedo a criança tem que ter autocontrole, tem que agir contra o impulso imediato, uma vez que deve seguir as regras. Satisfazer as regras torna-se um desejo para a criança e é esse o atributo essencial do brinquedo. [...] Na idade escolar, o brinquedo não desaparece mas permeia a atitude em relação à realidade. A instrução e o aprendizado na escola também estão avançados em relação ao desenvolvimento cognitivo. Tanto o brinquedo quanto a instrução escolar criam uma zona de desenvolvimento proximal (p. 117-118).

Nessa direção, os jogos de papéis auxiliam a criança a internalizar regras e autocontrole, que são competências essenciais ao desenvolvimento moral e social. Já o brincar é considerado uma atividade séria, que corresponde a um nível avançado do desenvolvimento infantil, pois tanto o brincar quanto a escola atuam por meio da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), sendo ambientes fundamentais para motivar o progresso cognitivo e social. Assim, os jogos simbólicos devem ser incluídos no cotidiano escolar como instrumentos com potencial pedagógico para promover o desenvolvimento integral da criança, tanto em seus aspectos individuais quanto coletivos. Vygotsky (1991) contribui enunciando que

O brinquedo constitui-se, assim, numa atividade importante para o desenvolvimento da criança. Ele fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações evolutivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (p. 117).

A citação evidencia que, para Vygotsky (1991), o brinquedo ocupa posição central no desenvolvimento infantil, especialmente na fase pré-escolar, por possibilitar mudanças na consciência e nas necessidades da criança. Ao vivenciar situações imaginárias ela aprende a criar intenções, planejar ações e desenvolver motivações que se projetam para a vida real. Nessa perspectiva, Elkonin e Leontiev aprofundam a ideia ao considerar o brincar uma *atividade-guia*, pois nele a criança internaliza e ressignifica experiências sociais e culturais essenciais para seu desenvolvimento.

Consoante Vygotsky (1991), o brincar simbólico cria uma base para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, sendo uma atividade cultural profundamente formadora. Ao brincar, enquanto se envolve em situações imaginárias que refletem as relações sociais do mundo adulto, como quando finge ser professora, médico ou mãe, por exemplo, a criança entra em contato com regras, comportamentos e significados que fazem parte da cultura em que vive. Isso permite que ela vá além do que consegue fazer sozinha no momento, usando a imaginação para agir “como se” já tivesse habilidades mais avançadas. É nessa diferença entre o que a criança faz sozinha e o que consegue fazer com apoio (zona de desenvolvimento proximal) que o professor pode atuar de forma significativa.

Vygotsky (1991) afirma que

O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. É incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito. [...]. Esta estrita subordinação às regras é quase impossível na vida; no entanto, tornase possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança (p. 117).

O autor revela como o jogo simbólico adota regras sociais e propósito, permitindo que a criança aja como se estivesse em papéis avançados, desencadeando a ZDP, que pode ser explorada pedagogicamente na escola, trazendo como relevância o desenvolvimento integral e a conexão entre

cultura e educação. Atuando na ZDP o professor pode intermediar e ampliar o desenvolvimento infantil.

Ao observar as brincadeiras o professor pode perceber o que a criança está compreendendo do mundo ao seu redor, quais conhecimentos ela já internalizou e quais ainda está elaborando. Além disso, ao propor novas situações, fazer perguntas ou participar da brincadeira, o professor ajuda a ampliar o pensamento da criança, incentivando o raciocínio, a cooperação, a empatia e o planejamento de ações.

Considerações finais

As reflexões apresentadas evidenciam que o brincar, especialmente os jogos de papéis, ocupa posição central no desenvolvimento infantil segundo a psicologia histórico-cultural. Longe de ser uma atividade meramente recreativa, constitui-se como mediador fundamental entre a criança e o mundo social, promovendo a internalização de significados culturais e a formação de funções psicológicas superiores, como pensamento abstrato, planejamento e autocontrole. No contexto escolar, reconhecer o potencial do brincar implica incorporá-lo intencionalmente nas práticas pedagógicas, criando condições para que a ludicidade se torne espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Ainda há, entretanto, necessidade de ampliar investigações que analisem como as práticas pedagógicas têm integrado o brincar de forma consciente e planejada, especialmente em contextos marcados por demandas curriculares mais rígidas. Estudos futuros podem aprofundar a compreensão sobre estratégias de mediação do professor, o impacto dos jogos de papéis em diferentes faixas etárias e como essas práticas podem favorecer a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa ampliação é importante para fortalecer o papel do brincar na escola e para subsidiar políticas educacionais que valorizem a ludicidade como elemento constitutivo do processo formativo.

Referências

- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 2004.

SIRGADO, A. P. **Vygotsky e a educação:** implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural do desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Reflexões sobre TDICS em livros didáticos e a constituição docente, em pesquisas disponíveis na BDTD

Naiára Berwaldt Wust
Maria Cristina Pansera de Araújo

Pressupostos iniciais

A escrita deste capítulo apresenta as escolhas realizadas no percurso da formação de uma professora de Ciências e Biologia, uma das autoras deste texto, considerando a especificidade de cada área de conhecimento na educação escolar e os diferentes estatutos que o Livro Didático (LD) pode assumir na condução do trabalho pedagógico do professor. O LD apresenta estratégias e abordagens metodológicas que potencializam o desenvolvimento de capacidades, pensamento crítico e competências e habilidades (Jesus; Wartha, 2020). Segundo Gomes et. al (2013, p.477), “os LD são considerados guias curriculares que expressam influências de movimentos educacionais, científicos e cotidianos”.

Jesus e Wartha (2020, p.122) afirmam que “Mesmo os LD passando por processos de avaliação, estes ainda apresentam lacunas que precisam ser investigadas e acrescentadas em seus critérios de análise”. Com isso, reforçamos a perspectiva de que os LD são vistos como produções escolares que expressam os sentidos das práticas curriculares, bem como produzem significados sobre as definições do que se ensina e de como se ensina (Gomes; Selles; Lopes, 2013). Na leitura do site da BNCC (2020), é possível identificar o campo onde estão descritas as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que podem auxiliar o professor nas suas práticas e na aprendizagem dos alunos de forma ativa e significativa, “[...] despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação” (BRASIL, 2020, s.p).

Mediante isso, no site da BNCC (2020), é apontada a necessidade de alfabetização e letramento digital, bem como, a inclusão digital no campo educacional, ao contemplar o

“[...] desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal presentes em todas as áreas do conhecimento [...]” (BRASIL, 2020, s.p).

Com o intuito de evidenciar as possíveis articulações entre o ensino de Ciências/Biologia e as TDIC, no âmbito escolar, comprehende-se, cada vez mais, que o papel dos educadores é compreender as metodologias de ensino, com as tecnologias, a fim de que tragam significado ao ambiente escolar, pois permite novas formas de aprender e ensinar. Além disso, tornam a aula mais atrativa para o aluno com novas experiências e interações diferentes, autônomas e criativas.

Destaco que o LD tem uma presença marcante na escola, mesmo quando não adotado pela escola, costuma ser a base para a preparação de aulas e avaliações por muitos professores. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que é um, dentre tantos, instrumentos do processo de ensino e aprendizagem e que cabe ao educador utilizá-lo com discernimento, competência e criatividade para que se efetive a aprendizagem. Por isso, o objetivo é investigar as TDICs nos Livros Didáticos de Biologia e Ciências da Natureza em relação à BNCC-Computação e ao planejamento das aulas pelos professores em formação inicial.

Caminhos a serem trilhados

A pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada com os acadêmicos do Curso Superior de Ciências Biológicas Licenciatura da UFFS- *Campus Cerro Largo* matriculados no componente curricular de Estágio Supervisionado. Com esse encaminhamento, a pesquisadora-estagiária é responsável pela coleta de dados, fazendo o uso de observação, leitura de diários de bordo, análise de documentos dos sujeitos da pesquisa e dos livros didáticos de Biologia/Ciências da Natureza. A pesquisadora busca desenvolver um papel ativo nos fatos observados, estabelecendo contato com o ambiente, investigando os demais envolvidos no processo da pesquisa, e buscando compreender o processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias (LÜDKE; ANDRE, 2011).

Na primeira parte deste estudo, realizei uma pesquisa de revisão bibliográfica, os dados foram obtidos a partir da análise de pesquisas acadêmicas já realizadas no Brasil a partir da busca de teses e dissertações já realizadas e disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD) e também de artigos relacionados ao tema. Durante a busca destacamos como descriptores: “Livro Didático”, “Conhecimento Pedagógico e Tecnológico do Conteúdo”, “BNCC-Computação” a partir da modalidade avançada, obtivemos os trabalhos referentes ao nosso objetivo como mostra o quadro 1.

Quadro 1. Artigos, Dissertações e Teses sobre TDICs em Livros Didáticos e a constituição docente, disponíveis na BDTD

Artigo/ Dissertação/ Tese	Título	Ano de publicação
A1	A relação das TICS e os Livros Didáticos	2024
A2	Incorporação das TICs nos Livros Didáticos do Quinto Ano: Análise e Perspectivas para a Educação Em Santa Helena, Paraná (2023-2026)	2024
A3	O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras	2018
A4	O Livro Didático de Português para o Ensino Médio e as Abordagens Práticas e Metodológicas Relacionadas às TICs	2023
A5	O Livro Didático e as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Escolar: o livro didático sobreviverá às novas tecnologias?	2013
D1	Análise das atividades de um livro didático relacionadas ao conceito de fração à luz do pensamento computacional.	2020
D2	Tecnologias e ensino em ciências: a educação em saúde no contexto pandêmico a partir das narrativas docentes.	2023
T1	Processo de investigação-formação-ação docente: uma perspectiva de constituição do Conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo.	2019
T2	Conhecimentos docentes e tecnologias digitais: perspectivas para a formação do professor de Química	2021

Fonte: Autora, 2025.

Essa análise de literatura possibilita compreender a relação das TDICs no LD de acordo com as recomendações que a BNCC-Computação destaca e sua influência na elaboração das práticas dos professores. A análise dos dados será realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD)

(Moraes, Galiazzi, 2016). Em síntese, a ATD consiste na produção de unidades de significado (unitarização), seguida da aproximação de sentidos (categorização). A produção de metatextos descritivos é etapa final, no qual as informações empíricas são articuladas com teóricos selecionados para uma melhor compreensão do fenômeno em estudo. A pesquisa visa atender todos os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, mantendo em sigilo e anonimato os acadêmicos e professores envolvidos.

Caminhos percorridos

O processo de leitura e análise dos novos trabalhos possibilitou identificarmos certo alinhamento nas pesquisas. Destaco na T2 o objetivo de “*investigar os modos de interação de licenciandos com diferentes recursos digitais ao longo de atividades interventivas, considerando as relações entre domínio/apropriação de tecnologias e possíveis implicações em aspectos pedagógicos e de conteúdo na constituição de conhecimentos profissionais docentes*”.

Conforme Kenski (2012), a presença de TDIC nas escolas possui potencial transformador, com instrumentos e conhecimentos mediadores de ensino e aprendizagem, alterando os processos cognitivos. Considerando que as TDIC estão em constante atualização, é importante que o professor consiga acompanhar esses processos, com reflexões, discussões, desenvolvimento de competências e atenção aos recursos tecnológicos do século XXI (CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017).

O A5 tem como objetivo “*apresentar algumas discussões em torno da sobrevivência do Livro Didático (LD) a partir das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (TICs)*”. É interessante para a escola atual a inserção do uso das tecnologias como ponto de partida para as contribuições, pesquisas e saberes sociais de diferentes fontes, para buscar reinventar a educação com base em análises, riscos e integração das TDIC nas práticas pedagógicas, impulsionando o engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, recriando diferentes ações educacionais (BACICH; MORAN, 2018).

Na D2 a proposta da pesquisa foi “*investigar como os professores de Ciências e Biologia, da rede pública estadual do município de Barra Mansa, articularam suas práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem na educação em saúde às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), durante o Ensino Remoto Emergencial (ER)*”. Há estudos, em que

os professores alegam que a falta de domínio de ferramentas tecnológicas constitui uma dificuldade no ensino com as TDIC, apesar de reconhecerem sua importância quando articuladas nos processos educacionais (CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017).

O processo de constituição dos conhecimentos dos professores no uso das tecnologias desenvolve-se através de ações como: exposição dos professores às tecnologias num primeiro momento; seguida da confortabilidade com alguns recursos básicos a ponto da adoção das TDIC em suas práticas pedagógicas, com uma proposta de substituição de recursos, no entanto, essa etapa segue para a adaptação e identificação de como o recurso poderia possibilitar aprendizados aos estudantes; então surge a chamada apropriação no qual existe o olhar crítico a tecnologia com avaliação dos potenciais pedagógicos, e integração dos conhecimentos (BACICH, 2018).

A discussão em torno do LD se concentra em questões como produto cada vez mais especializado e utilizado na avaliação de sua qualidade. Entretanto, paralelo às mudanças do LD em que se percebem variadas metodologias, recursos didáticos e abordagens, a questão da BNCC-Computação sobre as TDIC merece atenção, bem como a utilização delas pelos professores.

Referências

- BACICH, L. **Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas.** IN: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2020.
- BRASIL. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar:** possibilidades. 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 17 set. 2025.

- CIBOTTO, R. A. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. TPACK–Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. **Imagens Da Educação** 7(2), 11–23, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34615>. Acesso em: 27 set. 2025.
- CONTRERAS, J. D. **La investigación em la acción**. In: Cuadernos de pedagogia, nº 224. Madrid: Morata, abril de 1994.
- GOMES, M. M.; SELLES, S. E.; LOPES, A. C. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. **Educação e Pesquisa** [online], v. 39, n. 2, p. 477-492, 2013. Disponível em: SciELO - Brasil - Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. Acesso em: 16 de set. 2025.
- JESUS, D. S.; WARTHA, E. J. O perfil dos questionamentos apresentados em Livros Didáticos de Química. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 12, n. 26, p. 110 - 125, jan. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1665>. Acesso em: 10 set. 2025.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 13.ed. São Paulo: EPU, 2011.
- MACHADO, A. C. **Formação de Professores em TIC**: algumas considerações. Teacher Training in ICT: some considerations. Conferência Ibérica em inovação na Educação com TIC.P. 17-33, 2016.

Contribuições da Psicanálise Crítica para a ética na escola na Teoria da Complexidade

Nilo Mateus Anderson Fricke
Renan Zanon Bock

Considerações iniciais

A maneira como a consciência cognitiva humana realiza-se por elementos objetivos e subjetivos do ambiente constitui uma questão central para a educação e para as teorias contemporâneas da aprendizagem. Trata-se de uma consciência que, ao ser intencionalmente dirigida ao ato de aprender, influencia aspectos fundamentais como a atenção, a tomada de decisões, a ação e a reflexão. Edgar Morin, sociólogo e filósofo francês, destaca essa capacidade como base para o desenvolvimento de habilidades como a linguagem simbólica, a imaginação, o juízo ético, a racionalidade reflexiva e as complexas formas de organização social. Todos componentes de uma “segunda natureza” que não nasce conosco, mas é herdada culturalmente e precisa ser despertada e cultivada.

Por meio da psicanálise crítica, dedicamos neste texto a atenção aos sentidos ético, reflexivo e implicado no mundo — compreendidos como habilidades fundamentais afetivas e racionais, desenvolvidas ao longo da vida e exigentes de exercício constante na reforma proposta por Edgar Morin e por nós defendida. Além de habilidades individuais, exploramos a importância do sentido de conhecer, de pertencer, de transformar e de significar o coletivo na perspectiva do sociólogo e filósofo francês.

É nesse ponto que a preocupação de Morin se aprofunda: embora essa ampliada capacidade de aprendizagem seja uma singularidade humana, ela está longe de ser garantida. A aprendizagem desempenha um papel fundamental na ativação dessa consciência intencional da complexidade planetária, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a religação entre os saberes, as experiências e os sentidos da existência biológica e cultural.

A problemática da educação na sociedade moderna para as classes populares

A aprendizagem, inicialmente feita num contexto social por meio da observação e imitação, passa por processos de racionalização que atingem seu auge durante a modernidade e a ascensão de uma sociedade ocidental cristã globalizada em contextos de disputa econômica. Com a racionalização moderna, a aprendizagem passa a ser moldada por uma educação de massa, submetida aos interesses de uma elite produtivista, econômica e político-religiosa. É esse cenário que Edgar Morin compara a uma nova “Idade do Ferro”, marcada pela barbárie da lógica tecnocrática.

Mergulhamos em uma Idade de Ferro planetária. Inimigos da humanidade, os bárbaros atualmente se encontram em atividade eruptiva; quando eles próprios estão em oposição, seu antagonismo contribui para a ampliação de um maniqueísmo cego e odioso. O capitalismo desenfreado de hoje não é a única ameaça para a humanidade: há os fanatismos desenfreadados, as ditaduras implacáveis, a possibilidade de novos e, até mesmo, de guerras aniquiladoras. (Morin, 2015, p. 35).

O alto grau de desenvolvimento tecnológico e a divisão social do trabalho em uma sociedade globalizada resultaram em uma acentuada desigualdade na distribuição de poder e riqueza, expressa em classes altas, médias e baixas. Tais desigualdades se reproduzem em disposições específicas por meio dos mecanismos básicos da aprendizagem humana, sobretudo a observação e a imitação. Tal constatação é conceituada numa leitura Bourdiana por Bernard Lahire:

Um Estado desigual se impõe, antes de qualquer discurso, às novas gerações pela evidência contundente de sua realidade objetiva. Cada criança nasce em um mundo já estruturado por diferenças de riqueza econômica e cultural que, embora seja produto da história, tem tudo da paisagem natural. (Lahire, 2019, p.16).

Crianças das classes populares, ainda conforme Lahire, inseridas em contextos marcados por limitações econômicas, sociais e culturais, desenvolvem modos de agir, pensar e se relacionar com o mundo voltados à adaptações da classe baixa. No entanto, esses saberes e disposições raramente são reconhecidos pela escola, que opera com uma lógica abstrata e impessoal, diferente da socialização concreta e contextual vivida por essas crianças. Não é incomum alunos reclamarem que os conteúdos escolares frequentemente soam estranhos ou irrelevantes diante dos saberes práticos

que essas crianças reconhecem em seu cotidiano, como o trabalho, a religião, o consumo, os afetos e a cultura de massa.

Fundamentos teóricos da crítica complexa a educação moderna

A razão da crítica complexa de Morin parte da dialética hegeliana, ao enfatizar o papel do reconhecimento na constituição do sujeito, influenciou profundamente concepções de formação do sujeito e foi retomada pela teoria crítica marxista, especialmente pela Escola de Frankfurt. Autores como Adorno e Horkheimer denunciaram a racionalidade instrumental, que reduz o conhecimento à adaptação à ordem vigente, esvaziando seu potencial crítico e emancipador. No final do século XX, o pensamento pós-estruturalista, com Foucault, Deleuze e Derrida, rompe com visões totalizantes de sujeito e saber, propondo uma educação permeada por discursos, relações de poder e subjetividades múltiplas.

Desde então, apesar dos inúmeros avanços teóricos e das experiências pedagógicas inovadoras que marcaram os séculos XX e XXI, a educação ainda enfrenta obstáculos persistentes, tanto estruturais quanto subjetivos, que comprometem sua realização plena. O fracasso escolar revela-se como expressão das desigualdades sociais e dos mecanismos de exclusão que atravessam o tecido escolar, como a sala de aula, numa organização seriada que “controla cada um e o trabalho simultâneo de todos” (Foucault, 2014, p. 144), vigiando os, hierarquizando os, punindo e atribuindo destinos pré-formatados. A sala de aula projeta sobre o sujeito a sujeição. “A constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas.” (Foucault, 2014, p. 145). Este “enquadramento”, denunciado por Foucault, apresenta o ensino e aprendizagem com a eficácia dos modelos empresariais, mas também é uma técnica que consolida a heteronomia:

[...] sob a forma de repartição disciplinar, a colocação em quadro tem por função, ao contrário, tratar a multiplicidade por si mesmo, distribuí-la e dela tirar o maior número possível de efeitos. [...] Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar de celular. (Foucault, 2014 p. 146)

A imposição de modelos voltados à lógica da produtividade e da rentabilidade reforçam padrões normalizadores que silenciam a diversidade e restringem a pluralidade de formas de ser e conhecer.

Frente a isso, a perspectiva da complexidade, como propõe criticamente Morin, a educação do futuro, fundada na religação dos saberes, permitiria:

Favorecer a capacidade da mente para pensar os problemas individuais e coletivos em sua complexidade. Ele sensibilizaria para a ambiguidade, as ambivalências, e ensinaria a associar os termos antagônicos para apreender uma complexidade.

Ele ensinaria, também, a situar qualquer informação, qualquer dado, em seu contexto, ou seja, no sistema do qual faz parte. Ensinaria as diversas formas de racionalidade (teórica, crítica, autocritica), as perversões da racionalidade (racionalização, razão instrumental), a necessidade de uma racionalidade aberta (sobre os dados que a contradizem e sobre a crítica exterior). [...] é preciso ensinar a diferença entre teoria e doutrina. [...] O novo sistema de educação ensinaria uma concepção complexificada dos termos aparentemente evidentes, não apenas de racionalidade, mas também de científicidade, de complexidade, de modernidade, de desenvolvimento. [...] Finalmente, a reforma introduziria os problemas vitais, fundamentais e globais ocultados pela fragmentação disciplinar. (Morin, 2015. p. 193-194)

O autor nos convoca a reconfigurar o ato educativo como um processo aberto, dialogal, ético e ecológico, que reconhece as incertezas, interdependências e tensões do viver coletivo, enfrentando criticamente os dispositivos de poder que naturalizam as assimetrias e negam a subjetividade em sua potência criadora.

A reconstituição da ética social na educação

O desafio contemporâneo da educação exige mais do que reformar currículos ou aplicar métodos: exige reconstituir sua ética social, ou seja, reintegrar o ato educativo à complexidade da vida humana, ao tecido simbólico, cultural e comunitário que sustenta as experiências de aprendizagem. Edgar Morin nos convoca a repensar a educação como um processo que ultrapassa a racionalidade técnica e fragmentada:

A reforma do pensamento é que permitiria o emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar

o pensamento. [...] A reforma do ensino deve levar a reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino. (Morin, 2001. p 20)

Para o autor, “a missão do ensino é transmitir não um mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, que favoreçam, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (Morin, 2001. p. 11). Isso significa integrar os aspectos éticos, estéticos e existenciais da formação humana, compreendendo que a educação deve ajudar os sujeitos a compreender a si mesmos, aos outros e ao mundo — em sua beleza, em seus conflitos e em suas incertezas. Nesse sentido, educar é também reencantar, cultivar o senso de maravilhamento diante da complexidade da vida e da solidariedade como princípio ético.

A reconstituição da ética social na escola passa, portanto, por devolver sentido às práticas educativas. Isso implica reconhecer que a formação do estudante não ocorre apenas pela instrução formal, mas por meio da mediação simbólica de professores, “inserir e situar a condição humana nos cosmos, na Terra, na vida” (Morin, 2001. p. 35). O autor segue:

Mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida. (Morin, 2001. p. 47)

“Fazer a convergência de diversos ensinamentos, mobilizar diversas ciências e disciplinas, para ensinar a enfrentar a incerteza” (Morin, 2001. p. 56). Sobre a convivência com a comunidade e da elaboração coletiva, o autor nos diz que a prática educativa deve:

Contribuir para a autoformação do cidadão e dar-lhe consciência do que significa uma nação [...] enraizar, dentro de si, a identidade nacional, a identidade continental e a identidade planetária” (Morin, 2001. p. 74).

A prática educativa também como formas de conhecer e se apropriar do mundo que respeitam a diversidade cultural e a história de vida de cada sujeito, ou seja, como dispositivos epistêmicos, o sociólogo francês nos diz:

Dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (Morin, 2001. p. 21)

Essa reconfiguração do papel da escola exige também uma nova postura docente: o professor deixa de ser apenas um transmissor de

conteúdos e torna-se mediador de sentidos, provocador de perguntas, guardião do diálogo e cuidador de processos, “o ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, um profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão” (Morin, 2001. p. 101). Ele não impõe saberes prontos, mas constrói, com os alunos, percursos de compreensão que valorizam tanto a experiência individual quanto a partilha coletiva do saber. Dessa forma, os dispositivos epistemológicos se ampliam: vão do conceito abstrato à vivência concreta, da linguagem formal à expressão sensível, da lógica disciplinar à complexidade das situações humanas.

Reintegrar a ética social à educação, nesse contexto, significa enfrentar os mecanismos de exclusão simbólica e epistemológica que marcam a desigualdade escolar. Significa permitir que os saberes populares, os afetos, as culturas marginais e os modos de vida periféricos encontrem espaço legítimo dentro da escola. Morin discute a ideia de antropo-ética na educação em nota de rodapé:

Poder-se-ia nos perguntar, finalmente, se a escola não poderia ser prática e concretamente um laboratório de vida democrática. Obviamente, tratar-se-ia de democracia limitada, no sentido de que um professor não seria eleito por seus alunos, de que a necessária autodisciplina coletiva não poderia eliminar a disciplina imposta e igualmente no sentido de que a igualdade de princípios entre os que sabem e os que aprendem não poderia ser abolida.

Todavia (e de qualquer maneira a autonomia adquirida o pede, pela faixa etária dos adolescentes), a autoridade não poderia ser incondicional, e poderiam ser instauradas regras de questionamento das decisões consideradas arbitrárias, especialmente com a instituição de um conselho de classes eleito pelos alunos, ou mesmo por instâncias de arbitragem externas. A reforma francesa dos liceus, realizada em 1999, instaura este tipo de mecanismo.

Mas, sobretudo, a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático. (Morin, 2002. p. 112-113)

As aprendizagens socialmente baseadas, para além de organização e orientação dos responsáveis, exigem as condições para o desenvolvimento de disposições de autonomia de facto dos sujeitos, abertura para expressão da identidade autêntica do que entusiasma cada um e disposição para o diálogo competente e ético. Assim, concordamos que a aprendizagem

pode tornar-se processo de subjetivação e reconhecimento, e a escola pode deixar de ser um espaço de adaptação ao sistema para ser um espaço de criação de mundo.

A comunidade de aprendizagem: identidade coletiva e regeneração democrática

A ideia de comunidade de aprendizagem se opõe firmemente à lógica da racionalidade instrumental, esta que reduz o processo educativo a resultados mensuráveis, desempenho padronizado e controle disciplinar. Essa racionalidade, profundamente arraigada nas instituições escolares, sufoca a construção coletiva do saber. Desse modo, pensar a escola como uma comunidade exige superar modelos hierárquicos e disciplinadores, e construir espaços em que a palavra circule, em que as diferenças sejam acolhidas, e em que o conhecimento seja partilhado de forma horizontal.

Edgar Morin afirma que “somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais” (Morin, 2000, p. 38). Essa constatação é um convite à empatia. Na escola, isso significa compreender que a formação não é apenas cognitiva, mas também afetiva, ética e estética. O professor, nesse contexto, atua como aquele que sustenta o espaço do coletivo, que media os conflitos, que dá suporte às subjetividades em formação. A noção de transdisciplinaridade, abordada por Morin, torna-se aqui fundamental. Se trata de produzir saberes que dialoguem com a vida, que façam sentido para os sujeitos. Como nos lembra Morin (2014, p. 105), “a hiperespecialização impede que se enxergue o global, que ela fragmenta em parcelas, bem como o essencial, que ela dissolve”. O conhecimento, para ser significativo, precisa ser atravessado pela experiência.

A escola deve ser um lugar onde a ciência, a cultura e a arte se entrelaçam; onde o saber é importante, mas não é suficiente, pois necessita também ser prático para a vida. A formação do sujeito reflexivo depende disso: da capacidade de pensar com os outros, de escutar os outros, de transformar a convivência em fonte de aprendizado. É no entrelaçamento dos saberes e das experiências que surgem as possibilidades de regeneração democrática.

Essa regeneração exige, também, o despertar de Eros no espaço escolar. Morin afirma:

Se o interesse e a paixão (Eros) forem despertados em muitos professores, eles mesmos poderão ampliar sua cultura e estabelecer laços orgânicos com os professores de outras disciplinas. (Morin, 2014, p. 118)

O eros aqui aparece como força vital, como desejo de conhecer, como ponte entre diferentes campos do saber. A transferência entre professores e alunos, entre professores entre si, é um motor que pode revitalizar o ambiente escolar.

A transdisciplinaridade se realiza, então, quando o conhecimento é atravessado pelo afeto, pela escuta, pela sensibilidade. Como diz Silva sobre a abertura que permite à escola formar sujeitos capazes de viver em um mundo complexo:

Para Morin, percebe-se que é preciso, para não esterilizar e automatizar a própria disciplina, abri-la ao novo, ao contextual, ao que está além de disciplina, situando-se no terreno da inter-trans-multipolidisciplinaridade. (Silva, 2016, p.28)

Assim, a comunidade de aprendizagem se torna uma escola viva, que inclui relações, afetos e saberes. É nesse espaço que a democracia se reinventa — como uma prática cotidiana de escuta, cuidado e responsabilidade mútua.

Psicanálise e a formação do caráter ético-estudantil

A formação ética de um estudante não pode mais ser pensada de maneira apenas linear ou normativa. Ela acontece na intersecção entre saber e experiência, entre os limites do eu e a presença do outro, entre desejo e lei. Assim, a ética se torna uma escuta do mundo interior, em constante diálogo com a alteridade. A psicanálise, especialmente nas contribuições de Donald Winnicott e Christian Dunker, oferece importantes ferramentas para compreendermos esse processo como uma formação de relações, incluindo nesse processo a afetividade.

Winnicott (1971), em seu livro “O Brincar e a Realidade” nos apresenta a ideia do “ambiente suficientemente bom”, um espaço sustentado pelo adulto o qual, ao mesmo tempo em que oferece um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades da criança, também suporta sua agressividade sem retaliar, mas acolhe os movimentos de protesto, desorganização e inquietação como expressões de um desejo de significação. Então, podemos pensar a figura do professor, na escola, como representante desse ambiente. Educar é também saber sustentar esse

caos inicial sem transformá-lo em punição, é confiar na potência criativa que o acolhimento do desamparo e do sofrimento pode proporcionar. O aluno ao perceber que o ambiente sobrevive à sua agressividade e o acolhe, cria um laço de confiança com este. A sala de aula, assim, se torna um lugar de equilíbrio entre limite e espaço. Como nos lembra Morin (2014, p. 84), ao citar Daniel Favre, destaca a importância de “transformar a violência dos alunos em conflito de palavras e ideias” é um dos desafios éticos da educação. Essa transformação exige escuta, presença e abertura para o que ainda não está elaborado no sujeito, dessa forma também surge o espaço potencial, de onde à criatividade pode advir.

Dunker (2020), em seu livro *Paixão da Ignorância*, nos convida a pensar em uma ética que permite a não compreensão como parte do processo formativo. Escutar, diz ele, “é poder ‘não entender’, é poder respeitar o ‘desentendido’. Quando isso ocorre, nossa ligação com o outro se modifica” (Dunker, 2020, p. 67). Essa escuta que acolhe o lado estranho e enigmático do outro, sua dor, suas resistências, seus vazios, é uma ética que se aproxima da proposta por Morin: uma ética da complexidade. Em vez de corrigir o erro, ela se interessa por compreender o sujeito em sua integralidade, que pensa que a linguagem também possui suas limitações, mas que isso não impede uma escuta afetiva.

Essa escuta da contradição e do caos se torna ainda mais vital quando consideramos as crianças das classes populares, frequentemente marcadas por experiências de precariedade, exclusão e desamparo. Muitas vezes, essas crianças carregam formas de agressividade que são expressões legítimas de sofrimento, resistência ou mesmo busca por reconhecimento. Se a escola insiste em apenas silenciar esses afetos, reforça o ciclo da exclusão.

Morin afirma que “o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (Morin, 2000, p. 33). Sendo assim, não podemos reduzir o sujeito apenas à sua dimensão cognitiva, lembrar que ele é múltiplo e contraditório. É necessário reconhecer suas contradições, suas zonas de sombra e luz, seus impulsos paradoxais. Educar, nesse sentido, é compreender que o sujeito possui excessos e carências, que é necessário acolher essa dinâmica como parte do ser humano. É nesse contexto que o ambiente educacional torna-se espaço ético por excelência: ele não apenas transmite conteúdos, mas também modela modos de estar no mundo.

A racionalidade aberta do professor permite esboçar uma ética que aqui propomos nomear de “pedagogia da escuta complexa”. Trata-se de um professor que pensa e reflete sobre sua ação, que não age apenas no calor do

momento, mas que se questiona sobre o impacto de suas palavras e gestos. Essa capacidade reflexiva se torna ainda mais relevante quando lembramos que os alunos chegam à escola com múltiplas camadas de experiência, como nos lembra o texto “O que é o escolar?”:

Aos alunos, que são como cebolas, advém várias camadas de desgostos da escola – medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa. Às vezes, apenas um olhar, uma observação gentil, uma palavra clara e firme de um adulto atencioso é suficiente para dissolver esses desgostos” (Masschelein, Simons, 2014, p. 18).

Desse modo, a escola se torna um lugar de inclusão, que permite ao aluno ser quem ele é e sem medo de ser julgado ou excluído.

Morin reforça esse ponto ao afirmar que “a verdadeira autoridade do professor é moral, reside na força de sua presença” (Morin, 2014, p. 85). Ou seja, não se trata de impor-se pelo medo ou rigidez, mas de inspirar confiança e respeito por meio de uma escuta ativa e compassiva. A ética do professor está em sua capacidade de criar vínculos, de sustentar a presença, de se implicar afetivamente no processo educativo. Essa implicação é também o que permite o surgimento da transferência — esse elo amoroso, no sentido ampliado, entre professor e aluno. Quando há transferência, há investimento afetivo, e é nesse espaço que a formação se torna possível.

Como reflete Arendt (1997, p. 247), “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele”. Essa responsabilidade, no entanto, não deve sufocar a liberdade do novo, mas sustentá-la. Tal gesto encontra paralelo na noção de “ambiente suficientemente bom” de Winnicott, que implica acolher o sujeito em sua incompletude e desejo. Assim, educar torna-se um ato ético que se equilibra entre autoridade e liberdade, entre a conservação e a criação, como propõe também Edgar Morin.

A escola como ambiente suficientemente bom, onde o caos inicial é acolhido, torna-se o terreno fértil para o surgimento da ética da escuta, que, por sua vez, é um desdobramento da racionalidade complexa, pois exige abertura ao erro, ao inacabado, ao não compreendido. Assim, o espaço escolar se transforma em um lugar onde o sujeito pode existir em sua contradição e, justamente por isso, aprender.

Considerações finais

A formação do sujeito ético, reflexivo e implicado no mundo requer uma abordagem que vá além dos conteúdos disciplinares. A complexidade humana exige uma educação que acolha o sujeito em suas inúmeras formas: paradoxal, a contraditório e inacabado. A psicanálise, relacionada à teoria da complexidade de Morin, nos convida a escutar esse sujeito em sua inteireza: múltiplo, afetivo, racional, caótico e criativo.

É papel do professor sustentar um ambiente suficientemente bom, capaz de suportar a agressividade do aluno sem retaliação, de acolher a curiosidade e incentivar os diferentes modos de ser no mundo. Isso implica, também, assumir uma ética da presença e da escuta, uma autoridade baseada na confiança e no vínculo criado. A transferência, desse modo, é a condição mesma da formação: é pelo desejo que aprendemos.

A escola, como comunidade de aprendizagem, precisa reencontrar sua vocação democrática. Isso significa valorizar o saber, mas também a experiência; reconhecer a importância do conteúdo, mas também da escuta. A transdisciplinaridade pode ser pensada como uma filosofia de abertura ao outro, ao mundo e à vida. Educar, então, é um ato de amor, de escuta e de responsabilidade compartilhada — e talvez por isso mesmo, um ato profundamente político.

Referências

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1988.
- DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação** – Coleção Educação e Psicanálise, 1^a reimpressão | Christian Dunker – São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.
- LAHIRE, Bernard (Org.). **Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants**. Paris: Seuil, 2019. (Tradução livre de Fernando Jaime González)
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **O que é o escolar?** In.: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 12-54.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin, tradução Eloá Jacobina. - 3^a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 6^a ed. - São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

. **A via para o futuro da humanidade.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2015.

. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2015.

SILVA, Sidinei Pithan da. **Conhecimento e complexidade: notas sobre o disciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar na educação.**

In: MARTINAZZO, Celso José; SILVA, Sidinei Pithan da. CASSOL, Claudinei Vicente (orgs.). **Complexidade e educação em diálogo.** Ijuí: Ed. Unijuí; Frederico Westphalen: URI, 2016.p. 19-33.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Tradução de Breno Longhi.5.ed São Paulo: Ubu Editora , 2024,1^a ed. 1971.

A educação na perspectiva da intersubjetividade linguística: um contraponto ao seu alinhamento ao mundo do trabalho

Rosane da Rosa Porto
José Pedro Boufleuer

Introdução

O século XVIII foi marcado por uma grande virada paradigmática a qual mudaria substantivamente a forma de organização das sociedades, a começar pelas europeias, mas progressivamente estendendo-se pela imensa maioria dos países do mundo. O Iluminismo, como ficou conhecido o movimento, contrapunha-se, especialmente, aos valores teocêntricos estabelecidos na Idade Média e defendia o oposto: a reestruturação da sociedade pelo uso da razão, apostando, para isso, nos conhecimentos filosóficos, científicos, sociais e políticos como formas de desconstruir preconceitos e ideologias religiosas, os quais, por sua vez, seriam superados pelas ideias de progresso, confiantes na capacidade de perfectibilidade humana. Esse período, que deu origem ao que chamamos de Modernidade, inaugurou uma fase de confiança na capacidade de razão individual dos humanos, como se ela funcionasse como uma espécie de bússola a guiar cada um no caminho rumo à maioridade, à autonomia, de modo a construir um coletivo apto a viver sobre as bases da felicidade e da liberdade. Marques (1993), referenciando Habermas, refere-se à estruturação da Modernidade como um tempo autocentrado na subjetividade e que cultivava um sonho imperial. “O século das luzes” se traduz no entusiasmo pela razão humana, pela ideia de liberdade fundada na aspiração do sonho de progresso em todos os setores da vida, já que realmente, nesse período, a humanidade passou por grandes revoluções nas Ciências, nas Artes, no Direito, na Política, na Economia, culminando, tudo isso, mais tarde, com o surgimento da indústria.

O fato é que, embora reconhecendo a Modernidade como um tempo de grandes avanços em todas as áreas da vida, especialmente nas

Ciências, o projeto de felicidade e de liberdade engendrado por ela não alcançou a todos como supostamente era esperado, já que paralelamente aos ganhos também vieram os efeitos deletérios. Marques (1993, p. 37) os expõe ao caracterizar a Modernidade como a era da indústria e do capitalismo, da explosão demográfica e da luta de classes, da razão abstrata e da aplicação da ciência ao processo produtivo para o mercado sem limites, da precipitação da história no afã de consumir para produzir. Com a Modernidade, o Capitalismo, nascido no fim da Idade Média, a partir da queda do Feudalismo e da ascensão do comércio e da burguesia, ganhou estabilidade e se projetou como sistema econômico que, ao longo dos séculos, consagrou-se em escala global, após passar por várias fases e se assentar, por último, na globalização econômica e na tecnologia, isto, a partir do século XX. Assim, se afirmamos que nas sociedades medievais imperavam os valores da fé em todos os setores da vida, com a Modernidade passaram a imperar os valores do capitalismo, para além dos valores científicos ou quaisquer outros, ao ponto de podermos reconhecê-los, passadas as primeiras décadas do século XXI, como a “razão dos tempos contemporâneos”.

Atualmente, em todos os âmbitos sociais é perceptível o estabelecimento de uma nova forma de colonização, protagonizada pelo capitalismo sob uma espécie de égide do consumo, e isto se estende, por óbvio, à educação. Esse processo, deflagrado sob o rótulo da “modernização pedagógica”, na Europa, na década de 1970, iniciou o alinhamento gradativo dos objetivos educacionais aos objetivos econômicos (Carvalho, 2017). Já no Brasil, de acordo com Saviani (2013), essa tendência se estabelece a partir dos anos de 1990, com a abertura econômica do país ao Neoliberalismo. De lá até os dias atuais foi instalada e vem se intensificando, década após década, uma profunda mudança nas estruturas curriculares, em todos os níveis da educação, mas especialmente na etapa final da educação básica, a fim de adaptar a escola às necessidades específicas do mercado de trabalho. Ou seja, no lugar de proporcionar aos jovens um ensino voltado à formação geral, para a qual todas as áreas do conhecimento são imprescindíveis, os currículos, ao contrário, são reconfigurados de modo a contemplar, com maior carga horária, modalidades consideradas fundamentais para formar o jovem apto ao trabalho segundo a demanda vigente. Nessa espécie de “pacote educacional personalizado”, não raro, estendem-se as cargas horárias de determinadas disciplinas, tornando-as obrigatórias, e encurta-se o tempo de outras ou as torna optativas quando consideradas dispensáveis. O que nos parece um problema é ter se tornado comum que os currículos

denominados “funcionais” avaliem como menos importantes disciplinas como Artes, Literatura, Sociologia, Filosofia, Educação Física, as chamadas “Humanidades”, cujo propósito é tratar das virtudes públicas e se destinam à formação de sujeitos capazes de participar conscientemente das decisões coletivas, voltadas à organização política do país e das relações sociais. Ora, por certo que essas áreas do conhecimento possam ser irrelevantes para grande parte das demandas técnicas do mercado de trabalho, contudo, têm valor imensurável na formação de sujeitos políticos.

Desta forma, o que vem ocorrendo é a substituição progressiva dos currículos orientados à formação geral, considerados como ideais da escola republicana, que nasceu com as sociedades democráticas, pelas formações puramente técnicas. Essa tendência denuncia claramente a negação da ideia da educação como um ato ético-político. E mais: nega a função social da escola como instituição voltada à formação dos jovens para o mundo público, tornando-a refém dos interesses privados do capitalismo aos quais não interessam cidadãos, mas sim indivíduos aptos a tomarem seus lugares, previamente reservados, nas engrenagens da produção e do consumo.

Em razão da justificativa apresentada, este ensaio se ocupa de uma problemática que transcende a escola e abarca toda a sociedade: a formação educacional das novas gerações subjugada aos valores capitalistas, na contemporaneidade, o que contribui, significativamente, para a consolidação de uma sociedade cada vez mais centrada no consumo, nos interesses individuais e, por conseguinte, cada vez mais alienada em relação ao mundo comum, sendo que o “comum” ao qual nos referimos diz respeito desde a consciência em relação à preservação dos bens naturais, de onde provém a existência de todas as espécies vivas da Terra, incluindo a humana, até a convivência num espaço cultural plural.

Ao contextualizar os cenários histórico e econômico que caracterizam os tempos moderno e atual, este ensaio tem como objetivo principal refletir sobre alguns motivos que levaram ao fracasso do sonho imperial moderno e sobre as consequências sociais derivadas de um modo de pensar e agir que instituiu a supremacia econômica em todas as esferas sociais. É nossa intenção problematizar os efeitos do regramento econômico sobre o sistema educacional e, de outra parte, vislumbrar caminhos possíveis para que a escola possa retomar o seu compromisso genuíno firmado junto à ideia de democracia e ao nascimento da República, o qual está ligado à formação das novas gerações para a renovação do mundo público e não para a cíclica reprodução de padrões que, literalmente, o conduzem à morte.

Metodologia

A escolha metodológica adotada neste ensaio é a pesquisa qualitativa, cuja abordagem se dá mediante revisão bibliográfica. O texto propõe-se a fazer uma análise das Referências paradigmáticas sobre as quais se assentou a Modernidade e que concebiam os humanos como sujeitos dotados de razão individual, por serem pensantes e, portanto, supostamente capazes de fazer escolhas visando à construção de um mundo de felicidade geral. Contudo, o projeto moderno demonstra seu esgotamento evidente nas condições contemporâneas de degradação do mundo natural em prol das necessidades de uma humanidade que assentou sua razão sobre bases do consumo, uma lógica que alcança a educação e lhe impõe desafios urgentes. O ensaio propõe a pertinência de uma virada paradigmática para a educação que consiste na ruptura com os padrões modernos, metafísicos, e anuncia um ato pedagógico que salvaguarda o direito das novas gerações de transformarem algo no mundo à medida que o compreendem como um projeto em permanente construção. Embasam esta reflexão os seguintes autores: Arendt (2009); Biesta (2021); Boufleuer (2000); Carvalho (2017); Fensterseifer (1999, 2020); Gadamer (2002); Marques (1993); Savater (2001); Saviani (2013).

Resultados e discussões

Referimos anteriormente que a Modernidade se assenta sobre a crença na capacidade de razão individual dos humanos, concebendo-os, por isso, como seres capazes de fazer escolhas, infalivelmente, sensatas. Contudo, a história das civilizações balizadas na concepção dos humanos como seres racionais, simplesmente por serem pensantes, acabou abrindo caminho para uma forma de razão antropocêntrica, a qual nem sempre resultou em bem coletivo. Como exemplos de situações problemáticas, desencadeadas por algum tipo de razão individual que levou e ainda leva grupos humanos a agirem, poderíamos citar, nos idos do século XX, o Nazismo, os massacres de Hiroshima e Nagasaki, bem como as atuais guerras que flagelam ucranianos e habitantes de Gaza, no Oriente Médio, ou bem mais próximos a nós, os indígenas brasileiros cujas vidas são ceifadas, continuamente, pelo desmatamento ou pela contaminação cruel das águas e do solo em prol da atividade garimpeira.

Fatos como estes citados comprovam a validade da defesa feita por Biesta (2021) de que a humanidade dos humanos é uma questão

radicalmente aberta e que, portanto, nem eles e nem a sua racionalidade poderão ser avaliados ou compreendidos fora dos limites históricos. Ou seja, ao longo dos séculos, os humanos, predominantemente pautaram a sua razão ora na fé, ora na ciência e, atualmente, tendem a pautá-la na economia. Assim conclui-se que o esboço moderno, que delineou um ser humano guiado por uma razão individual interna, sinônima e inseparável da razoabilidade que o levaria à autonomia, às escolhas certeiras e, por conseguinte, levaria a humanidade, como um todo, à felicidade, mostrou fragilidades ao longo do tempo. Isto porque, o mais coerente a sustentar é que a racionalidade, como uma construção cultural, não faz parte da nossa carga genética. Somos seres cuja racionalidade está plenamente condicionada à linguagem e não à natureza.

Vejamos que, para Gadamer (2002), foi a tradição ocidental que canonizou o homem como animal racional, por ser capaz de pensar, como que dotado de razão; porém, assegura o autor que Aristóteles, ao definir o humano como ser vivo que possui o *logos*, não fez referência à sua capacidade de pensar e sim à sua capacidade de linguagem. Para Aristóteles, portanto, humanos são os dotados de linguagem pela qual podem se informar mutuamente sobre o que lhes é útil ou prejudicial, justo ou injusto. Neste sentido, torna-se possível afirmar que a razão é fruto das trocas intersubjetivas propiciadas pela linguagem. São os humanos que estabelecem a razoabilidade das suas ações, guiados pelas imagens mentais que elaboram, discursivamente, acerca do que é ou não pertinente na composição de seu mundo. Não temos razão predefinida em nossos genes, assim como não temos essência dada ao nascer, mas tão somente constituímo-nos, subjetivamente, como sujeitos intérpretes, mediados pelas relações linguísticas que estabelecemos com os demais humanos no tempo e no espaço geográfico e cultural que nos acolhe. De acordo com Arendt (2009, p. 17):

A condição humana comprehende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a *vida activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer

que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante.

Com o argumento da autora é possível compreender melhor os humanos como seres cuja condição não se guia pela razão como uma entidade metafísica, a priori do mundo exterior, mas como sujeitos desprovidos de essência, abertos às mais inusitadas configurações. A cada tempo histórico, as práticas linguísticas compõem narrativas que criam realidades que também podemos chamar de paradigmas, modos de pensar e criar o mundo humano e estes, por sua vez, condicionam sujeitos a agir de uma ou de outra forma. Isso explica o fato de coexistirem sociedades condicionadas pela fé e sociedades condicionadas pela economia, pela tecnologia ou pelo consumo.

Afirma ainda Arendt (2009, p.16) que os humanos não são repetições reproduzíveis do mesmo modelo, todos dotados da mesma natureza ou essência, previsíveis. A pluralidade nos caracteriza. Somos sujeitos simbólicos. Por causa disso é que criamos artefatos culturais com o objetivo de suprir nossas necessidades e, para além de supri-las, também criamos novas necessidades que demandam novos artefatos. Ou seja, o fato de vivermos em grupos é o que dá sentido ao trabalho (“atividade do labor”¹) de uns endereçada sempre aos outros, para além de si mesmos. Pelo labor o homem não só supre as suas necessidades e as dos seus pares, mas também planeja e cria um tipo de mundo que ele mesmo e os seus julgam interessante para ser erguido, habitável, durável. Savater (2001) sintetiza essa condição do homem definindo-o como um animal insatisfeito.

O fato é que na Modernidade os desejos do “homo faber” se multiplicaram descontroladamente. Ao caracterizar a Modernidade como o tempo em que a ciência foi colocada a serviço do processo produtivo de um mercado sem limites, em que a história se precipitou no afã de consumir para poder produzir mais, Marques (1993) nos chama a atenção para o esboço da sociedade contemporânea desenhado pelos modernos:

1 Hannah Arendt, em sua obra “A condição humana”, afirma que o sentido da atividade humana está ligado a um mundo de homens e coisas feitas por eles. Sem esse mundo, no qual homens vivem juntos e que testemunha a sua presença, a ação (atividade de labor), perderia o sentido e o homem poderia até ser um *animal laborans*, mas perderia as características humanas, pois estas são condicionadas à presença de outros humanos no mundo.

um tempo no qual a avidez pelo capital exige produção em forma não só de bens consumíveis, mas, sobretudo, em forma de resultados contabilizáveis em todas as esferas da vida. Essa conduta acirra cada vez mais a exploração do trabalho humano e induz ao consumo irrefreado, em crescente escalada, dos bens naturais transformados em artefatos e destinados a suprir as necessidades de uma sociedade, por sua vez, insaciável, para a qual se destinam as novas necessidades produzidas, já não por ela, mas pela indústria, numa espécie de “roda-viva”. Além disso, os padrões comportamentais contemporâneos incorporam a lógica industrial: comportamentos massificados porque modelados pelos interesses econômicos. Nesse ponto é que nasce, mais diretamente, a problemática que intencionamos discutir: os valores coletivos dessa sociedade que depositou no capital o seu guia supremo adentram à escola na intenção de tomar posse dela como se fosse um objeto de interesse privado. Com isso a escola se transforma em eixo de sustentação do mundo do consumo, uma vez que a escola pode formar e entregar indivíduos com perfis ajustados às suas necessidades: potenciais trabalhadores, consumidores ou empregadores/empreendedores em potencial.

Em decorrência de tais referenciais externos à escola, os currículos são reformulados a fim de que as práticas pedagógicas se adequem ao desenvolvimento, junto aos jovens, de habilidades e competências específicas para o mercado. As consequências sociais dessa tendência educacional capitalista, que ora descrevemos, é a seguinte: como sociedade humana, progressivamente, vimo-nos moldando a um modo de pensar fragmentado, individualista, que nos aliena como comunidade humana em relação ao todo natural, cultural e social e que faz com que percais a habilidade de construir uma realidade consensual em busca do bem comum. Isso se deve ao fato de ter passado a prevalecer, em todas as áreas da vida, a lógica industrial que é fundada na atividade isolada, padronizada, que sobrepõe as partes ao todo e visa a maior margem de lucro obtida no produto fabricado, investindo, para isso, os menores custo e tempo possíveis. Essa lógica objetificante não poupará os trabalhadores e também não poupará a escola.

Diante dos panoramas social e educacional contemporâneos, parece uma atitude sá propor que os objetivos da educação sejam repensados: não mais sobre as antigas bases metafísicas, esperando que as novas gerações possam se autoformar seguindo, para isso, uma suposta essência que sabemos não possuírem. Ao contrário, caso compreendamos que a educação é necessária à humanização e que pode se atribuir a ela a função

de qualificar para o mundo do trabalho e não para o mercado, mas que reduzi-la a somente essa tarefa seria descaracterizá-la, então, vale à pena considerar que educar consiste em estabelecer o encontro entre os jovens e o mundo como espaço plural e patrimônio comum.

Mario Osorio Marques (1993) é bastante enfático ao afirmar que há uma crise da modernidade em seu âmago, uma crise da modernidade como forma de razão humana.

Culminou a modernidade numa exasperação da subjetividade, do individualismo, que teve início na opção do mundo ocidental pelo dualismo de sujeito e objeto e que se acentuou no paradigma cartesiano da consciência fundadora das ideias claras e distintas. É esse paradigma que está em crise (Marques, 1993, p.56).

Ao argumento de Marques (1993) acrescentamos o de Fensterseifer (1999): este projeto (moderno) está com “prazo de validade vencido”. As leis da Física e da Matemática já não conseguem dar conta de “esquadrinhar” a sociedade e a cultura. Parece que em nosso tempo há sempre algo que “escapa” ao entendimento e à explicação científica e uma razão universal individualizada em que cada um se basta a si mesmo é insuficiente para “resolver nossos problemas comuns”, pois quanto mais vivemos numa sociedade caracterizada pela sacralização do subjetivo, do individualismo, mais incapazes nos tornamos de compreender globalmente e de nos organizar coletivamente para pensar o nosso mundo comum.

Inspirado no pensamento de Hannah Arendt (de não “arrancar” das mãos das novas gerações “a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós”), penso que ao invés de falarmos em “formar cidadãos”, faríamos melhor uso da linguagem dizendo que nos preocupamos com que as novas gerações tenham acesso aos conhecimentos, considerados por nós relevantes para viver no mundo contemporâneo, deixando o exercício da cidadania como algo próprio à abertura que caracteriza a ação política, incapaz de ser antecipada por um conhecimento teórico. O que implicaria, por outro lado, retirar do campo educacional a ênfase na “transformação social”, reconhecendo ser esta uma questão do universo político, cabendo à educação enriquecer o repertório de alternativas (Fensterseifer, 2020, p. 52-53).

Certamente um projeto razoável de sociedade pode ser iniciado na escola quando os componentes curriculares retomarem a sua função ético-formativa vinculada ao objetivo de levar os jovens à compreensão da humanidade como um projeto aberto. Contudo, é preciso, para isso, que a escola não perca de vista a sua responsabilidade em proteger o mundo humano, o que demanda ensinar às novas gerações seguindo dois caminhos

que se entrecruzam permanentemente: o primeiro, trata-se da necessidade da manutenção do vínculo do presente com o passado através do respeito pelo que já foi construído e que precisa ser conservado por conter a inscrição de nossa identidade coletiva; e o segundo: que todo o projeto de humanidade abarca a possibilidade de revisão e de transformação de algo em nome do bem comum.

Boufleuer (2001) resume o sentido de educar tendo em vista a formação de sujeitos racionais, na direção que aqui intencionamos dar à racionalidade: sujeitos que possam escolher compartilhar, voluntariamente e afetuosamente, e não sob imposição, a responsabilidade pelo mundo coletivo:

É na sala de aula que ocorre todo um processo mediante o qual as novas gerações são socializadas graças à pedagógica relação que estabelecem com as gerações adultas. Socializar os indivíduos das novas gerações significa permitir que desenvolvam as capacidades de que necessitam para participarem ativamente do processo social. Nesse sentido a educação se apresenta, fundamentalmente, como uma ação humanizadora, formadora de sujeitos racionais, que implica pressupostos antropológicos que podem ser explicitados. [...] (Boufleuer, 2001, p.85).

Diante da tendência de condicionamento do mundo humano ao consumo, é interessante que a educação mostre alternativas ao invés de consolidar o que está posto. Há que se criar, com os jovens, espaços de debate sobre as questões cotidianas de interesse coletivo, espaços para dizer a palavra, para reinterpretar e simbolizar a vida, espaços de questionamento nos quais os novos sejam amparados e encorajados a discutirem o mundo rumo à formação de uma consciência mais clara, mais crítica acerca dos significados já estabelecidos ao longo do tempo. Isso significa educar para pensar e não apenas para reproduzir. Educar numa perspectiva do diálogo intersubjetivo é ter em vista a possibilidade de reconstrução da contemporaneidade com base numa razão intersubjetiva assentada na linguagem.

Considerações finais

É interessante lembrar, mais uma vez, Arendt (2009): o sentido da atividade humana está no fato de vivermos em grupos. Por meio da ação se torna possível erguer um mundo artificial que testemunha a presença da nossa espécie. Portanto, um ser que fabricasse artefatos na solidão já

não seria humano, seria apenas um animal *laborans*. Isto porque, justifica Boufleuer (2010): a razão é uma dimensão que nos é conferida pelo outro. Como humanos estamos submetidos à aprovação ou desaprovação do outro que nos motiva ao incremento do conhecimento. Podemos dizer, assim, que a “fabricação” do mundo humano pode ser acelerada ou interrompida e redimensionada de acordo com o julgamento coletivo. Em contrapartida, os parâmetros para tal julgamento não estão previamente disponíveis ao acesso. Pelo contrário, sendo os humanos desprovidos de razão inata, somente poderão construí-la, consensualmente, na linguagem, correndo permanente risco de equívoco.

A Modernidade nos deixou como legado a ideia de um humano guiado por uma razãoposta e a história mostra que houve uma oscilação de fundamentos para os sentidos coletivos convencionados ao mundo humano: ora firmados sobre a fé, ora sobre a ciência e, mais recentemente, nos últimos três séculos, na economia. Em decorrência desses acertos validados coletivamente e, portanto, perspectivados para a sociedade, ocorreu a subordinação dos objetivos educacionais aos econômicos, de modo que a preparação para o trabalho é o grande objetivo que a sociedade, preponderantemente sob a “razão do consumo”, espera que a escola cumpra. Para isso os currículos são ajustados e as práticas pedagógicas conformadas.

Diante do panorama social e educacional problematizado, entendemos ser o momento de repensar os paradigmas educacionais propondo uma perspectiva pós-metafísica que anuncia um mundo humano cujos sentidos são abertos e passíveis à reconstrução pelo encontro linguístico e intersubjetivo que venha produzir novas formas de razão, endereçadas ao mundo como espaço público e plural. Repensar a educação, na contemporaneidade, supõe o entendimento da escola como um espaço de formação ético-política, cujo propósito é “contar o mundo aos novos” (Boufleuer, 2010). O trabalho da educação consiste em entregar uma herança garantindo que os herdeiros possam inteirar-se do atual estágio de desenvolvimento econômico, científico, cultural do bem que recebem. Para tanto, os novos precisam da presença e do amparo daqueles que os antecederam no tempo e na cultura, seus educadores, a fim de que possam os recém-chegados compreender as razões que justificaram a atual configuração mundana que encontram como lar comum.

Referências

- ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. 348 p. (Coleção Debates; 64).
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. 1. ed; 3^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 206 p. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- BOUFLER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa:** uma leitura de Habermas. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. 112p.
- BOUFLER, José Pedro. Por uma educação cujo único propósito seja “contar o mundo” às novas gerações. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETI, Elisete M; ROSSATO, Noeli Dutra. (orgs.). **Diferença, cultura e educação.** Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 155-167.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento:** diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017. 120 p.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1999. 194p.
- FENSTERSEIFER. **A tarefa educacional na especificidade da escola.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. 96p.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II:** Complementos e índice. Tradução de Énio Paulo Giachini; revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Forense Universitária São Francisco, 2011. 621 p. (Coleção Pensamento Humano).
- MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1993. 126p. (Coleção Educação).
- SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. 222 p.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 472 p. (Coleção Memória da Educação).

“Ensinar a compreensão” com vistas à paz planetária: uma reflexão a partir de Edgar Morin

Silvana Raquel Batista
José Pedro Boufleuer

Considerações iniciais

A obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, de Edgar Morin, apresenta em seu capítulo VI o tema “Ensinar a Compreensão”, como um dos sete pilares necessários para a educação do Século XXI. De acordo com o autor, esses sete pilares precisam ser incorporados nas instituições educacionais para que os jovens de hoje, que serão os cidadãos do futuro, desenvolvam uma visão com amplitude e saibam agir com respeito, coerência e harmonia com tudo o que no mundo se encontra. O capítulo, acima referido, foi escolhido para fazermos uma análise reflexiva a seu respeito, pois acreditamos que a compreensão seja a base para que se tornem realidade os demais “saberes necessários” destacados por Morin. Antes de discorrer sobre o capítulo em pauta, faremos uma breve descrição dos capítulos que compõem a obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. O capítulo I — As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão — faz uma abordagem sobre a percepção, citando o erro e a ilusão como causas de uma distorção ou ilusão do conhecimento, orientando que haja uma abordagem das características cerebrais na sua amplitude como forma de conduzir as mentes a uma lucidez. No segundo capítulo — Os princípios do conhecimento pertinente — o autor destaca a importância da globalização do conhecimento, considerando ser necessário contextualizar a educação em sua complexidade a partir de um conhecimento tecido com todas as partes do todo, para que o entendimento não aconteça de forma fragmentada. O terceiro capítulo — Ensinar a condição humana — nos leva a pensar em como ensinar a condição humana, unindo os conhecimentos das ciências, na busca da unidade social, haja vista estarmos em uma sociedade e a sociedade estar em nós. No capítulo seguinte — Ensinar a identidade terrena — o

autor tece considerações acerca do destino da vida no planeta a partir de uma compreensão humana sobre a história da era planetária até os dias de hoje. No capítulo V — Enfrentar as incertezas — Morin fala sobre ter resiliência para enfrentar as incertezas e os imprevistos, mas também ter condições de criar estratégias, planejamentos e meios de estabelecer novos rumos diante do inesperado. O capítulo VI — Ensinar a compreensão —, que será objeto do nosso estudo, foi escolhido por pensarmos que ensinar a compreensão a partir da comunicação humana, com a reforma das mentalidades, enfocando as causas de mazelas que separam e classificam a humanidade deontologicamente, tais como o racismo, a xenofobia e o desprezo, abarque todos os outros saberes e que seu indicativo seja a solução para a construção da paz planetária. Por fim, o capítulo VII — A ética do gênero humano — discorre sobre a necessidade de a educação conduzir à “antropoética”, ou seja, à ética do gênero humano, sendo esta fundamental para desenvolver a consciência coletiva para garantir a vida harmônica dos seres.

De acordo com Morin, as práticas pedagógicas precisam ser reestruturadas, objetivando uma educação voltada para a justiça, para a humanização e para toda a complexidade que é o ser humano, centrada na convivência pacífica, com respeito às diferenças, à pluralidade dos indivíduos, ao direito de ser, na necessidade de empatia e simpatia, no cuidado consigo, com o outro e com o mundo, abordando causas e consequências de ações que possam comprometer a paz e a continuidade da vida planetária, com vistas à qualidade da vida das pessoas e à equidade para todos.

Desenvolvimento

O capítulo “Ensinar a Compreensão”, da obra de Edgar Morin, traz a compreensão como um saber necessário para a educação do futuro, nos levando a refletir sobre a realidade dos ambientes escolares, onde encontramos pessoas estranhas que passam a conviver em um mesmo ambiente, diariamente nos encontrando, seja na condição de alunos, de professores ou de colegas. Nos espaços educacionais transitam alunos que são colegas de outros alunos e alunos de professores e que também se encontram com funcionários; há professores que são professores de alunos e colegas de professores e de funcionários, pessoas dos mais diversos meios, culturas, realidades, crenças, anseios, expectativas, esperanças e desesperanças, que precisam se relacionar nesta microssociedade que é o

espaço educacional, sendo que é nessa dinâmica relacional que surgem os conflitos que permeiam muitas realidades. No meio educacional se fazem presentes diversos problemas da sociedade, fazendo deste um espaço extremamente heterogêneo, uma vez que é composto por seres sociais complexos, que trazem consigo uma multiplicidade de características que os compõem, edificados a partir do seio familiar e da cultura que nele é cultivada.

Conforme Morin (2011, p.81), “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro”. Para o autor, portanto, ensinar a compreensão é imprescindível para viver o dia a dia de uma instituição escolar, onde se mergulha em um mar de diversidades, bem como em todas as relações humanas, sendo preciso um trocar de lentes para enxergar realidades de vida, que sem um mínimo de sensibilidade não conseguimos ver. É a partir da compreensão de fatos, de ideias, de atitudes, de respostas, de sinais, de ensinamentos, e até mesmo de olhares, que nós conseguimos observar a causa e, assim, compreender o resultado daquilo que se apresenta, pois compreendemos quando aprendemos o que é a compreensão.

Num dos tópicos — Educação para os obstáculos à compreensão — do capítulo aqui em análise, Morin considera a compreensão como sendo um remédio para curar chagas como o etnocentrismo, o egoísmo, a indiferença, a hostilidade, a xenofobia, o sociocentrismo, o racismo, a arrogância, o mal-entendido. Entendemos, nessa direção, que compreender vai além de saber sobre o outro, pois é preciso sentir o outro com empatia, ter a habilidade de se colocar no lugar do outro, reconhecendo o seu valor e dignidade.

Morin aborda alguns cuidados que devemos ter ao nos constituirmos como seres pensantes, orientando que se exclua da formação de conceitos e opiniões o egocentrismo e o autoengano. Nesse sentido, apresenta como exemplo um caso narrado no romance “O círculo da cruz”, de Iain Pears. Trata-se da narrativa de um assassinato, ambientada no século XVII, em que o leitor é envolvido em quatro versões diferentes sobre o ocorrido, por função de dissimulação e mentiras, muitas vezes por ideias preconcebidas. Assim, Morin traz situações de conflitos familiares, onde os desejos individuais se sobressaem e são utilizadas até mesmo estratégias maquiavélicas, com os fins justificando os meios. O mundo dos intelectuais, escritores e universitários também é citado, pois deveria iluminar e nortear

as mentes, tal qual a função de um farol em mar aberto, mas encontra-se apagado, encoberto pelo ego, que almeja tão somente benefícios próprios.

De acordo com Morin (2011, p. 85), “o etnocentrismo e o sociocentrismo nutrem xenofobias e racismos e podem, até mesmo, despojar o estrangeiro da qualidade de ser humano”. A partir daí vemos quão cruel e desumano se torna algo que colocamos como central, pois a partir desta ação, de centralizar alguma coisa, deixamos de ver o que mais existe de possível em relação ao objeto em questão; ao utilizar o etnocentrismo e o sociocentrismo acabamos por desqualificar culturas, nas quais encontramos elementos que fazem parte da identidade social dos seres, como a língua, a música, a dança, as vestimentas, a culinária, a religião, os festejos, ou seja, aquilo que os constitui como grupo social, e ao negarmos e não aceitarmos o que vem do estrangeiro estamos desqualificando a sua constituição como seres humanos.

Na perspectiva de “ensinar a compreensão”, que por consequência melhora as relações entre todos os indivíduos, se requer também a exclusão do “espírito redutor”, no qual algo é dado como certo, ideal e único, a partir de um pensamento restrito e engessado. Morin exemplifica o “espírito redutor” com a “Lei de Talião”, na qual a retribuição daquilo que nos causa sofrimento se dá de forma reativa, sob a máxima do “olho por olho, dente por dente”, o que torna a convivência um verdadeiro caos, e faz do espaço planetário um campo de batalhas. Para que o “espírito redutor”, que aniquila e exclui aquilo que pertence a outros, não norteie a humanidade em suas ações é necessário que se desenvolva um olhar mais complexo das possibilidades existentes, dando ênfase ao respeito às diferenças de pensamentos, atitudes e crenças, com vistas a uma sociedade justa, democrática e pacífica. Para Morin, também é preciso que se tenha a ética da compreensão, sendo necessário para isso agir de forma neutra, sem almejar alcançar recompensas ou ter privilégios sobre outrem, adotando uma postura imparcial, buscando compreender as causas que levam alguém a tomar determinada atitude prejudicando o outro, seja de forma moral ou física, olhando além daquilo que lhe é apresentado, observando que todo o conflito também esconde outro conflito e, sob este ponto de vista buscar tomar atitudes que humanizem as relações. Com tal atitude desenvolve-se o “bem pensar”, que possibilita utilizar uma visão do todo, tornando possível compreender o contexto e ter consciência daquilo que nele está implícito, entender que as razões das ações resultam da complexidade que está na constituição do ser humano e que o seu comportamento se dá a partir desta constituição. “A introspecção”, abordada por Morin, requer

que, através da educação para a compreensão, o ser humano desenvolva maturidade, imprescindível para que seja possível realizar um autoexame crítico sobre as suas ações, transpondo o egocentrismo, deixando de ser o detentor do saber e da verdade e de agir com arbitrariedade nas questões em que se envolve.

A “consciência da complexidade humana”, referida por Morin (2011, p.88), não encerra ou define um ser a partir de uma atitude, uma vez que as causas de tal agir se dão por múltiplas razões, sendo possível que este ato tenha acontecido de forma isolada, a partir de uma circunstância, como um assassinato em legítima defesa, ou na remissão, após um assassinato premeditado, mas que o seu autor, depois de cumprir uma pena, que pode incluir perda, humilhações e sofrimentos, tenha adquirido entendimento e evoluído, com possível reintegração à vida social e à convivência pacífica. Na obra o autor fala da “abertura subjetiva (simpática) em relação ao outro”, do quanto temos a tendência a nos sensibilizarmos por determinados fatos, pessoas ou circunstâncias, de certa forma exclusivas, e ignoramos outras, estabelecendo critérios para tais atitudes, que, por exemplo, vão da contradição de chorarmos ao assistir um filme de Charles Chaplin, no qual ele interpreta um vagabundo, pelo qual despertamos sentimentos como simpatia e apreço, a situações da vida real, quando passamos indiferentes por seres humanos, das mais variadas idades, desde crianças até idosos, que buscam saciar a sua fome a partir de restos de comidas, rejeitados e contaminados, encontrados nos depósitos de lixo, que por vezes são disputados inclusive com animais.

Outro ponto observado por Morin na educação para a compreensão é “a interiorização da tolerância”, o que seria se afastar, ser indiferente ou cético em relação às expressões alheias. Segundo o autor, existem quatro graus de tolerância objetivados para a convivência harmoniosa e respeitosa entre os seres humanos: o primeiro expressado por Voltaire, o qual nos obriga a respeitar e não argumentar sobre algo que nos pareça desprezível ao ponto de não deixar que a pessoa fale sobre; o segundo grau é o de ter uma postura democrática, respeitando as ideias contrárias ao que pensamos; o terceiro grau se dá a partir da concepção de Niels Bohr, com o princípio de que há uma verdade em ideias contrárias a nossa e que essa verdade precisa ser respeitada; por último, o quarto grau, que é o de ter a consciência de que os seres humanos não são produzidos em série, que cada um tem as suas próprias ideologias, ideias, deuses ou mitos que direcionam o seu viver, que os tornam diferentes e únicos, não cabendo qualquer tipo de violência à tolerância.

O capítulo aqui em análise encerra com a necessidade da “compreensão, ética e cultura planetárias”, enfatizando que é preciso uma “reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro”, pois as tecnologias e a globalização permitiram que haja um conhecimento entre as culturas mundiais, possibilitando acesso às expressões dos povos que habitam o planeta terra, bem como seus pensamentos, literatura, música, expressões artísticas, muitas em desacordo com aquilo que alicerçam crenças e ações. De acordo com Morin (2011, p.89), “existem, dentro de cada cultura, mentalidades abertas, não ortodoxas, desviantes e existem também mestiços, frutos de casamentos mistos, que constituem pontes naturais entre as culturas”. A miscigenação dos povos se dá de forma natural, através do êxodo de imigrantes, que abandonam a sua pátria por razões diversas, como crises, guerras, trabalho, estudos, ou mesmo por simples aventura, trazendo a sua cultura e absorvendo a cultura do local onde se estabelecem, por vezes constituindo família e ficando em definitivo nestes lugares. O intercâmbio cultural é uma oportunidade de exercitar a compreensão de forma democrática, evitando com isso o etnocentrismo, a xenofobia, o racismo, ou outras manifestações que venham a ferir os direitos humanos e a opção escolhida pelo ser para viver em sua privacidade.

Considerações finais

Neste século XXI a humanidade viveu uma grande experiência de isolamento, com o surgimento da Pandemia de Covid-19. A socialização deixou de existir, famílias foram separadas e instituições, incluindo as escolares, fecharam as suas portas, porém, com a utilização das tecnologias, foi possível minimizar os impactos deste distanciamento, uma vez que as pessoas puderam conversar através de vídeo chamadas, empregos foram mantidos ou criados com o home office e a educação aconteceu a distância. Imaginou-se que com todo o pânico que se instalou e as inúmeras perdas de entes queridos, infectados pelo vírus, a humanidade tivesse um novo despertar para a convivência coletiva. Pensamos que, quando tudo passasse, as relações seriam mais harmônicas, com pessoas mais empáticas e altruístas. Porém, o que vimos após o retorno da interação na coletividade, foi um significativo aumento da violência em todos os segmentos da sociedade, com seres cada vez mais desumanizados, agindo com instintos primários e uma sociedade polarizada e hostil. A tecnologia que a princípio foi utilizada para aproximar as pessoas separou-as ainda mais, quando estas passaram

a viver isoladas, viciadas e adestradas por um algoritmo que define o que ver, fazer, querer, sentir, como se comportar, como falar, enfim, com toda a possibilidade de comunicação que temos acesso, ficamos muito mais solitários e por vezes até misantrópicos, pois como cita Morin (2011, p.82), “A comunicação não garante a compreensão”.

A necessidade de ensinar a compreensão nas instituições escolares visa restaurar a comunicação, pois somente a partir dela é que há o entendimento entre os seres, é onde acontece a restauração do diálogo. Com a aprendizagem da compreensão, contemplamos os demais saberes citados por Morin, afinal, compreendemos: Olhamos com os olhos da razão e do coração, retira-se a venda da cegueira, que leva ao erro e à ilusão. Quando compreendemos, passamos a ter um olhar do todo, a fazer uma análise a partir de um conhecimento pertinente, que abarca múltiplos lados e versões. Com a compreensão ensinamos sobre a condição humana, falamos da necessidade de estudar para compreender a espécie humana, ensinamos sobre a identidade terrena e o destino planetário do gênero humano, falamos das inúmeras possibilidades e da nossa finitude. Quando aprendemos a compreender enfrentamos as incertezas, pois estaremos ancorados e alicerçados em bases sólidas do conhecimento, as quais nos nortearão para novas possibilidades. A compreensão também nos trará a “antropoética”, pois para quem comprehende sobre a vida, sobre a condição humana e sobre a vida planetária, a ética é um preceito fundamental para a cidadania terrena e para o bem viver em coletividade. A educação do futuro deve ensinar a arte de dialogar, argumentar, ouvir com respeito, sendo a compreensão o recurso para combater o ódio, a ignorância e a violência; compreender é a base para a solidariedade e para a paz.

Acreditamos que um ser humano educado para a compreensão, desenvolva a inteligência, o discernimento e a alteridade, constituindo-se responsável, solidário, autônomo e capaz de gerir a sua vida com vistas ao bem-estar coletivo, preservando o meio em que vive, cultivando relações saudáveis com o meio, com o outro e consigo mesmo. É a partir da educação para a compreensão que a espécie humana conseguirá evoluir para uma consciência altruísta, universal e coletiva.

Referências

MORIN, Edgar: **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

Sobre os autores



Adalberto Freire da Silva - Doutorando e Mestre em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí); Licenciatura Plena em Química (Unijuí). Especialista em Orientação e Supervisão Escolar. Pedagogo. Atuou como Coordenador Pedagógico do Programa Integrar-RS (2002-2003) e Projeto Terra Solidária (2006-2007); Professor e coordenador pedagógico das turmas de Desenvolvimento Rural, Gestão Agroindustrial e Pedagogia Anos Iniciais: Crianças, Jovens e Adultos do convênio FETRAF-SUL/CUT e UERGS (2003-2006); Coordenador da Central Projetos (2009-2014), na Prefeitura Municipal de Ijuí/RS; Secretário Municipal do Meio Ambiente de Ijuí/RS (2015-2016). Atualmente Coordenador Pedagógico da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: adalberto.silva@sou.unijui.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7620330727859429>



Airton Adelar Mueller - Professor / pesquisador nos Programas de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional (PPGDR) e Educação nas Ciências (PPGEC) na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Brasil. Doutor em Sociologia pela Freie Universität Berlin, Alemanha (2015). Título revalidado no Brasil pela Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Desenvolvimento Regional (2007) e graduado em História (2004) pela Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil. Lattes. 5894559134396184 E-mail: airton.mueller@unijui.edu.br



Ana Maria Pereira do Nascimento - Acadêmica no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação nas Ciências ((Bolsa TAXA/CAPES), doutorada, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- Unijuí -, Câmpus de Ijuí-RS. Professora pedagoga, especialista em atendimento educacional especializado AEE, mestra em educação, lotada na rede

Estadual e Municipal da cidade de Rondonópolis MT: Lattes: ID: <http://lattes.cnpq.br/4710989919795123> E-mail: analeo665@gmail.com.



Annamaria Machado Batista: Mestranda Stricto Sensu em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ (2025-2027). Graduada em Psicologia pela UNIJUÍ (2025). Bolsista PROSUC/CAPES (2025-2027) Membro do Grupo de Estudos “Ágora: Interfaces entre Filosofia, Educação e Psicanálise” (PPGEC/UNIJUÍ). Atua como psicóloga clínica. Tem interesse na área da infância, educação, psicanálise e psicologia clínica. E-mail: psi.annamaria25@gmail.com.
<http://lattes.cnpq.br/8694673090976051>



Barbara Gundel: Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2022). Graduada em Design - Habilitação Design Gráfico (2007) e Administração (2015), Mestre Gestão de Organizações e Desenvolvimento pela mesma Universidade (2012). Pós Graduação em Gestão de Marketing e Comunicação (2008), pela SETREM. Pós Graduação - Especialização em User Experience (UX) e Design de Experiência (2025) pela UNESC. Membro do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM). Atua como docente na UNIJUI, nos cursos de Design, Ciência da Computação e Comunicação. E-mail: barbara.gundel@unijui.edu.br.



Bruna Barboza Trasel Schönwald: Mestra e Doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Ijuí, atuando como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na Escola Municipal Fundamental Deolinda Barufaldi. Membro do Grupo de Estudos “Infâncias Brasileiras: temas emergentes e Desafios à Formação e à Educação” (UNIJUÍ). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1100868391592865> E-mail: bruna.trasel@sou.unijui.edu.br



Carla Maria Leidemer Bruxel: Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2024). Bolsista Capes. Licenciada em Letras Espanhol e Literaturas (UFSM, 2015) e em Pedagogia (Uninter, 2019). Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí, 2022). Especialista em Psicopedagogia (Unisanta, 2012); Mídias na Educação (2013); Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (Ulbra, 2021); Espaços e Possibilidades para Formação Continuada (IF Sul, 2022). Membro efetivo do Grupo de Estudo sobre questões curriculares na interface universidade e escola. Professora da rede municipal de ensino de São Martinho, RS. Professora Substituta de Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, campus Santo Augusto, RS. E-mail: carla.bruxel@sou.unijuí.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8870334759303769>



Cázia Maria Nehring: Possui graduação em Ciências: Licenciatura Plena Habilitação Matemática e Licenciatura Plena Habilitação Química pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1988), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Atualmente é professora Adjunto 4 da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professora do Programa em Educação nas Ciências (PPGEC) - Mestrado e Doutorado da UNIJUÍ. Professora do Curso de Licenciatura em Matemática e Pedagogia. É Coordenadora Institucional do Programa Professor do Amanhã. Membro do FORPROFE, Conselho Municipal de Educação de Ijuí e Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM-RS). Tem experiência na área de Educação Matemática, atuando principalmente com os seguintes temas: Educação Matemática, Formação inicial e continuada, Ensino Aprendizagem, Educação Superior e Registros de Representação Semiótica. Líder do Grupo de Pesquisa - GEEM/UNIJUÍ - Grupo Estudos em Educação Matemática - 1996.



Cecilia Trujillo Huérzano - Doutoranda em Educação e Cultura Ambiental pela Universidade da Amazônia, mestre em Educação. Atualmente professora da instituição de ensino Núcleo Escolar el Guadual no município de Rivera Huila, tutora do programa do Ministério da Educação Nacional PTAFI 3.0 (Tutorias para a Aprendizagem e Formação Integral). Desenvolve um processo de investigação sobre estratégias de construção de práticas pedagógicas alternativas para a ecoalfabetização e a interdisciplinaridade em estudantes do ensino fundamental II (básica secundaria). E-mail: cec.trujillo@udla.edu.co



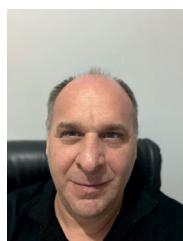
Diego dos Santos Verri – Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2023). Licenciado em História (2015) e Mestre em Educação nas Ciências pela mesma Universidade (2019). Graduado em Pedagogia pela UNIFACVEST (2021). Especialista em Gestão Escolar pela USP (2023). Membro efetivo do Grupo de Estudos Paulo Freire e do Grupo de Estudos Ágora. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Geral, atuando principalmente nos seguintes temas: Cidadania, Educação Republicana, Neoliberalismo e Educação, Educação Popular, Tempo Integral, Educação de Jovens e Adultos em Contextos Prisionais. E mail: dsv.verri@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/7049118377065787>



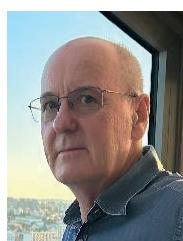
Ivo dos Santos Canabarro: Doutorado e Pós-doutorado em História Social pela UFF – Universidade Federal Fluminense – UP3: L'université Paris III. Pesquisador Associado à UNESCO. Professor permanente no PPGEC – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências/ UNIJUI. Lates: <http://lattes.cnpq.br/1905100527407474> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6937-4698>



Jéssica Leindecker Dorneles: mestrandna em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2025). Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Pós-graduada em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais pela Faculdade FAVENI. Professora da rede pública municipal da cidade de Ijuí, atuando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Membra do grupo de estudos Questões Curriculares na interface universidade escola. E-mail: jessica.dorneles@sou.unijui.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7774668209805580>



Josemar Pedro Lorenzetti - Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (FAFIMC - 2001), mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS - 2011) e doutorando (iniciado em 2025) em Educação nas Ciencias na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atualmente é professor EBTT/ D-IV do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – Campus Sorriso. Tem experiência de mais de vinte anos na Docência e Gestão Escolar. Pesquisador e extensionista na temática Educação e Formação de Professores. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8406691446919511>



José Pedro Boufleuer: Possui graduação em Estudos Sociais pelo Instituto Educacional Dom Bosco (1983), graduação em Filosofia pelo Instituto Educacional Dom Bosco (1984), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996). Professor da UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul). Atua como docente em cursos de graduação e de pós-graduação, Mestrado e Doutorado. Desenvolve pesquisas no âmbito da Filosofia da Educação, tematizando questões como racionalidade, linguagem, conhecimento, formação, docência e aprendizagem. Autor de vários estudos em que busca aproximações entre a educação e o pensamento de Jürgen Habermas, notadamente ao que se refere a sua Teoria da Ação Comunicativa e à perspectiva de um pensamento

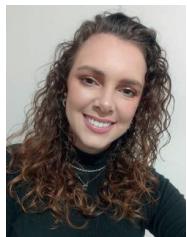
pós-metafísico. E-mail: [jospebou@unijui.edu. br](mailto:jospebou@unijui.edu.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0716582715601931>



Juliana Campoy Miranda de Souza - Licenciada em Artes com habilitação em Artes Cênicas pela Unisagrado (USC). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Mestra em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) - Linha de pesquisa 3: Educação popular em movimentos e organizações sociais. Tem experiência na área das Artes, com ênfase no Teatro e também na Pedagogia, atuando atualmente em turmas de Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais. É professora de Arte na Prefeitura Municipal de Augusto Pestana, trabalhando com Ensino Fundamental - Anos Finais. Também leciona na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Bozano, tendo iniciado no ano de 2023 com o componente curricular Teatro, desenvolvendo o mesmo com as turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental - Anos Iniciais. E-mail: jcampoy77@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4835079405019531>.



Laércio Francesconi - Graduado em Pedagogia na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); pós graduado em Gestão e Organização Escola pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR); Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), mestrado e doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atualmente é professor na rede municipal de ensino de Ijuí- RS. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2340-3721>



Luana Tainá Klein: Mestranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2025). Licenciada em Pedagogia pela Sociedade Educacional de Três de Maio (2020). Especialista em Educação infantil; Neuroeducação e Alfabetização e letramento pela Faculdade Metropolitana

do Estado de São Paulo (2021-2025). Atualmente é professora na escola Setrem e servidora pública no município de Três de Maio, trabalhando com turmas da Educação Básica - anos iniciais. Desenvolve pesquisas principalmente sobre os temas da sexualidade humana e educação sexual nas escolas. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3475210460224477>



Marcia Bernadete Moraes de Campos: Doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ (2025). Bolsista da Capes. Mestre em Desenvolvimento Local Sustentável pela UNIJUÍ (2012). Graduada em Psicologia pela UNIJUÍ (1999). Especialista em Psicologia Clínica (2021). Integrante do Grupo de Estudos Ágora: interfaces entre filosofia, psicanálise e educação. Psicanalista. Escritora. Tem experiência na área de docência em ensino superior e atendimento clínico. Atua principalmente nos seguintes temas: Psicanálise, Educação, Cidadania, Feminino, Projetos de Leitura e Escrita. E-mail: marcia.campos@sou.unijui.br <http://lattes.cnpq.br/0871040856730263>



Maria Carolina Magalhães Santos: Doutoranda em Educação nas Ciências, possui graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2014) e mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2018). Atualmente é professora no Colégio Dom Hermeto (Três de Maio – RS), atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, repúblicas democráticas, história, escola republicana e teoria da história. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1215930938979505>



Maria Cristina Pansera de Araújo: Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1978), mestrado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1981) e doutorado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997). Sócia fundadora da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEBIO). Coordenadora do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (GIPEC-UNIJUI). Editora gerente da Revista Contexto Educação. Faz parte da

REDLAECIN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, currículo, formação de professores, ensino de ciências e de biologia, educação ambiental, em saúde e em biodiversidade.



Maria Regina Johann: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (PPGEC), com atuação na Linha Três Educação Popular em movimento e organizações sociais e nos Cursos de Licenciatura da UNIJUÍ. É Membro do Grupos de Pesquisa Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas na Educação, Grupo Paidotribas. Participa do projeto Formação docente com e em arte/culturas vinculado ao GPAP - Arte na Pedagogia e GPeMC - Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas. Desenvolve pesquisa sobre Arte/educação, Educação e Estética, Linguagem e Infâncias. Coordenadora do Grupo de Estudos Infâncias brasileiras: temas emergentes e desafios à formação e à educação (UNIJUÍ). Endereço de Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1342712435989637> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2788-5967> E-mail: maria.johann@unijui.edu.br



Maria Simone Vione Schwengber: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências. Professora do Mestrado Profissional em Rede em Educação Física - UNESP/UNIJUÍ. Pesquisadora membro atuante do Grupo de Estudos e Pesquisa Paidotribas em Ijuí (CNPq). Pesquisadora Gaúcha PqGe-Fapergs e bolsista de produtividade em pesquisa-PQ/CNPq Nível 2. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, corpo, gênero, educação em saúde e corpo-movimento. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3254736616560965>



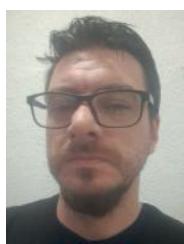
Marli Dallagnol Frison – Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. Pós-Doutorado pela UNESP/ Araraquara. Doutora em Educação pelas UFRGS. E-mail: marlif@unijui.edu.br. Lattes: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>



Naiana Ortiz Boeno – Mestranda em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Bolsista Capes. Atualmente Professora da Rede Pública Municipal de Ijuí – RS. E-mail: naiana.boeno@sou.unijui.edu.br



Naiára Berwaldt Wust - Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (Unijuí). Mestra no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências-PPGEC, durante este período foi bolsista CAPES/DS, e aluno apoio na equipe editorial da Revista Insignare Scientia (RIS). Licenciada em Ciências Biológicas Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em 2022, Campus Cerro Largo. Foi bolsista (PROBIC-FAPERGS) no período de 2020/2022. Em 2019/2020 foi bolsista (PIBIC-CNPq). Pesquisou como bolsista (PIBIC-CNPq) no projeto intitulado: O Pensamento Crítico em Ciências: análise de atividades/estratégias em manuais didáticos de Portugal, no período de 08/2018 a 07/2019.



Nilo Mateus Anderson Fricke: Mestrando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2025). Licenciado em História (2008). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Geral. Atualmente é professor na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tomé de Souza (Ijuí – RS), atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Ensino de História, Ensino de Ensino Religioso, Ensino de Geografia, Ensino de Sociologia, Ensino de Filosofia, Cidadania e Educação Republicana. E-mail: nilo.fricke@sou.unijui.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9445595705256217>



Renan Zanon Bock: Mestrando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2025). Graduado em Psicologia (2013). Pós -Graduado em Saúde Mental. Tem experiência na área clínica e Saúde Mental. Atualmente é psicólogo na prefeitura municipal de Giruá/RS, psicólogo na instituição Serviço de Amparo e Bem Estar da Velhice, em Ijuí/RS e psicólogo clínico em consultório, em Ijuí/RS. E-mail: renan.bock@sou.unijui.edu.br, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3951049981427150>.



Rosane da Rosa Porto: Possui graduação em Pedagogia pela UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - 2005), especialização em Educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela UNIJUÍ (2008); especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (PR), em 2017, especialização em Alfabetização pela UNIJUÍ (2021), mestra e doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Professora da Rede Municipal do Rio Grande/RS. Dedica-se à pesquisa nos campos da alfabetização, da linguagem e seus enlaces com a Filosofia da Educação. E-mail: rosane.porto@sou.unijui.edu.br. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8437668167786999>.



Sidinei Pithan da Silva - Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1998), graduação em Farmácia pela Universidade Federal de Santa Maria (2000), graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2015), graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (2024), mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2005) e doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor dos Cursos de Educação Física (EDF), de Medicina e do Mestrado e do Doutorado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ-RS. Atua como membro efetivo do Núcleo Docente Estruturante do Curso de História e como Membro do Colegiado do Curso de Fonoaudiologia. É Coordenador e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e professor no Mestrado Profissional em Educação Física - Unijuí-RS/Unesp/SP. Atua principalmente nos

seguintes temas: Formação de Professores; Epistemologia; Teoria Crítica e Educação; Corpo, Saúde e Educação Física; Complexidade; Concepção Dialética; Conhecimento e História. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8709044822441696>



Silvana Raquel Batista: Mestranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI- (2025). Licenciada em História (2014) pela UNOPAR. Licenciada em Geografia pela UNIASSELVI (2024). Especialista em Gestão Escolar e Organização da Escola pela UNOPAR (2016), Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade de Educação São Luis (2020), Especialista em Gestão Escolar pela UERGS (2024). Formação de Facilitadora em Círculos de Construção de Paz para Situações Menos Complexas pela EDUCINTER (2023), Formação de Facilitadora de Círculos de Construção de Paz- Para Situações Complexas/Conflitivas pela Faculdade EST (2025). Desenvolve pesquisas sobre a Justiça Restaurativa e a violência nas escolas. Tem experiência na área de Gestão Escolar em escola pública estadual de Ensino Fundamental I e II, SEDUC-RS, para os triênios 2019-2021, 2022-2024 e 2025-2027. E-mail: silvana.batista@unijui.edu.rs.com.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9622331450242177>



Taiz Cristiane Speroni: Graduada em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Mestranda em Educação nas Ciências na linha de pesquisa: Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação pela UNIJUI. Realiza atividades na área organizacional e do trabalho, orientações profissionais e avaliação psicológica. Possui interesse na área científica em pesquisas relacionadas a educação, formação continuada e suas relações com o âmbito do trabalho sob o viés teórico Psicanalítico.



Vânia Lisa Fischer Cossetin. Doutora (2007) e Mestre (2003) em Filosofia pela PUCRS, Graduada em Filosofia e Artes (2000) e Acadêmica de Psicologia pela UNIJUÍ. Professora em tempo integral do quadro permanente da UNIJUÍ, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, no Curso de Medicina da UNIJUÍ e coordenando o Eixo de Formação Geral e Desenvolvimento Profissional do mesmo curso. Membro dos Grupos de Pesquisas Psicanálise, Política e Educação: Intervenções Escolares (USP) e Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação (UNIJUÍ). Coordena o Grupo de Estudos Ágora: interfaces entre filosofia, psicanálise e educação, é Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais (LEPSI). Temas de pesquisa: psicanálise e educação, formação humana e escolar, ética, moral e deontologia, linguagem e hermenêutica, dialética e reconhecimento, linguagem e sistema em Hegel. E-mail: vania.cossetin@unijui.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/6579568245153815>



Vidica Bianchi: Doutora em Ecologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação nas Ciências e licenciatura plena em Ciências Habilidades Biologia, ambas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professora efetiva adjunta nível 1 e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. E-mail: vidica.bianchi@unijui.edu.br . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3979701002447139>



Vitória Augusta Stragliotto Pascoal - estudante do oitavo semestre do curso de Psicologia na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atua como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) há três anos, desenvolvendo atividades de pesquisa voltadas à educação, trabalho e currículo integrado. Atualmente realiza estágio em Psicologia na empresa Apolo Alarmes (Ijuí-RS), participando de atividades supervisionadas em áreas como Recursos Humanos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5070767154072010>

Linha de Pesquisa 1: Formação, Currículo, Ensino e Aprendizagem

Investiga processos de ensino, aprendizagem, desenvolvimento humano e formação de professores da educação básica à superior, em articulação com a elaboração de currículos e a formulação de propostas didáticas e pedagógicas. Fundamenta-se nos pressupostos do desenvolvimento humano, da educação escolar, da constituição do conhecimento e da intercomplementaridade entre seus diferentes modos e campos de saber, reconhecendo que o humano e o conhecimento se produzem nas relações entre as ciências, as formas sensíveis e simbólicas do pensar — como a imaginação, a emoção, o movimento e a criação estética — e as práticas sociais e culturais. Compreende o desenvolvimento humano e a educação como práticas sociais e históricas em constante transformação, orientadas à produção, circulação crítica e socialização do conhecimento em um mundo complexo e plural.

Linha de Pesquisa 2: Fundamentos Epistêmicos, Éticos, Estéticos e Políticos da Educação

Investiga as condições e pressuposições que orientam a constituição humana, a formação de professores e a prática pedagógica em suas dimensões epistêmicas, éticas, estéticas e políticas. Estabelece perspectivas pedagógicas em diálogo com as tradições humanistas, críticas e hermenêuticas da filosofia, bem como com o campo da psicologia e da psicanálise. Afirma a pesquisa como princípio educativo, a complexidade e a intercomplementaridade dos saberes. Busca compreender como se constituem os sentidos da educação em articulação com os desafios das sociedades democráticas e republicanas, da vida coletiva em escala global e dos processos de subjetivação que atravessam a experiência humana, especialmente em contextos formativos — escolas, universidades —, de cuidado e de acolhimento.

Linha de pesquisa 3: Educação, Cultura e Justiça Social

Investiga práticas e concepções educativas em contextos comunitários, midiáticos, movimentos sociais, escolares e universitários, com foco na diversidade cultural, nas dimensões éticas e estéticas da experiência, na justiça social, na sustentabilidade e no enfrentamento das desigualdades. Trata as infâncias, juventudes, vidas adultas e envelhecimentos como campos de saber e vivência que permitem compreender os modos como se formam disposições, produzem conhecimentos e se configuram formas plurais de socialização e participação social. Analisa como desigualdades estruturais, discriminações e violências — de classe, gênero, raça, etnia, sexualidade, deficiências — atravessam processos educativos e políticas públicas, incidindo sobre os percursos formativos e as possibilidades de reconhecimento e justiça. Afirma o diálogo democrático como modo de compreensão e de transformação das práticas educativas, culturais e sociais na contemporaneidade.

ISBN 978-656135194-2



9 786561 351942



Educação nas Ciências
MESTRADO E DOUTORADO
UNIJUI

