INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADEFEDERAL DO RIO GRANDE-FURG
Reitor
DANILO GIROLDO
Vice-Reitor
RENATO DURO DIAS
Chefe de Gabinete do Reitor
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL GONZALES ROCHA
Pró-Reitora de Graduação
SIBELE DA ROCHA MARTINS
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
CAMILA ESTIMA DE OLIVEIRA SOUTO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDUARDO RESENDE SECCHI
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente
DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA
EDUARDO RESENDE SECCHI
ELIANA BADIALE FURLONG
LEANDRO BUGONI
LUIZ EDUARDO MAIA NERY
MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURGCâmpus Carreiros
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS –
Brasil editora@furg.br

Momento

EDITORA CHEFE
Caroline Braga Michel, Universidade Federal doRio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

EDITORA ADJUNTA
Magda de Abreu Vicente, Universidade Federal do RioGrande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

CONSELHO EDITORIAL
Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Gustavo Freitas, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Kamila Lockman, Universidade Federal do Rio Grande –FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do RioGrande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

ASSISTENTE DE EDITOR
Fernanda Santos Rocha, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Franciesca Goulart Santos, Universidade Federal do Rio Grande-FURG Rio Grande, RS, Brasil
Juliana Silva Cabrera, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil
Leonardo de Souza Rodrigues, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil
Lucas Costa Grimald, Universidade Federal do Rio Grande - FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Marília Zuchoski Neves, Universidade Federal do Rio Grande - FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Myrna Susan Gowert Madia Berwaldt–FURG–Rio Grande,RS, Brasil
Tais Barbosa, Universidade Federal do Rio Grande -FURG - Rio Grande, RS, Brasil
Tatiane Carijio Zucchetti, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Solicitamos intercâmbio

Endereço para envio de artigos: http://www.momento.furg.br

Participante do PIDL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Momento

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Editora da furg

E-ISSN 2316-3100

Momento: Diálogos em Educação	Rio Grande	v. 33 (3)	p. 1-482	2024.

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2024

Diagramação e formatação: João Balansin
Capa: Carolina dos Santos Espíndola e Tatiane Carijio Zucchetti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

M732 Momento [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. – Dados eletrônicos. – Vol. 33, n. 3 (2024) – Rio Grande: Ed. da FURG, 2024.

Modo de acesso: <https://periodicos.furg.br/momento>.
Quadrimestral a partir de 2018.
Subtítulo varia.
Publicada por: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, 1983-2007; Instituto de Educação, 2010- . Suspenso entre 2008 e 2009.
A partir do Vol. 26, n. 2 (2017) passou a ser publicada exclusivamente on-line.
Publicada por: Programa de Pós-graduação em Educação, a partir de 2012; Instituto de Educação. ISSN 2316-3100 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação.

CDU, 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação 37

Os textos publicados nesta revista – no que se refere ao conteúdo, à correção ortográfica e linguística e ao estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

SUMÁRIO

Expediente..... 1

Editorial..... 7

Editorial em Inglês..... 12

Editorial em Espanhol 16

Dossiê Temático

Apresentação do Dossiê 20

ENTREVISTA COM PABLO RENÉ ESTÉVEZ: articulações entre a educação sensível e a Educação Estético-Ambiental 26

Artes Visuais na Pedagogia: reflexões sobre a Educação Estético-Ambiental para a formação sensível 40

Uma Educação Sensível a partir da Curricularização da Extensão: reflexões sobre a relação com o produto educacional dos programas de pós-graduação profissionais..... 63

Andarilhagens pela Educação Estético-Ambiental: um percurso extensionista de formação integral 84

La Sensibilización Estético-Ambiental: una herramienta educacional de cambio y sensibilización 102

Educação Ambiental e Povos Tradicionais: uma abordagem crítico-transformadora .. 123

Por uma Educação Física Escolar Crítica Comprometida com a Sensibilidade Humana 139

Narrativas para além da palavra: derivas (auto)biográficas e poéticas na educação..... 163

Por outras formas de pensarmos e produzirmos pesquisa: formação estética e sensível para a pesquisa através da arte 184

Educação Física e inclusão: contribuições de Paulo Freire para uma formação humanizadora..... 198

Reflexões sobre a dimensão estética da formação docente inicial a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski..... 213

Sensibilidade e (trans)formação docente: fios entrelaçados em um só tecer 231

Corporeidade e sensibilização ecológica: uma revisão sistemática no contexto da Educação Ambiental 251

Narrativas cinematográficas em sala de aula: *O Preço do Amanhã* e a Modernidade Líquida de Bauman..... 274

Carta Pedagógica aos gaúchos e às gaúchas: é preciso esperançar 300

O início de carreira como docente da educação especial na educação básica: Uma reflexão através do estado do conhecimento..... 316

Artigos de Fluxo Contínuo

Criatividade como competência presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise nos diferentes níveis educacionais 334

Projeto de vida no novo ensino médio: um estudo sobre critérios de avaliação 357

Contribuições para o ensino-aprendizagem contextualizado de botânica na educação profissional técnica de nível médio 381

A educação holística e a integralidade do indivíduo no processo formativo escolar: um olhar de educadores participantes do Programa *Fulbright Distiguished Awards in Teaching – DAI* 403

Amefricanidades no ensino: por uma educação ambiental antirracista e feminista 422

Memórias Tramandaienses: Um estudo de História da Educação a partir de um perfil do *Facebook* 442

Direito à educação nas prisões: uma análise das políticas educacionais na Amazônia Amapaense (2012-2022) 464

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDITORIAL v. 33, nº. 03, 2024

O último número do ano de 2024 da Revista Momento: diálogos em Educação apresenta um Dossiê intitulado "A UTOPIA DE UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL PARA A FORMAÇÃO MAIS HUMANA", o qual foi organizado pelas professoras Dra. Fabiana Celente Montiel, Danielle Müller de Andrade e Diana Paula Salomão de Freitas, ambas docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

O dossiê tem como objetivo oferecer uma visão geral acerca da educação transformadora, humanizante e humanizada, abordando fundamentos, saberes e práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos escolares e não escolares. Assim, o Dossiê proposto visibiliza estudos e pesquisas no campo das ciências humanas, com estudos direcionados para a área da educação, que também têm como premissa a promoção de processos educativos criativos, sensíveis, éticos e estéticos, estimuladores de reflexões sobre o contexto vivido composto por 13 artigos que têm se ocupado de investigar e propor alternativas para uma formação que seja mais integral e transformadora.

Além desses, é apresentada uma entrevista que foi realizada com o professor e educador cubano *Pablo René Estévez e um artigo internacional, de autoria de Lurima Estevez Alvarez, professora cubana, intitulado: "La Sensibilización Estético-Ambiental: una herramienta educacional de cambio y sensibilización" que intenciona descrever e aprof*undar compreensões acerca da sensibilização Estético-Ambiental como ferramenta metodológica.

Para encerrar o dossiê, é apresentada uma carta intitulada "Carta Pedagógica aos gaúchos e às gaúchas: é preciso esperançar", escrita por Cleiva Aguiar de Lima e Maria Elisabete Machado. De forma carinhosa e solidária, as autoras fazem um chamamento ao povo gaúcho a esperançar após terem passado por uma catástrofe climática, causada pelas chuvas que inundaram boa parte do RS este ano (2024).

Para além do Dossiê mencionado, o presente número conta com 8 artigos de fluxo contínuo. O texto de Marta Jussara denominado "O início de carreira como docente da educação especial na educação básica: Uma reflexão através do estado do conhecimento" realiza um mapeamento das pesquisas publicadas entre os anos de 2015 a 2021 sobre a temática. As análises foram realizadas considerando a relação com o ensino e abordando a prática

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pedagógica das professoras e dos professores em sala de aula, tanto no início de suas carreiras, de forma geral, quanto especificamente na área de Educação Especial. Alguns resultados ressaltam a importância do trabalho colaborativo como fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica, beneficiando tanto as professoras e os professores da Educação Especial quanto as e os docentes em início de carreira. Além disso, destaca-se a necessidade da formação docente continuada, a reflexão sobre a prática pedagógica e políticas de acompanhamento ao longo da carreira dos professores da Educação.

Em "Criatividade como competência presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise nos diferentes níveis educacionais", Tatiana de Cassia Nakano, investiga como a criatividade foi enfocada na BNCC. A revisão do documento foi realizada buscando identificar trechos em que há referência direta a essa competência, nos diferentes níveis educacionais que compõem a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Os resultados são apresentados, juntamente com uma análise da situação atual relacionada à sua implementação prática no processo de ensino-aprendizagem.

No texto "Projeto de vida no novo ensino médio: um estudo sobre critérios de avaliação", Alessandra Cristina Paiva, Marco Wandercil e Paulo Sérgio Garcia analisam como as professoras e os professores do componente curricular Projeto de Vida, no contexto do Novo Ensino Médio, estruturam e conduzem suas atividades avaliativas. A investigação busca compreender a existência de critérios precisos nesses processos, verificando a incorporação destes tanto no material didático quanto na prática docente. Embora o Projeto de Vida possua características neoliberais, o estudo revelou que as e os docentes destacam a necessidade de critérios mais transparentes para garantir uma avaliação justa e formativa.

Em "Contribuições para o ensino-aprendizagem contextualizado de botânica na educação profissional técnica de nível médio", Lisabel Maria Soares, Ivaneide Alves Soares da Costa e Juliana Espada Lichston realizam uma pesquisa com alunas e alunos de uma turma concluinte do curso técnico em biocombustíveis, oferecido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) - *campus* Apodi. Na primeira fase do estudo, um questionário semiestruturado foi utilizado para investigar as percepções dos discentes sobre botânica e seu conhecimento em relação à planta jojoba (*Simmondsia chinensis* (Link) Schneider). Na segunda fase, foi realizada uma oficina em que a jojoba foi empregada como recurso didático em uma sequência de ensino

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para promover a compreensão da botânica em contexto, associada ao potencial agronômico da espécie. As atividades conduzidas demonstraram ser efetivas na promoção do interesse dos participantes pela botânica, através de um método de ensino que envolveu a resolução de problemas, além de permitir a construção de novos conhecimentos sobre uma espécie previamente desconhecida em relação ao seu potencial como fonte de biomassa para a produção de biocombustíveis.

"A educação holística e a integralidade do indivíduo no processo formativo escolar: um olhar de educadores participantes do Programa *Fulbright Distiguished Awards in Teaching – DAI,* de autoria de Mari Avelino Souza dos Santos e Rogério Neves, aborda a crescente valorização das competências não acadêmicas no processo educativo e a busca por uma abordagem holística na educação formal, que vai além da mera transmissão de conhecimentos cognitivos. A pesquisa teve origem no programa *Fulbright Distinguished Awards in Teaching* (*Fulbright DAI*), durante o qual educadores de diversos países compartilharam experiências e perspectivas sobre essa temática. O objetivo geral foi avaliar o nível de prática e familiaridade desses educadores com a abordagem holística, utilizando um questionário semiestruturado. Como resultado, percebemos que os educadores enfrentam barreiras para implementar mudanças significativas de forma a promover uma educação integral. No entanto, há o desejo da ressignificação da educação em seus contextos.

Quezia De Jesus Silva Marques, Maria Eduarda dos Santos e Alana das Neves Pedruzzi no texto "Amefricanidades no ensino: por uma educação ambiental antirracista e feminista, analisa a relevância da promoção da inclusão das "amefricanidades" no contexto educacional e as suas interações com a Educação Ambiental, compreendendo de que forma as problemáticas sociais apresentadas ainda são perpetuadas no ensino, apesar da legislação. Os resultados encontrados demonstraram que, na prática, a finalidade das Leis n. 10.639/2003, n. 11.645/2008 e n. 9795/99 tem sido sonegada, o que obscurece qualquer pretensão de desconstrução da ideologia machista e racial no Brasil e prejudica a construção de uma educação ambiental antirracista e feminista. A pesquisa indica a nociva manutenção da política ideológica do branqueamento e a denegação do racismo, a qual precisa ser urgentemente revertida com vistas para a proteção dos valores sacramentados nas leis brasileiras, de igualdade e de respeito às diversidades de quaisquer naturezas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O artigo "Memórias Tramandaienses: Um estudo de História da Educação a partir de um perfil do *Facebook*", escrito por Keila da Silva Souza, Dandara Rodrigues e Maria Augusta Martiarena, insere-se em uma pesquisa maior intitulada "História da Educação, Educação Profissional e Relações de Trabalho e Educação no Litoral Norte gaúcho (séculos XIX, XX e XXI)", que se dedica ao estudo da História da Educação, da Educação Profissional e das Relações Trabalho e Educação. Dentro dessa perspectiva, foi realizado um levantamento acerca das Redes Sociais, tais como *Blogs*, *Instagram* e *Facebook*, que se dedicam a registrar e divulgar arquivos e publicações referentes à Educação sobre o município de Tramandaí. Mediante a importância da página do *Facebook* localizada, o presente artigo propõe-se a discorrer sobre as questões metodológicas que pautaram a investigação, sejam elas levantamento de dados, critérios de seleção, formas de catalogação, identificação e análises iniciais.

O artigo intitulado "Direito à educação nas prisões: uma análise das políticas educacionais na Amazônia Amapaense (2012-2022)", de autoria de Tiaga Chagas e Helena Queiroz analisa, a partir das Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões, de 2009 e 2010, a política elaborada no Estado do Amapá. Para tanto, considera o decênio entre o início da elaboração, em 2012, até a publicação da versão final do chamado Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense (PEEPPLESP/AP), em 2022, além de seus reflexos na efetividade desse direito. Trata-se de uma pesquisa que busca compreender o (des)caminho para a garantia do direito à educação nas prisões, no extremo norte da Amazônia brasileira. Os resultados indicam a importância da regulamentação desse direito, uma vez que prevalece o descumprimento da política educacional.

Esperamos que os artigos apresentados neste volume, que contemplam distintas temáticas no campo da Educação, possam nos auxiliar a refletir sobre as diferentes crises que temos vivenciado nos últimos anos e, especialmente, que nos convidem a repensar nossos modos de ser, de conviver com as pessoas e com o meio em que habitamos, assim como de fazer pesquisas. Que possamos esperançar!!

Editoras

Caroline Braga Michel

Magda de Abreu Vicente

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDITORIAL v. 33, nº. 03, 2024

The *Momento Magazine: dialogue in Education*'s last issue of the year 2024 presents a Dossie entitled "THE UTOPIA OF A SENSIBLE EDUCATION FOR MORE HUMAN DEVELOPMENT", which was organized by teachers Dr. Fabiana Celente Montiel, Danielle Muller de Andrade e Diana Paula Salomão de Freitas, both teachers at Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFSul).

The dossier aims to offer an overview of transformative, humanizing and humanized education, approaching fundamentals, knowledge and pedagogical practices developed in school and non-school. Thus, the proposed dossier highlights studies and research in the field of human sciences, with studies aimed at the area of education, which also have a premise the promotion of creative, sensitive, ethical and aesthetic educational processes, stimulating reflections on the lived context composed by 13 articles that have investigated and proposed alternatives for training that is more integral and transformative.

In addition to this an interview is presented that was carried out with the Cuban teachers and educators Pablo René Estévez and an international article by Lurima Estevez Alvarez, entitled: Além desses, é apresentada uma entrevista que foi realizada com o professor e educador cubano *Pablo René Estévez e um artigo internacional, de autoria de Lurima Estevez Alvarez, professora cubana, intitulado: "La Sensibilización Estético-Ambiental: una herramienta educacional de cambio y sensibilización"* which aims to describe and deepen understandings about Aesthetic-Environmental awareness as a methodological tool.

To close the dossier, a letter entitled "Pedagogical Letter to gaúchos and gaúchas: it is necessary to hope" written by Cleiva Cleiva Aguiar de Lima e Maria Elisabete Machado. In a loving and supportive way, the authors call on the people of Rio Grande do Sul to hope after having a climate catastrophe, caused by the rains that flooded a large part of RS this year (2024).

In addition to the aforementioned dossier, this article has 8 continuous flow articles. Marta Jussara's text called "The beginning of a career as a special education teacher in basic education: A reflection through the state of knowledge" maps research published between 2015 and 2021 on the topic. The analysis were carried out considering the relationship with teaching and addressing the pedagogical practice of teachers in the classroom, both at the beginning of

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 12-15, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

their careers, in general, and specifically in the area of Special Education. Some results highlight the importance of collaborative work as fundamental for the development of pedagogical practice, benefiting both Special Education teachers and teachers at the beginning of their careers. Furthermore, the need of continued teacher training , reflection on pedagogical practice and monitoring policies throughout the career of Education teachers is highlighted,

In "Creativity as a competence present on the National Common Curricular Base (BNCC): the analysis at different educational levels", Tatiana de Cassia Nakano investigates how creativity was focused on at BNCC. The review of the document was carried out seeking to identify sections in which there is direct reference to this competence and the different educational levels that make up basic education (preschool, primary education and secondary education). The results are presented, together with the analysis of the current situation related to its practical implementation in the teacher learning process.

In the text "Life Project in the new secondary education: a study on evaluation criteria" Alessandra Cristina, Matheus de Paiva, Marcos Wandercil and Paulo Sérgio Garcia analyze how teachers of the Life Project curricular component, in the context of the New High School structure and conduct their assessment activities. The investigation seeks to understand the existence of precise criteria in these processes, verifying their incorporation both in teaching material and in teaching practice. Although the Life Project has neoliberal characteristics, the study revealed that teachers highlight the need for more transparent criteria to guarantee a fair and formative evaluation.

In "Contributions to the contextualized teaching-learning of botany in secondary technical professional education" Lisabel Maria Soares, Ivaneide Alves Soares da Costa and Juliana Espada Lichston carry out research with students from a graduating class of technical course in biofuels, offered by the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN) - Apodi campus. In the first phase of the study, a semi-structured questionnaire was used to investigate students' perceptions about botany and their knowledge regarding the jojoba plant (Simmondsia chinensis (Link) Schneider). In the second phase, a workshop was held in which jojoba was used as a teaching sequence to promote understanding of botany in context, associated with the agronomic potential of the species. The activities conducted proved to be effective in promoting participants' interest in botany, through a teacher method that involved problem solving, in

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

addition to allowing the construction of new knowledge about a previously unknown species in relation to its potential as a source of biomass for the production of biofuels.

"Holistic Education and the integrality of the individual in the school training process: a look from educators participating in the *Fulbright Distinguished Awards in Teaching - DAI,* authored by Mari Avelino Souza dos Santos and Rogério Neves, approaching the growing appreciation of non-academic skills in educational process and the search for a holistic approach in formal education, which goes beyond the mere transmission of cognitive knowledge. The research originated from the *Fulbright Distinguished Awards in Teaching (Fulbright DAI),* during which educators from different countries shared experience and perspectives on this topic. The general objective was to evaluate the level of practice and familiarity of these educators with the holistic approach, using a semi-structured questionnaire. As a result, we realize that educators face barriers to implementing significant changes to promote comprehensive education. However, there is a desire to re-signify education in its contexts.

Quezia de Jesus Silva Marques, no texto "Amefricanities in teaching: for an anti-racist and feminist environmental education" analysis the relevance of promoting the inclusion of "Amefricanities" in the educational context and their interactions with Environmental Education, understanding how the problems presented are still perpetuated in teaching, despite legislation. The results found demonstrated that, in practice, the purpose of laws no. 10.639/2003, no. 11.645/2008 e no. 9795/99 has been withheld, which obscures any claim to deconstruct sexist and racial ideology in Brazil and undermines the construction of anti-racist and feminist environmental education. The research indicates the harmful maintenance of the ideological policy of whitening and the denial of racism, which needs to be urgently reversed with a view to protecting the values enshrined in Brazilian laws, equality and respect for diversity of any nature.

The article "Tramandaienses Memories: A study of the History of Education from a Facebook profile" written by Keila da Silva Souza is part of a larger research entitled "History of Education, Professional Education and Labor and Education Relations in Gaucho's North Coast (19th, 20th and 21st Centuries) which is dedicated to the study of the History of Education, Professional Education and Work and Education Relations. Within this perspective, a survey was carried out on Social Networks, such as Blogs, Instagram, and Facebook, which

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

are dedicated to recording and disseminating files and publications related to Tramandaí. Given the importance of the Facebook page located, this article aims to discuss the methodological issues that guided the investigation, be they data collection, selection criteria, forms of cataloguing, identification and initial analysis.

The article entitled "Right to education in prisons: an analysis of educational policies in the Amapaense Amazon (2012-2022)", authored by Tiaga Chagas, analysis based on the National Guidelines for Education in Prisons, from 2009 and 2010, the policy developed in the State of Amapá. To this end, it considers the decade between the beginning of preparation, in 2012, until the publication of the final version of the so-called State Education Plan for People Deprived of Liberty and Egresses from Amapaense Penitentiary System (PEEPPLESP/AP), in 2022, in addition to its reflections on the effectiveness of this right. This is research that seeks to understand the (mis)path towards guaranteeing the right to education in prisons in the extreme north of the Brazilian Amazon. The results indicate the importance of regulating this right, since non-compliance with educational policy prevails.

We hope that the articles presented in this volume, which cover different themes in the field of Education, can help us reflect on the different crises we have experienced in recent years and especially that they invite us to rethink our ways of being, of living with the people and the environment we live in as well as carrying out research. That we may have hope!

Publishers

Caroline Braga Michel

Magda de Abreu Vicente

Publishers

Caroline Braga Michel

Magda de Abreu Vicente

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDITORIAL v. 33, nº. 03, 2024

El último número del año 2024 de la revista Momento: diálogos en Educación presenta un Dossier titulado "LA UTOPÍA DE UNA EDUCACIÓN SENSIBLE PARA LA FORMACIÓN MÁS HUMANA", que fue organizado por las profesoras Dra. Fabiana Celente Montiel, Danielle Müller de Andrade y Diana Paula Salomão de Freitas, ambas docentes del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sur-Río-Grandense (IFSul).

El dossier tiene como objetivo ofrecer una visión general sobre la educación transformadora, humanizante y humanizada, abordando fundamentos, conocimientos y prácticas pedagógicas desarrolladas en contextos escolares y no escolares. Así, el Dossier propuesto hace visibles los estudios y las investigaciones en el campo de las ciencias humanas, con estudios dirigidos para el área de la educación, que también tienen como premisa la promoción de procesos educativos creativos, sensibles, éticos y estéticos, estimuladores de reflexiones sobre el contexto vivido compuesto por 13 artículos que se han ocupado de investigar y proponer alternativas para una formación más integral y transformadora.

Además de estos, se presenta una entrevista que fue realizada con el profesor y educador cubano *Pablo René Estévez y un artículo internacional, de autoría de Lurima Estevez Alvarez, profesora cubana, titulado: "La Sensibilización Estético-Ambiental: una herramienta educativa de cambio y sensibilización"* que pretende describir y profundizar comprensiones sobre la sensibilización Estético-Ambiental como herramienta metodológica.

Para cerrar el dossier, se presenta una carta intitulada "Carta Pedagógica a los gauchos: es necesario esperanzar", escrita por Cleiva Aguiar de Lima y María Isabel Machado. De forma afectuosa y solidaria, las autoras hacen un llamado al pueblo gaucho a esperanzar después de haber pasado por una catástrofe climática, causada por las lluvias que inundaron buena parte del Río Grande del Sur este año (2024).

Además del dossier mencionado, el presente número cuenta con 8 artículos de flujo continuo. El texto de Marta Jussara denominado "El inicio de carrera como docente de educación especial en la educación básica: una reflexión a través del estado del conocimiento" realiza un mapeo de las investigaciones publicadas entre los años 2015 hasta 2021 sobre la temática. Los análisis se realizaron considerando la relación con la enseñanza y abordando la

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 16-19, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

práctica pedagógica de los profesores en el aula, tanto al inicio de sus carreras, de forma general, como específicamente en el área de Educación Especial. Algunos resultados destacan la importancia del trabajo colaborativo como fundamental para el desarrollo de la práctica pedagógica, beneficiando tanto a los profesores de Educación Especial como a los docentes en inicio de carrera. Además, se destaca la necesidad de formación docente continua, la reflexión sobre la práctica pedagógica y políticas de acompañamiento a lo largo de la carrera de los profesores de Educación.

En "Creatividad como competencia presente en la Base Nacional Común Curricular (BNCC): un análisis en los diferentes niveles educativos", Tatiana de Cassia Nakano, investiga cómo se enfocó la creatividad en la BNCC. La revisión del documento se realizó buscando identificar fragmentos en los que hay referencia directa a esta competencia, en los diferentes niveles educativos que componen la educación básica (educación preescolar, enseñanza primaria y secundaria). Los resultados se presentan junto con un análisis de la situación actual relacionada con su implementación práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el texto "Proyecto de vida en la nueva escuela secundaria: un estudio sobre criterios de evaluación", Alessandra Cristina Paiva, Marco Wandercil y Paulo Sérgio Garcia analizan cómo profesores del componente curricular Proyecto de Vida, en el contexto de la Nueva Escuela Secundaria, estructuran y conducen sus actividades evaluativas. La investigación busca comprender la existencia de criterios precisos en estos procesos, verificando su incorporación tanto en el material didáctico como en la práctica docente. Aunque el Proyecto de Vida posee características neoliberales, el estudio reveló que los docentes destacan la necesidad de criterios más transparentes para garantizar una evaluación justa y formativa.

En "Contribuciones a la enseñanza-aprendizaje contextualizado de botánica en la educación profesional técnica de nivel medio", Lisabel Maria Soares, Ivaneide Alves Soares da Costa y Juliana Espada Lichston realizan una investigación con alumnas y alumnos de una clase concluyente del curso técnico en biocombustibles, ofrecido por el Instituto Federal del Río Grande del Norte (IFRN) - campus Apodi. En la primera fase del estudio, se utilizó un cuestionario semiestructurado para investigar las percepciones de los estudiantes sobre botánica y su conocimiento en relación con la planta jojoba (Simmondsia chinensis (Link) Schneider). En la segunda fase se realizó un taller en el que la jojoba fue empleada como recurso didáctico

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

en una secuencia de enseñanza para promover la comprensión de la botánica en contexto, asociada al potencial agronómico de la especie. Las actividades realizadas demostraron ser efectivas en la promoción del interés de los participantes por la botánica, a través de un método de enseñanza que implicó la resolución de problemas, además de permitir la construcción de nuevos conocimientos sobre una especie previamente desconocida en relación a su potencial como fuente de biomasa para la producción de biocombustibles.

"La educación holística y la integralidad del individuo en el proceso formativo escolar: una mirada de los educadores participantes del *Programa Fulbright Distiguished Awards in Teaching - DAI*, de autoría de Mari Avelino Souza dos Santos y Rogério Neves, aborda la creciente valoración de las competencias no académicas en el proceso educativo y la búsqueda de un enfoque holístico en la educación formal, que va más allá de la mera transmisión de conocimientos cognitivos. La investigación se originó en el programa *Fulbright Distinguished Awards in Teaching (Fulbright DAI)*, durante el cual educadores de varios países compartieron experiencias y perspectivas sobre esta temática. El objetivo general fue evaluar el nivel de práctica y familiaridad de estos educadores con el enfoque holístico, utilizando un cuestionario semiestructurado. Como resultado, nos damos cuenta de que los educadores enfrentan barreras para implementar cambios significativos con el fin de promover una educación integral. Sin embargo, existe el deseo de la resignificación de la educación en sus contextos.

Quezia De Jesus Silva Marques, Maria Eduarda dos Santos y Alana Pedruzzi, en el texto "Las Amefricanidades en la enseñanza: por una educación ambiental antirracista y feminista, analiza la relevancia de promover la inclusión de las "amefricanidades" en el contexto educativo y sus interacciones con la Educación Ambiental, entendiendo cómo las problemáticas sociales presentadas se perpetúan aún en la enseñanza, a pesar de la legislación. Los resultados encontrados demostraron que, en la práctica, el propósito de las leyes n. 10.639/2003, n. 11.645/2008 y n. 9795/99 ha sido silenciado, lo que oscurece cualquier pretensión de desconstrucción de la ideología machista y racial en Brasil y perjudica la construcción de una educación ambiental antirracista y feminista. La investigación indica el mantenimiento nocivo de la política ideológica del blanqueo y la negación del racismo, que debe ser urgentemente revertida con vistas a la protección de los valores sacramentados en las leyes brasileñas, de igualdad y respeto a las diversidades de cualquier naturaleza.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 16-19, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

El artículo "Memorias *Tramandaienses:* Un estudio de la Historia de la Educación a partir de un perfil de Facebook", escrito por Keila da Silva Souza, Dandara Rodrigues y Maria Augusta Martiarena, se inserta en una investigación más amplia titulada "Historia de la Educación, Educación Profesional y Relaciones de Trabajo y Educación en el Litoral Norte Gaúcho (siglos XIX, XX y XXI)", que se dedica al estudio de la Historia de la Educación, de la Educación Profesional y de las Relaciones Trabajo Educación. Dentro de esta perspectiva, se realizó un estudio sobre las redes sociales, tales como *Blogs, Instagram* y *Facebook*, que se dedican a registrar y divulgar archivos y publicaciones referentes a la Educación en el municipio de Tramandaí. Por la importancia de la página localizada de Facebook, el presente artículo se propone discurrir sobre las cuestiones metodológicas que han guiado la investigación, sean éstas recopilación de datos, criterios de selección, formas de catalogación, identificación y análisis iniciales.

El artículo titulado "Derecho a la educación en las cárceles: un análisis de las políticas educativas en la Amazonia Amapaense (2012-2022)", de Tiaga Chagas analiza, a partir de las Directrices Nacionales para la Educación en las Cárceles, de 2009 y 2010, la política elaborada en el Estado de Amapá. Para ello, considera el decenio desde el inicio de la elaboración, en 2012, hasta la publicación de la versión final del llamado Plan Estatal de Educación para Personas Privadas de Libertad y Egresos del Sistema Penitenciario Amapaense (PEEPPLESP/AP), en 2022, además de sus reflejos en la efectividad de este derecho. Se trata de una investigación que busca comprender el (des)camino para la garantía del derecho a la educación en las cárceles, en el extremo norte de la Amazonia brasileña. Los resultados indican la importancia de la regulación de este derecho, ya que prevalece el incumplimiento de la política educativa.

Esperamos que los artículos presentados en este volumen, que contemplan diferentes temáticas en el campo de la educación, nos ayuden a reflexionar sobre las diferentes crisis que hemos vivido en los últimos años y, especialmente, que nos invitan a repensar nuestros modos de ser, convivir con la gente y con el medio en que habitamos, así como hacer investigaciones. ¡Qué podamos esperanzar!

Editorias

Caroline Braga Michel

Magda de Abreu Vicente

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

APRESENTAÇÃO

"A UTOPIA DE UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL PARA A FORMAÇÃO MAIS HUMANA"

O contexto de emergência climática, especialmente a crise socioambiental, convida a humanidade a repensar seus modos de ser, fazer e conviver no âmbito das relações entre as pessoas e o meio onde habitam. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, nos instiga a pensar, agir e esperançar rumo a utopia de nossa ontológica vocação de "ser mais". Para tanto propõe uma educação potencializada pela amorosidade enquanto prática educacional e pelo compromisso com a transformação social. Já Pablo René Estévez, educador e escritor cubano, consciente da gravidade da crise socioambiental, há muito alerta para a necessidade da preservação e/ou regeneração do patrimônio estético, natural e social ameaçado pela perda da biodiversidade e da deterioração das condições materiais de existência de grande parte da humanidade. Ambos apontam para a necessidade de ruptura com a lógica capitalista, opressora e desumanizadora por meio de uma educação sensível, crítica e emancipatória.

Nesse sentido, propusemos o dossiê "**A utopia de uma educação sensível para a formação mais humana**", com o objetivo de oferecer uma visão geral acerca da educação transformadora, humanizante e humanizada, a partir de uma educação sensível, abordando fundamentos, saberes e práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos escolares e não escolares. Assim, damos visibilidade a estudos e pesquisas no campo das ciências humanas, da área da educação, que também têm como premissa a promoção de processos educativos criativos, sensíveis, éticos e estéticos, estimuladores de reflexões sobre o contexto vivido.

Entendemos ser emergente nos dias atuais o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas em uma educação que vise a formação integral dos sujeitos e promova o despertar dos seus sentidos e o equilíbrio entre razão e emoção. Sustentados pelas contribuições de Paulo Freire e Pablo René Estévez, os artigos deste dossiê advogam a favor de uma educação que contribua para a formação de pessoas atuantes no mundo e com o mundo, frente às necessidades e as possibilidades da realidade.

Tanto o conceito de utopia quanto de formação mais humana, alicerçados em Freire e Estévez, partem do entendimento da condição humana de inacabamento para que homens e mulheres, ao refletirem sobre si e seus contextos, possam, pela educação, esperançar. Nas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

palavras de Freire (2011, p. 34-35)[1]: "O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante do ser mais e, como pode fazer essa auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca, Eis aqui a raiz da educação".

Assim torna-se imprescindível às Instituições educativas, desde a formação inicial até a formação permanente e em serviço, evidenciar como têm desenvolvido práticas de educação sensível e transformadora, conforme mostram os estudos apresentados neste dossiê, composto por uma entrevista, treze artigos e uma carta pedagógica.

A **entrevista,** feita por Leontine Lima dos Santos, Márcia Maria dos Anjos Gomes Rodrigues e Alana do Amaral Pety, teve como entrevistado o professor e escritor Dr. **Pablo René Estévez**. Nela, Estévez apresenta o conceito de Educação Estético-Ambiental, bem como seus fundamentos e a correlação dessa com a educação sensível, no sentido de uma formação mais integral e da utopia da transformação social. Também discorre acerca da sustentabilidade estética do ser humano e da relevância da arte para a construção de relações mais afetivas e harmoniosas entre todos os seres, a fim da reconfiguração do currículo escolar, dos conteúdos e das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos educativos do Brasil e de Cuba.

Os artigos que constituem este dossiê sinalizam a amplitude e diversificação dos campos do conhecimento, que têm se ocupado de investigar e propor alternativas para uma formação que seja mais integral e transformadora, demonstrando a relevância da educação sensível e da utopia para os processos educativos.

O artigo **"Artes Visuais na Pedagogia: reflexões sobre a Educação Estético-Ambiental para a formação sensível"** expõe a investigação de uma experiência realizada com estudantes de Pedagogia, apresentando a Educação Estético-Ambiental, enquanto modalidade inovadora de educação, baseada na inter-relação dialética entre valores estéticos e ambientais, com foco na formação sensível. Edson Ponick e Diana Paula Salomão de Freitas, argumentam que "a abordagem triangular se configura como uma proposta de Educação Estético-Ambiental, contribuindo para a formação sensível, por favorecer que estudantes se motivem para experienciar Arte, ampliando horizontes e desenvolvendo sensibilidades e sentimentos no

[1] FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martins. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

âmbito pessoal e profissional".

Em "**Uma Educação Sensível a partir da Curricularização da Extensão: reflexões sobre a relação com o produto educacional dos programas de pós-graduação profissionais**", de autoria de Rafael Madruga e Fabiana Montiel, o artigo traz os resultados finais de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no ano de 2023. Os autores investigaram o processo de planejamento e implementação da curricularização da extensão no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) e apresentaram anúncios de possíveis caminhos para um processo educacional mais humano, mediante uma concepção de extensão transformadora, construída por meio de diálogos com Paulo Freire, em busca de uma aproximação entre o que se diz e o que se faz.

"Andarilhagens pela Educação Estético-Ambiental: um percurso extensionista de formação integral", de autoria de Danielle Müller de Andrade, Patrícia da Rosa Louzada da Silva e Nathalia Cardoso Velasques, mostra os resultados de um Projeto de Extensão, que teve como centralidade o desenvolvimento da Educação Estético-Ambiental por meio da realização de trilhas interpretativas pela margem da Lagoa dos Patos, trilhas virtuais com utilização de óculos 3D, visitação a ateliê de artesanato local e corrida de orientação. Por meio da Análise Textual Discursiva, das anotações das/os participantes, as autoras destacaram "a potencialidade da realização de trilhas interpretativas para estímulo dos sentidos humanos; promoção de reflexões estético-ambientais; sensibilização dos/as estudantes para a resolução das problemáticas socioambientais identificadas; e formação mais integral dos sujeitos".

O artigo internacional, de autoria de Lurima Estevez Alvarez foi intitulado: "***La Sensibilización Estético-Ambiental: una herramienta educacional de cambio y sensibilización"***, deteve-se a um estudo descritivo-bibliográfico, com o objetivo de descrever e aprofundar compreensões acerca da sensibilização Estético-Ambiental como ferramenta metodológica. A professora cubana, defende que o desenvolvimento de ações de sensibilização Estético-Ambiental favorece o cultivo dos sentidos estéticos e da sensibilidade, como expressões de uma formação mais integral do ser humano, orientada à transformação, à sensibilização e à consciência cidadã, para a construção de uma sociedade mais justa, próspera e esteticamente sustentável.

O artigo do professor Carlos Frederico Bernardo Loureiro, referência nacional e internacional no campo da Educação Ambiental crítico-transformadora, recebe como título:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"**Educação Ambiental e Povos Tradicionais: uma abordagem crítico-transformadora".** Seu artigo "constitui-se em um ensaio teórico sobre a educação ambiental com povos tradicionais, destacadamente sobre as categorias diálogo e ancestralidade nesse fazer, no qual se assume a necessidade de se realizar o ato educativo crítico-transformador com aqueles que resistem e existem em seus modos de vida e que apresentam alternativas concretas às formas de sociabilidade e de educação hegemônicas".

Raphaell Moreira Martins, Lucas Luan de Brito Cordeiro e Rodrigo do Vale dos Santo, autores do artigo intitulado "**Por uma Educação Física Escolar Crítica Comprometida com a Sensibilidade Humana",** discorrem sobre uma pesquisa acerca da compreensão da necessidade de um olhar para a sensibilidade humana na ação pedagógica da Educação Física Escolar. Os autores concluem com seu estudo que, "[...] apesar de não ser considerada um elemento didático específico, existe uma valorização da sensibilidade crítica pelos docentes investigados apesar dos desafios surgidos a partir do embrutecimento no ambiente escolar por parte de outros agentes".

O artigo **"Narrativas para além da palavra: derivas (auto)biográficas e poéticas na educação"** é um texto narrativo que apresenta um convite para sentirmos e pensarmos "[...] sobre possibilidades outras de pesquisar e conversar acerca de nossas práticas educativas e investigativas em educação". Em seu texto, as autoras Lilian Ney e Aline Machado Dorneles narram "[...] o devaneio como proposta de artesania narrativa, a deriva como possibilidade de ressignificar o vivido e a própria narrativa como um fazer poético. Neste Viver de utopias, sonhos, devaneios, metáforas, presenças, ausências, atravessamentos, encantamentos, é um convite a investigar e compartilhar narrativamente essas experiências".

O texto escrito por Mariana da Rocha Silva e Maristani Polidori Zamperetti, "**Por outras formas de pensarmos e produzirmos pesquisa: formação estética e sensível para a pesquisa através da arte"** faz um convite à reflexão "acerca de uma formação sensível para a pesquisa, de forma ética, estética e sensível". As autoras, tendo como referência o pensamento de Estévez, Larrosa e Pereira argumentam que a arte e a formação sensível são imprescindíveis em processos de fazer-pesquisa éticos, estéticos e, portanto, sensíveis, contribuindo para a humanização e para as relações entre as pessoas e o mundo.

Flaviane Lopes Siqueira Salles, Fabiana Zanol Araújo e Maria das Graças Carvalho

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Silva de Sá, a partir de experiências produzidas em um projeto de Extensão Universitária, contribuem neste dossiê com o artigo intitulado "**Educação Física e inclusão: contribuições de Paulo Freire para uma formação humanizadora".** O artigo tem o objetivo de "problematizar a potência dos processos formativos e permanentes de professores/as, por meio da escuta sensível, sustentada pela perspectiva humanizada, a partir das ações que ocorrem no projeto". As autoras sustentam formações permanentes "sustentadas por princípios humanizadores, democráticos, críticos, éticos, estéticos e amorosos" e sugerem que o protagonismo favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

No ensaio teórico **"Reflexões sobre a dimensão estética da formação docente inicial a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski"** é problematizado a relevância da dimensão estética na formação docente inicial, com base nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e no materialismo histórico-dialético. A partir da discussão entre "a) a dimensão estética como um convite para docentes pensarem, sentirem e criarem; b) a dimensão estética como promotora de experiências de estesia na docência", Amaxwell Davi Barros de Souza e Cynara Teixeira Ribeiro apontam para a necessidade da presença da dimensão estética na formação docente, a fim de que os processos de criação contribuam para a qualidade da educação.

O artigo **"Sensibilidade e (trans)formação docente: fios entrelaçados em um só tecer",** de Sandrelena da Silva Monteiro e Sarah Rocha Menezes, com o objetivo de refletir sobre "a possibilidade de uma (trans)formação docente a partir de práticas formativas que colocam em pauta a dimensão sensível de cada docente", teve como base uma revisão de literatura. As autoras comungam a ideia de que a sensibilização é imprescindível para a formação humana e docente, quando comprometida com a "(trans)formação pessoal e profissional", exigindo a efetivação de uma educação sensível e o reconhecimento do inacabamento dos seres humanos, em busca do "ser mais".

Em **"Corporeidade e sensibilização ecológica: uma revisão sistemática no contexto da Educação Ambiental"** foi analisado "como a corporeidade tem sido problematizada no contexto da Educação Ambiental, envolvendo os valores ecológicos e a conectividade com a natureza de crianças e adolescentes". Dentre os achados, Marcos Vinícius Guimarães de Paula e Claudia Pato sinalizaram para a necessidade da realização de pesquisas que contribuam para diminuir as lacunas existentes no campo da Educação Ambiental. Os valores ecológicos e a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conexão com a natureza também foram evidenciados para que, por meio de uma educação sensível e transformadora, sejam estimulados o cuidado e a proteção ambiental.

Rafael Velasco e Rafael Montoito, no artigo "**Narrativas cinematográficas em sala de aula: *O Preço do Amanhã* e a Modernidade Líquida de Bauman",** argumentam a favor do cinema "como instrumento pedagógico [que] oferece uma maneira dinâmica e envolvente de discutir teorias sociológicas complexas, auxiliando na construção de uma educação mais crítica e reflexiva". Tendo como alicerce o pensamento de Pablo René Estevéz, Paulo Freire e Zygmunt Bauman, os autores sinalizam para a potencialidade das obras cinematográficas para a discussão acerca de temáticas como consumo, emancipação e individualidade na contemporaneidade.

Para encerrar o dossiê a "**Carta Pedagógica aos gaúchos e às gaúchas: é preciso esperançar**", escrita por Cleiva Aguiar de Lima e Maria Elisabete Machado, de forma carinhosa e solidária, fazem um chamamento ao povo gaúcho a esperançar após terem passado por uma catástrofe climática, causada pelas chuvas que inundaram boa parte do RS este ano (2024). Ancoradas por autores que são referência no campo da Educação Ambiental as autoras, ao questionarem o/a leitor acerca das causas e consequências da crise climática, apresentam motivos para esperançar e assim, enfrentar e superar os desafios dos tempos atuais, por meio de ações sensíveis e pautadas por pressupostos freirianos.

Esperamos que a leitura deste dossiê e as reflexões que dele emergirem, instiguem e mobilizem educadoras e educadores a seguirem na utopia de uma educação que, de forma sensível, crítica e emancipatória, contribua para a formação mais integral das pessoas e para a construção de um mundo social e ambientalmente mais justo, diverso e igualitário, ética e esteticamente.

Carinhosamente,

Organizadoras
Fabiana Celente Montiel
Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)

Danielle Müller de Andrade
Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)

Diana Paula Salomão de Freitas
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ENTREVISTA COM PABLO RENÉ ESTÉVEZ: articulações entre a educação sensível e a Educação Estético-Ambiental

Leontine Lima dos Santos[1]
Marcia Maria dos Anjos Gomes Rodrigues [2]
Alana do Amaral Pety[3]
Pablo René Estévez Rodríguez[4]

Apresentação

A referia entrevista foi realizada com o professor e escritor cubano Pablo René Estévez Rodríguez. A mesma foi organizada em oito questões, as quais foram construídas coletivamente entre os integrantes dos grupos de pesquisa Utopia, GEPTEA e Eco-estética, coordenados pelas professoras Fabiana Montiel, Danielle Andrade e Diana Freitas, as quais foram responsáveis em fazer o primeiro contato com o professor Pablo, o qual concedeu a entrevista em 25 de janeiro de 2024. Vale salientar que as autoras, integrantes de grupos de pesquisas, têm dialogado e pesquisado sobre temas que se relacionam com a proposta do dossiê, conteúdo diretamente relacionado a entrevista como segue:

1. **Prezado professor Pablo, para introduzir a nossa entrevista solicitamos que o senhor faça uma breve apresentação, abordando a sua formação e atuação profissional, sua aproximação com o Brasil, assim como outros elementos que considere relevantes.**

Ante todo, deseo agradecer la pertinente entrevista para el presente dosier, propuesto por las profesoras de Fabiana, Danielle y Diana Paula, de la revista Momento, cuyo Consejo

[1] Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Professora da rede municipal de Rio Grande. Integrante do Utopia - Grupo de pesquisa, estudos, reflexões e diálogos sobre educação. E-mail de contato: leontinesantos10@gmail.com
[2] Mestra em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sulriograndense - IFSul - campus Pelotas. Professora da rede municipal de Pelotas. Integrante do Utopia - Grupo de pesquisa, estudos, reflexões e diálogos sobre educação e GEPTEA - Grupo de estudos e pesquisa transdisciplinar em Educação Ambiental. E-mail de contato: professoramarciamariaagr@gmail.com;
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. Integrante do Eco-Estética: Grupo Interinstitucional e Transcultural de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Estético-Ambiental. E-mail de contato: petyalana@gmail.com.
[4] Doutor em Ciências Filosóficas, membro da União de Escritores e Artistas de Cuba (Uneac). Foi educador destaque do Século XX no Prêmio Nacional de Pedagogia (2018), Pesquisador Convidado da Universidade Autônoma de Nuevo León (UANL, México) em 1992 e Professor Visitante da Universidade Federal do Rio Grande (FURG, Brasil) por oito anos (1999-2003 e 2008-2012). É o responsável pela fundação do Centro Latino-Americano de Educação Estética e Ambiental (CELEA) "A Idade de Ouro" do Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela" de Villa Clara (Cuba, 1993) e da primeira versão do Grupo Eco-Estética da FURG (2009). E-mail de contato: esteticaeducacion@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Editorial tuve el honor de integrar cuando era Profesor Visitante del antiguo Departamento de Educación y Ciencias del Comportamiento (DECC) de la FURG. La asumo con placer y responsabilidad, porque es una oportunidad para profundizar en una modalidad de la educación en valores (la Educación Estético-Ambiental: EEA) en pleno desarrollo y socialización en los espacios académicos de Brasil, y por lo tanto, no suficientemente conocida por muchos educadores e investigadores. Aparte de eso, debo aclarar que acojo el término "utopía" utilizado aquí en el sentido de "desafío": en una vertiente de la educación sustentada, mayormente, en el cultivo de la sensibilidad y el desarrollo de los sentimientos humanamente significativos; nunca como una perspectiva ideal o irreal de la educación.

Precisamente, a esta posición (teórico-metodológica) me ha llevado una ya extensa práctica de trabajo docente-educativo e investigativo, iniciada a principios de la década del 70 en los predios de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV, Santa Clara, Cuba), y posteriormente, en el antiguo Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela" de Villa Clara. En la UCLV, fundé la Cátedra de Educación Estética "Mirta Aguirre" (1989) y el Centro Latinoamericano de Educación Estética (CELE) "La Edad de Oro" (1991), y más tarde, sobre esta base, el Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental (CELEA) "La Edad de Oro" (ISP "Félix Varela", 1993). Ellos constituyeron los primeros espacios de formación, desarrollo y promoción de la EEA, a partir de las actividades organizadas en las instituciones educacionales y culturales de la provincia Villa Clara: con una proyección transversal, transartística, transcultural (en el sentido de operar en disímiles contextos, no por encima de ellos), y finalmente, transdisciplinar.

Esa proyección de la EEA, promovida por la dinámica de la propia praxis docente-educativa de las instituciones educacionales de la provincia (en particular, de las escuelas de la enseñanza primaria y secundaria), posibilitó un salto cualitativo en la concepción de los fundamentos epistemológicos y metodológicos (generalmente con un carácter racionalista, utilitarista, pragmático y reduccionista: tanto de lo estético como de lo ambiental), y consecuentemente, la emergencia de esta modalidad innovadora de la educación en valores, basada en la unidad y universalidad de los valores estéticos y ambientales, en función de una formación más integral del ser humano centrada en la educación estésica y estética (partiendo de las acepciones primigenias de la *Aisthesis*).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para finalizar, diría que la Educación Estético-Ambiental es el resultado de una concepción holística de la educación (en particular, de la Educación Estética), a la que llegué tempranamente cuando hacía el doctorado en la Universidad Estatal "Tarás S. Chevshenko" de Kiev (Ucrania), entre 1983 y 1987, y de las exigencias de la praxis educacional de la escuela cubana, que nos instigó a correlacionar el trabajo estético-educativo y ambiental-educativo, a fin de racionalizar su ejecución y control en las escuelas, en función del ideal de la educación cubana, la formación integral de la personalidad, cosa que hicimos a través de la Cátedra de Educación Estética y Ambiental (CEEAs), con una proyección docente, investigativa y extensionista, creadas en Santa Clara y en otros municipios de la provincia Villa Clara.

En este proceso (de desarrollo, profundización y socialización de la EEA), Brasil constituyó un punto de inflexión: toda vez que mi inserción en la Universidad Federal de Rio Grande, y en particular, mi actuación en los espacios del Programa de Posgrado de Educación Ambiental (PPGEA), sobre todo en mi segunda estancia entre el 2008 y el 2012 cuando impartí la asignatura opcional: "Educación Estético-Ambiental", nos posibilitó un intercambio activo y muy productivo centrado, en particular, en el Grupo Eco-Estética (2009); en la publicación de varios libros, y en la impartición de cursos de extensión y de posgrado en varias universidades e instituciones educacionales de la región sur. Todo ello, creo que con propiedad, nos autoriza a considerar a Brasil como la "segunda patria" de la Educación Estético-Ambiental: cosa que he repetido muchas veces. Actualmente, como es conocido, se ha organizado la segunda versión del Grupo Eco-Estética (con un carácter interinstitucional) en los predios de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel), bajo el liderazgo de Diana Paula y mi asesoría, algo que me llena de orgullo y esperanzas con respecto al futuro de la EEA y a su papel en el desarrollo de la educación en Brasil, Cuba y otros países de América Latina.

2. **Conte-nos sobre a construção da concepção da Educação Estético-Ambiental**.

Siempre hemos dicho que en la "construcción" de la Educación Estético Ambiental hay un aspecto que ha sido fundamental: la práctica educacional. Es decir, consideramos a la EEA, primero que todo, como un resultado de nuestra propia praxis docente-educativa, que nos condujo a un trabajo interdisciplinar en la proyección, ejecución y control de las

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

actividades consideradas, habitualmente, como de Educación Estética y de Educación Ambiental. El trabajo conjunto, el deseo de racionalizar tiempo, esfuerzos y medios, nos llevó a concebir actividades y acciones que tributaran a una concepción integral (holística) del proceso estético-ambiental-educativo (en aras de una formación más integral de los estudiantes), y en correspondencia, a una concepción unitaria e integral del ser humano que implicaba la unidad entre la mente racional y la mente emocional: en tanto polos dialécticamente interrelacionados de la conciencia humana. Todo ello debía producir un impacto educativo integral y transformador en los educandos: en función de sustentar (preservar y, no pocas veces, regenerar) la condición humana, entendida como una entidad estéticamente significativa, con una potencialidad de orden estésico-estético y capacidades de expresión estético-artística y de aprehensión de la realidad por las "leyes de la belleza" (en función de los "sentidos estéticos" desarrollados en el proceso de *hominización* de nuestros ancestros). Precisamente, la reflexión sociofilosófica sobre ese proceso (histórico-natural), revela la pérdida progresiva de las mencionadas potencialidad y capacidades, debido a la disminución del patrimonio estético natural, en gran parte, por el impacto antrópico sobre la naturaleza no humana. A eso se une la enajenación de los seres humanos debido a la especialización y división de la sociedad en clases antagónicas, y más tarde, el cambio climático, la contaminación ambiental y otros fenómenos de carácter natural y social, así como la instrumentación de la razón y robotización, desubstanciadoras de la naturaleza humana.

Esta situación extrema coloca a nuestra especie en una situación límite, que amenaza la medida humana y convierte al hombre *homo sapiens* en una especie de robot, insensible y primitivo, con instintos y actitudes que no rebasan las expectativas de la mente reptiliana. Esa situación es la que pone de relieve la importancia de la EEA como un imperativo de la sociedad contemporánea (tema al que, por cierto, dediqué uno de mis últimos libros).

3. **Qual a relação entre a Educação Estético-Ambiental e uma Educação Sensível?**

En verdad, no se puede establecer una diferencia tajante entre la Educación Estético-Ambiental y una "Educación Sensible"; si se quiere, por el hecho de que la EEA se centra en la sensibilización del ser humano: una sensibilización que se apoya en estímulos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

estéticamente significativos, en el cultivo de los sentidos (hasta alcanzar una dimensión estética), y en el desarrollo de una conciencia crítico-creadora orientada a transformar el entorno comunitario, a partir de un principio estético o de lo que Karl Marx denominó "leyes de la belleza": que son las leyes que rigen los fenómenos naturales y la sociedad, en general.

La especificidad de la EEA con respecto a otras modalidades de la educación sensible reside más bien, valga la redundancia, en la "especificidad" de sus vías y medios para la sensibilización de los educandos. Esto es, para el desarrollo de los sentimientos, de la empatía, la solidaridad y la amorosidad (de la que hablaba Paulo Freire), a través de acciones con una elevada significación humana; así como el cultivo de la sensibilidad por medio del arte, la participación en la vida comunitaria y la "hermandad" con el entorno natural: todo mediado por los valores estéticos. Esas vías y medios, en nuestro caso, se centran en los estímulos estéticamente significativos (EES) y en las dinámicas, técnicas y procedimientos de sensibilización estético-ambiental (SEA); amén de algunas pedagogías elaboradas con esa finalidad: como la "Pedagogía del niño lindo" y la "Pedagogía de la medida y el cuidado", de inspiración martiana, así como una metodología específica, con un carácter holístico, para la formación valórica en las escuelas a partir de un fundamento estético-ambiental: la "Ambientación Estética".

Aparte de lo anterior, existe una categoría esencial que focaliza el interés de la EEA como educación de lo sensible, y es la **sustentabilidad estética**: considerada como un principio rector del desarrollo humano y social, y por tanto, medida de lo humano en el devenir del proceso civilizatorio.

En general, la afinidad entre la Educación Estético-Ambiental y la Educación Sensible, constituye una constatación de la unidad material del mundo y de su reflejo unitario en la conciencia individual y social. Solo en un enfoque metafísico de la condición humana, y por extensión, del desarrollo educacional y cultural, pudiera concebirse la separación de la EEA de otras modalidades de la educación en valores o, situándonos en otra dimensión, la separación entre las diferentes formas de la conciencia social. Si lo hiciéramos, no seríamos coherentes ni consecuentes con el fundamento dialéctico-materialista, que subyace en la configuración ideoestética y ambiental de la EEA.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

4. **Quais fundamentos da Educação Estético-Ambiental contribuem para a Educação Sensível, a formação mais integral e para alimentar a Utopia da transformação social?**

Es un aspecto que, en general, hemos abordado más arriba y la respuesta tributa a lo que solemos denominar "encargo social". A todas luces, el encargo social de la EEA consiste en proporcionar una formación más integral a los seres humanos, lo que presupone *ipso facto* un determinado nivel de sensibilización. Siendo que para crear las condiciones (tanto objetivas como subjetivas) para ese salto descomunal de índole educacional y cultural, que propicie el desarrollo integral de la personalidad, es necesario una transformación social: que muchas veces, con propiedad, denominamos: "revolución". Aquí se produce cierta paradoja que, en un sentido dialéctico, pudiéramos bautizar como "juego de lanzadera". Es decir, trabajamos para transformar la sociedad que, gracias a esa transformación, propiciará el desarrollo más integral del ser humano (quien, a su vez, es el encargado de llevar a vías de hecho dicha transformación). Sin embargo, dejando a un lado lo paradójico, asumimos que las vías y medios de la EEA contribuyen, sustantivamente (porque obran sobre la mente racional y la mente emocional), al crecimiento humano y a la transformación social. De hecho, la sensibilidad human los procesos mentales, ante todo, en contextos de elevada emotividad, amén del papel "sustantivo" de los sentimientos humanamente significativos en el desempeño individual y social. Hoy día pululan los intentos de reducir la mente humana a la mente reptiliana, y de torcer el destino del ser humano como ente pensante y sintiente, en un medio cada vez más hostil, precisamente, a la condición humana. Un ejemplo, a la vez triste y elocuente en los días de hoy, lo constituye el genocidio del pueblo palestino, que se pretende aceptemos como hecho humano y no como engendro de una mente reptiliana (que rebasa toda medida humana).

En función de la urgencia de sustentar la condición humana, hemos dado a conocer una de nuestras últimas propuestas editoriales con un título sugerente a este respecto: "La Educación Estético-Ambiental: un imperativo de la sociedad contemporánea" (Versión digital de la Editorial Universitaria Félix Varela, Cuba, 2023). Es oportuno recordar aquí una frase antológica del líder sudafricano Nelson Mandela, quien dijo que la educación es el arma más oderosa que podemos usar para transformar el mundo. Si no fuera así, por lo menos es una de las más importantes, y no debiéramos olvidarlo los educadores orgánicos del mundo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

5. **Nas suas obras fica explícita a sua preocupação com a sustentabilidade estética da condição humana. Comente mais sobre isso.**

Ciertamente, la **sustentabilidad estética** ocupa un lugar preeminente en mis reflexiones en torno al destino del planeta Tierra y a la condición humana, tal vez, como la expresión superior de la vida. Eso llevó a que, tempranamente, intuyera su papel preponderante como medida del desarrollo humano y social, del cual podía y debía considerarse un principio. En el libro: *A alternativa estética na educação* (Editora da Furg, 2009, p. 60), ya se definía a la **sustentabilidad estética** en un sentido instrumental:

> Denomino *sustentabilidade estética* à escala ou espectro valorativo que se corresponde, em termos gerais, com o ideal social de perfeição genérica (indicador da qualidade estética) dos objetos ou fenômenos da realidade objetiva. Por esse motivo, deve ser assumida como medida da dimensão qualitativa do desenvolvimento econômico e social, e humano em geral, com o objetivo de avaliar o impacto (positivo ou negativo) sobre os objetos e fenômenos que, do ponto de vista estético, são afetado e que afetam ao próprio homem, já que a degradação das condições estéticas do meio ambiente corrói a consciência estética (individual e social) e, portanto, empobrece a atividade orientadora valorativa, e especificamente estética, do individuo no mundo circundante.

Sin embargo, hay una razón quizás de más peso que le otorga a la **sustentabilidad estética** un lugar central dentro del aparato categorial de la EEA: la premonición (anclada en una "testaruda" realidad, parafraseando a Sánchez Vázquez), de que el diabolismo instaurado en el horizonte humano como una consecuencia de la "enfermedad de la razón" (Max Horkheimer) y la orfandad de la ideología capitalista en su expresión agónica (neoliberal), han invadido la subjetividad humana atentando contra los valores inheentes a la condición humana, y en primer término, contra los valores estéticos que determinan la "medida" o cualidad de lo humano. Los irracionales e inmorales desafueros que se pretenden justificar, y la globalización de la fealdad como "daño colateral" de la existencia humana, son expresiones de un proceso de degeneración estésica y estética de la condición humana, y por tanto, del carácter cada vez más insustentable de la vida en el planeta azul.

Inicialmente, esta premonición constituyó un dramático resultado de una (re) lectura del proceso de desarrollo histórico-natural del *homo sapiens*, en el cual se produjo su objeti

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

vación en la naturaleza no humana (a partir del intercambio que garantizó, de inicio, la subsistencia de la especie, y posteriormente, su desarrollo por medio de la actividad fundamental del trabajo). Y como consecuencia, la subjetivación de la propia naturaleza no humana y la introyección de valores esenciales que garantizaron, más allá de la mera existencia material, la emergencia de la conciencia, y como parte de ella, en un momento determinado de su desarrollo, la conciencia estética: precisamente, en el momento en que las necesidades de carácter estrictamente biofisiológico se transformaron en necesidades de carácter eminentemente espiritual y social. Todo lo cual aconteció en el paleolítico superior, cuando nuestros ancestros dieron muestras de poseer "sentidos estéticos": como resultado del influjo de la naturaleza no humana en el desarrollo de su conciencia estética. Con el devenir de la sociedad humana, en virtud del proceso de alienación (en primer lugar, con respecto a la propia naturaleza), la especialización que dinamitó su integralidad como ente bipolar, y finalmente, la instrumentalización de la razón, robotización y "digitalización" de la conciencia (hasta desembocar en la inteligencia artificial (IA), se han ido creando las condiciones para la involución y/o degeneración de la naturaleza humana, y ante todo, de su dimension estético-moral; quizás el fruto más acabado del desarrollo humano y social.

Las predicciones (con visos apocalípticos) del "desarrollo" humano y social en las próximas décadas, dan validez a la EEA como imperativo de la sociedad contemporánea, al constituir una modalidad de la educación en valores orientada a la preservación, rescate y/o regeneración de la condición humana. En función de ello, la **sustentabilidad estética** se torna una herramienta esencial (como medida) en el proceso de concientización y sensibilización de nuestros educandos, enfilado a una formación más integral, y a preservar la medida de lo humano que convirtió a las hordas primitivas de los arbores de la civilización humana en la sociedad moderna actual.

6. **Como o senhor tem percebido as relações entre os seres humanos e o mundo? Que alternativas podem ser propostas para a construção de relações mais afetivas e harmoniosas?**

Esta pregunta me remite a la percepción del mundo a partir de dos perspectivas diferentes y mutuamente excluyentes: a) una perspectiva racionalista, utilitarista, pragmática,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dominante, expoliadora de la naturaleza humana y no humana; nihilista, biocida y ecocida, y b) una perspectiva humanamente significativa, de naturaleza emocional, basada en la empatía y el cuidado hacia la otredad y la naturaleza no humana. En fin, estética, y por ende, sustentadora de la condición humana.

La primera es fruto y, a la vez, reflejo de la descomposición de la organización social inicial (la comunidad primitiva) y marcó un punto de inflexión en el desarrollo histórico-natural de la especie humana. En la medida en que la producción social posibilitó la acumulación de excedentes, debido al incremento de la productividad del trabajo en los diferentes estadios del desarrollo socioeconómico de la sociedad, se fueron creando las condiciones objetivas y subjetivas para la apropiación de dichos excedentes, el surgimiento y diferenciación de las clases sociales, y en correspondencia, la aparición de diversas formaciones económico-sociales (v. gr.: el esclavismo, el capitalismo y el comunismo). Cada una de ellas concibió y llevó a cabo una nueva forma de organización de la producción de bienes materiales, a la que correspondió una nueva visión de la organización social y de la superestructura ideológica de la sociedad. En función de lo anterior, se diferenciaron entre sí el artesano, el obrero, el esclavista y el capitalista, así como el artista, el filósofico y el sacerdote, con diferentes y a veces antagónicas visiones del mundo y de la sociedad, que han llegado hasta nosotros en los días de hoy.

Cuando se hace una lectura atenta de ese mundo, entonces se percibe el estado de sinrazón (hasta alcanzar un nivel patológico, como lo percibió Max Horkheimer), que ha primado en este darrotero azaroso percorrido por la especie humana, y del cual da cuenta la historia de las civilizaciones. Los efectos más desastrosos de la visión (y versión) racionalista del "desarrollo", en la perspectiva diacrónica, dan cuenta de la pérdida de la biodiversidad, de la contaminación ambiental, del agotamiento de los combustibles fósiles y de las fuentes de agua, del cambio climático (hasta el punto de poner en peligro la existencia del planeta Tierra y de la especie "sabia" que lo habita). De otra parte, se ha ido degenerando la condición humana, en función de la pérdida de los sentidos estéticos y, por extensión, de la potencialidad estético-perceptora y estético-creadora (a todas luces, una capacidad innata del ser humano), debido a la especialización ya referida. A ese respecto, la instrumentalización de la razón en la modernidad constituyó un significativo punto de inflexión, pues como lo intuyó

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Zygmunt Bauman, en gran parte "licuó" el acervo material e inmaterial, aún no "desvanecido" en el aire (Marshall Berman), que había acumulado la humanidad en el proceso civilizatorio.

Hoy la tarea de los que aman y construyen, según Martí, es "recomponer" el desolado paisaje natural, social y humano, tratando de regenerar la naturaleza no humana (tanto en el plano físico como en el estético), como premisa *sine qua non* para preservar y/o regenerar la condición humana, en el contexto adverso de la crisis socioambiental contemporánea y la globalización de la fealdad. Ello presupone promover una formación más integral del ser humano, a fin de que seamos más solidarios, creativos, proactivos, sensibles, conscientes y resilientes, para transformar el mundo por las leyes de la belleza y hacerlo más justo, equitativo y estéticamente sustentable.

Esa debiera ser el supraobjetivo de la educación (sensible y humanista): según Nelson Mandela, el arma más poderosa para transformar el mundo. En razón de ello, el fin de la EEA se orienta a la formación (más) integral de los educandos y a la preservación de la condición humana por medio de la educación estésica y estética: una admirable utopía, en un contexto donde está en juego la vida en el planeta.

7. **Qual a potencialidade da arte para uma formação mais sensível?**

He tenido una larga experiencia como educador estético (con acciones en Cuba, México y Brasil). En Cuba fundé la Cátedra de Educación Estética "Mirta Aguirre" de la UCLV, en 1989; en México, una subsede del Centro Latinoamericano de Educación Estética (CELE) "La Edad de Oro", que habíamos fundado en la UCLV en 1991: el Centro de Educación Estética "Alfonso Reyes", y en Brasil, con la colaboración del profesor Victor H. G. Rodrigues, el Núcleo de Estudios, Pesquisa y Extensión en Educación Estética (NUPEE) en los espacios académicos del DECC (Departamento de Educación y Ciencias del Comportamiento de la FURG). Aparte de eso, desde el 2017, coordino el proyecto: "Educar para el bien y la belleza", de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC). Dicha experiencia me ha dado la posibilidad de explorar y conocer a fondo las inconsecuencias y carencias de la Educación Estética cuando absolutiza el arte como medio, subvalorando a la naturaleza no humana y a la actividad fundamental del ser humano: el trabajo.[5]

[5] Como parte del trabajo estético-educativo del CELE en el municipio de Santa Clara (Cuba), se crearon las

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para adelantar la respuesta, no cabe duda de que el arte constituye un medio fundamental de la Educación Estética, y en general, de toda educación sensible. Pero no tipo de arte, ni de toda concepción de la Educación Estética; sino solo aquel arte que asume una función educativa o que posibilita la implementación de un proyecto (estético-educativo) dirigido a que los educandos, parafraseando a Paulo Freire, "sean más". Es decir, mejores seres humanos, más afectuosos y solidarios, y sobre todo, que desarrollen sus "sentidos estéticos" o que, en pocas palabras, posibilite la formación *estética* y *estética* en las escuelas y en las comunidades. Estamos hablando, en cuestión, de un arte estéticamente significativo, que asume una función social. Conocemos y aceptamos propuestas de arte que se acogen a "otras" perspectivas epistemológicas como muchas de las que irrumpieron con la posmodernidad. Pero aquí nos posicionamos como educadores y, en tanto, asumimos un concepto holístico de lo estético: un concepto que permite transitar hacia un dominio "transartístico" y, por extensión, "transdiciplinar", y por otra parte, utilizar las potencialidades estético-educativas del arte para ofrecer una formación más integral a los educandos.

En un ensayo en coautoría con la profesora de educación artística Fabiana Stone Viera (*La alternativa estética en la educación liberadora*, Editora Política, La Habana, 2012), se hace un recuento de las incoherencias y carencias de la Educación Artística en la escuela brasileña, sobre todo en la enseñanza media, donde han circulado las más diversas perspectivas en su enfoque: desde la "copia" (con referentes tan ilustres como Jan Amos Komensky (Comenius), Brent y Marjorie Wilson, así como Ernst Gombrich); la "libre expresión" (que llegó a Brasil a través de Herbert Read y Vìctor Lowenfeld): por cierto, muy distorsionada, convirtiendo a la clase de arte en un mero "hacer por hacer". Y finalmente, la "metodología triangular", introducida en Brasil a partir de las publicaciones de los arte-educadores norteamericanos Elliot Eisner y Burke Feldmann, con una proyección más integral, que abarca tanto el hacer artístico como la apreciación y la crítica. Al respecto, partiendo de las propias experiencias de Fabiana, propusimos la "visualidad estética" como

Cátedras de Educación Estética (CEEs) en la mayoríade las escuelas primarias y secundarias, así como en las universidades de la provincia Villa Clara, evidenciándose esas "incoherencias" y "carencias" que después pudimos constatar en México y Brasil. Muchas de esas experiencias, han sido referenciadas en mis libros: v. gr.: *La revolución estética en la educación* (Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004); *A Educação Estética: experiências da escola cubana* (Editora Nova Harmonia, São Leopoldo, 2003); *A alternativa estética na educação* (Editora da FURG, Rio Grande, 2009), entre otros.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

una “alternativa auténtica en la enseñanza del arte” (tratando que la educación artística tribute, efectivamente, a una educación sensible y más integral de los educandos).

No obstante, el ideal de la formación integral constituye un desafío, y habrá de constituirlo aún por muchos años. Y ante ese desafío, que asume la EEA como modalidad innovadora de la educación en valores (con una orientación transartística y transdisciplinar de lo estético), podemos y debemos desplegar la potencialidad estético-educativa del arte para el desarrollo de una cultura de los sentimientos humanos y el cultivo de la sensibilidad, en medio de una etapa plagada de incoherencias y carencias en el desarrollo humano y social.

8. **De que forma a Educação Estético-Ambiental pode contribuir para a reconfiguração do currículo escolar de modo a contemplar os ambientes, conteúdos e práticas pedagógicas dos contextos educativos do Brasil e de Cuba?**

La Educación Estético-Ambiental nunca pretendió ser, ni puede ser, un “ruido” en el currículo escolar: una posición asumida antes de haberse completado su configuración epistemológica y metodológica. Esa posición se hizo patente ya en los “Principios funcionales” para el trabajo de la CEEA (Cátedra de Educación Estética y Ambiental - N. A), al expresar, tácitamente:

> No se trata, en general, de crear nuevas tareas y multiplicar planes, sino de potenciar las capacidades educativas integrales de muchas de las que actualmente se acometen en las asignaturas y por la vía extracurricular. Se pretende más bien racionalizar a partir de la investigación y de ir conformando un sistema de actividades *multipropósito*, que promuevan la formación cultural integral.[6]

No obstante, lo anterior no significa que la implementación de los procedimientos, técnicas y dinámicas de sensibilización estético-ambiental (SEA) no dependa de ciertas premisas de índole curricular, que propicien la realización de buenas prácticas docente-educativas orientadas a la formación más integral de los educandos, a pesar de que la EEA puede operar en cualquier contexto: en función de su carácter transversal y transcultural. Pero lo hará con más eficiencia en la medida en que sus prácticas sean favorecidas por la configuración del currículo dado.

[6] Boletín CELEA. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Santa Clara, 1993.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ante esto, resulta lícito preguntar: ¿de qué currículo estamos hablando? Pues de un currículo flexible, no bancario y con un carácter creador, que promueva el desarrollo de las facultades intelectuales del educando, a la vez que el cultivo de su espiritualidad y sensibilidad. Semejante currículo ha de superar la orientación racionalista, utilitarista y pragmática, que tributa a la formación de competencias profesionales exigidas por un mercado de trabajo excluyente: en especial, en lo que se refiere al substrato emocional, humanista y valórico de la educación. A partir de lo apuntado, podemos afirmar que la configuración posmoderna del currículo, debido a su flexibilidad, resulta más apropiada para el despliegue de la potencialidad educativo-integral de la EEA: encaminada a formar seres humanos sensibles, creativos, proactivos, conscientes, solidarios y participativos en los asuntos sociales, además de comprometidos con la preservación del medio ambiente y la transformación de la sociedad. Las experiencias de sensibilización estético-ambiental realizadas en Cuba y Brasil, a partir de una perspectiva holística, ponen en evidencia su funcionalidad en diferentes contextos curriculares.

Este es el desafío que asumimos los educadores estético-ambientales en el contexto de la crisis socioambiental actual y ante la Agenda 2020-2030. Para vencerlo, contamos con la formidable herramienta de una modalidad de la educación (la EEA), que opera con una proyección integral sobre la mente racional y la mente emocional, a partir del principio pedagógico de que se educa, sobre todo, en la actividad (con la participación sustantiva de los propios educandos).

Hemos de concordar en que un objetivo de esa envergadura requiere un cambio en la forma de pensar la educación; es decir, una reforma del pensamiento que induzca a perfeccionar el currículo, a fin de superar el sustrato racionalista y utilitarista, que reduce la significación humana de su potencial educativo. Dicha transformación es parte del desafío que nos impele a vencer el "diabolismo" que, como intuía Paulo Freire, impera en la vida contemporánea: como una espada de Damocles presta a "cercenar" nuestras conciencias de educadores pensantes y sintientes; comprometidos con el destino del planeta y la condición humana. Ello nos insta también a estar alertas, con un ojo en el aula y otro en las estrellas, para que no muera la utopía que oxigena al alma redentora y amorosa de los que luchan por un mundo mejor, más humano y hermoso.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Referências

ESTÉVEZ, Pablo René. **A alternativa estética na educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A Educação Estética**: experiências da escola cubana. São Leopoldo, Editora Nova Harmonia, 2003.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Boletín CELEA**. Santa Clara: Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela"de Vila Clara, 1993.

ESTÉVEZ, Pablo René. **La revolución estética en la educación**. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2004.

Submissão em: 12/04/2024
Aceito em: 15/05/2024

Referências conforme normas da:
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ARTES VISUAIS NA PEDAGOGIA:
reflexões sobre a Educação Estético-Ambiental para a formação sensível

Edson Ponick[1]
Diana Paula Salomão de Freitas[2]

Resumo: Neste artigo, refletimos sobre uma experiência com estudantes de Pedagogia, estabelecendo relações com a Educação Estético-Ambiental, modalidade inovadora de educação, baseada na inter-relação dialética entre valores estéticos e ambientais, com foco na formação sensível. Em disciplinas que abordam a formação em Artes na Pedagogia, propusemos uma experiência estético-ambiental, enriquecendo o relacionamento emocional dos discentes com o meio ambiente por meio das Artes Visuais. A tarefa era fruir uma exposição de arte com base na leitura de obras de arte de Robert Ott, dialogando com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Após a visita, os estudantes elaboraram um relatório de fruição, com reflexões sobre as relações entre Educação Estético-Ambiental e a experiência realizada. Esses registros constituíram o *corpus*, apreciado pela Análise Textual Discursiva, proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi, a partir de momentos de desconstrução, categorização e captação do novo emergente. As categorias emergentes aqui analisadas são: 1. A potência sensibilizadora de uma visita à galeria A Sala ou a outros espaços de exposição artística; 2. O ato da fruição como desencadeador de reflexões, em que a obra é a mediadora entre o artista e a pessoa que frui; 3. Gênero e exclusão sociocultural como desafios a serem enfrentados e superados. A análise permite argumentar que a abordagem triangular se configura como uma proposta de Educação Estético-Ambiental, contribuindo para a formação sensível, por favorecer que estudantes se motivem para experienciar Arte, ampliando horizontes e desenvolvendo sensibilidades e sentimentos no âmbito pessoal e profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Estético-Ambiental. Ensino de Artes.

VISUAL ARTS IN PEDAGOGY: reflections on Aesthetic-Environmental Education for sensitive formation

Abstract: In this article we reflect on an experience with Pedagogy students, establishing relationships with Aesthetic-Environmental Education; an innovative form of education based on the dialectical interrelationship between aesthetic and environmental values, with a focus on sensitive education. In subjects that deal with arts education in Pedagogy, we proposed an aesthetic-environmental experience, enriching the students' emotional relationship with the environment through the visual arts. The task was to enjoy an art exhibition based on a reading of works of art by Robert Ott, dialoguing with Ana Mae Barbosa's Triangular Approach. After the visit, the students wrote a report on their enjoyment, reflecting on the relationship between Aesthetic-Environmental Education and the experience which was carried out. These records made up the corpus of the Discursive Textual Analysis proposed by Roque Moraes and Maria do Carmo Galiazzi, based on moments of deconstruction, categorization and

[1] Doutor em Teologia, com ênfase em Educação Comunitária. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pesquisador do Eco-Estética: Grupo Interinstitucional e Transcultural de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Estético-Ambiental. E-mail de contato: edsonponick@gmail.com.
[2] Doutora em Educação em Ciências. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Líder do Eco-Estética: Grupo Interinstitucional e Transcultural de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Estético-Ambiental. E-mail de contato: diana.freitas@ufpel.edu.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

capturing the new emerging. The emerging categories analyzed here are: 1. the sensitizing power of a visit to A Sala gallery or other art exhibition spaces; 2. the act of enjoyment as a trigger for reflection, where the work is the mediator between the artist and the person who enjoys it; 3. gender and socio-cultural exclusion as challenges to be faced and overcome. The analysis allows us to argue that the triangular approach is a proposal for Aesthetic-Environmental Education that contributes to sensitive education by encouraging students to become motivated to experience art, broadening horizons and developing sensitivities and feelings in the personal and professional scopes.

Keywords: Teacher training. Aesthetic-Environmental Education. Art Teaching.

ARTES VISUALES EN LA PEDAGOGÍA: reflexiones acerca de la Educación Estético-Ambiental para la formación sensible

Resumen: En este artículo reflexionamos acerca de una experiencia con estudiantes de Pedagogía, estableciendo relaciones con la Educación Estético-Ambiental; una forma innovadora de educación, basada en la interrelación dialéctica entre valores estéticos y ambientales, con enfoque en la educación sensible. En las asignaturas que abordan la educación artística en Pedagogía, propusimos una experiencia estético-ambiental, enriqueciendo la relación emocional de los alumnos con el medio ambiente a través de las artes visuales. La tarea consistió en disfrutar de una exposición de arte a partir de la lectura de obras de Robert Ott, en diálogo con el Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa. Tras la visita, los alumnos elaboraron un informe en relación a su disfrute, reflexionando sobre la relación entre la Educación Estética-Ambiental y la experiencia vivida. Estos registros formaron el corpus del Análisis Textual Discursivo propuesto por Roque Moraes y Maria do Carmo Galiazzi, basado en momentos de deconstrucción, categorización y captación del nuevo emergente. Las categorías emergentes aquí analizadas son: 1. el poder sensibilizador de la visita a la galería A Sala o a otros espacios de exposición de arte; 2. el acto de fruición como desencadenante de reflexión, donde la obra es la mediadora entre el artista y quien la disfruta; 3. el género y la exclusión sociocultural como desafíos a enfrentar y superar. El análisis permite argumentar que el enfoque triangular es una propuesta de Educación Estético-Ambiental que contribuye a la educación sensible al fomentar en los estudiantes la motivación por la experiencia artística, ampliando horizontes y desarrollando sensibilidades y sentimientos en el ámbito personal y profesional.

Palavras-clave: Formación del profesorado. Educación Estético-Ambiental. Enseñanza artística.

Preparação da sala

Uma exposição de artes, tema propulsor deste artigo, tem no seu nascedouro uma curadoria, responsável por uma série de ações, providências e encaminhamentos que garantem uma experiência fruitiva qualificada. Com base nessa premissa, apresentamos este artigo como uma exposição de artes, caracterizando-o como tal mediante o uso de subtítulos que remetem a ações relacionadas a funções essenciais da curadoria. Assim, após esta preparação da sala – a introdução –, mostraremos como as obras foram selecionadas, a partir da caracterização teórico-conceitual das experiências investigadas. Posteriormente, abordaremos os elementos envolvidos no tratamento e na distribuição das obras na exposição, refletindo sobre os registros

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

da experiência investigada. Em seguida, convidamos o leitor e a leitora a um passeio pela exposição para discutir as categorias emergentes da análise. Por fim, despedimo-nos com algumas reflexões finais, celebrando a experiência sensível e reflexiva realizada em conjunto.

A Educação Estético-Ambiental (EEA) encontra na arte, como expressão sensível e humanamente significativa, uma poderosa aliada na formação integral dos e das estudantes. Nesse sentido, experiências pedagógicas de fruição de obras artísticas são espaços-tempo ou entre-lugares (Araújo, 2009) potentes na construção de sentidos e reflexões sobre as questões dos direitos humanos. No artigo em exposição aqui, a partir da análise textual discursiva realizada em relatórios produzidos por estudantes de Pedagogia, discutimos categorias emergentes da análise, em diálogo com autores e autoras que assumem a fruição artística e/ou a Educação Estético-Ambiental como uma modalidade inovadora de educação, baseada na inter-relação dialética entre os valores estéticos e ambientais, com foco na formação sensível.

A EEA, conforme apregoado por Pablo René Estévez, é um imperativo da sociedade contemporânea. Concordamos com o professor cubano, precursor da EEA, que nossa sociedade vive uma crise civilizatória sem precedentes. Nossas relações humanas – e também com a natureza não humana – são cada vez mais hostis, superficiais, conflitivas, carecendo de respeito mútuo e dos valores que devem sustentar a harmonia social. Nas palavras do professor, *"sin la experiencia de la alteridad, las personas coexisten en los espacios y tiempos de forma indiferenciada, sin un sentido de pertenencia al lugar donde habitan. Esto, junto al deterioro de la naturaleza no humana, ha conducido al agravamiento de la crisis socioambiental*" (Estévez, 2022, p. XI).

Nesse cenário de crise socioambiental, a Educação Estético-Ambiental é urgente! Enquanto modalidade inovadora de educação em valores, a partir de diferentes práticas, conhecimentos e saberes de caráter pedagógico, a EEA intenciona enriquecer nosso relacionamento emocional, desenvolvendo e resgatando o exercício da empatia, da sensibilidade, da criatividade, da alteridade e da solidariedade, bem como dos demais valores que nos trouxeram e nos mantiveram em sociedade até aqui. Acreditamos em uma educação da sensibilidade e dos sentimentos orientada à transformação da mentalidade racionalista e utilitarista em relação ao meio ambiente. Admitimos, assim, a EEA para fortalecer nossa capacidade de percepção emocional da realidade e de fruição do belo, para cultivar a beleza e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

estimular nossa criatividade e nosso impulso para a criação. Enfim, pela EEA, queremos estimular processos educativos que assumem que somos fruto e parte da natureza, com necessidades e interesses que nos levam a querer superar a crise socioambiental da atualidade (Terra Silveira, Salomão de Freitas, Estévez, 2020).

Nesse sentido, a Educação Estético-Ambiental, pela formação sensível, cumpre uma função incomensurável: contribuir com a harmonia das relações sociais, pelo estabelecimento de relações interativas e empáticas entre as pessoas e destas com a natureza, já que o estético, conforme definido por M. Rosental e P. Iudin, lido em Estévez,

> *constituye la encarnación objetivamente sensible de aquellos aspectos de las relaciones sociales objetivas (incluyendo el dominio de las fuerzas y fenómenos de la naturaleza) que facilitan o no facilitan el desenvolvimiento armónico del individuo, su libre actividad creadora dirigida a la producción de lo bello, a la realización de lo elevado y de lo heroico, a la lucha contra lo feo y lo bajo. Lo estético incluye, asimismo, un aspecto subjetivo: el goce del hombre por la manifestación libre de sus aptitudes y fuerzas creadoras, así como por la belleza de los productos obtenidos en virtud de la actividad creadora de los seres humanos en todas las esferas de la vida social y personal (en el trabajo, en las relaciones sociales, en la vida cotidiana, en la cultura). La expresión más plena y generalizada de lo estético se da en el arte* [...] (Iudin, p. 156 *apud* Estévez, 2014, p. 13).

Em seus livros e artigos, Pablo René Estévez fala sobre os meios para se educar esteticamente, com vistas ao pleno desenvolvimento das pessoas, direito amparado na Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 205). Na mesma linha de Paulo Freire, que apregoava nossa histórica condição humana de Ser mais, Pablo René Estévez amplia a visão da formação pela educação estética (Estévez, 2006, 2009, 2011ª, 2011b, 2012, 2014, 2022, 2023). Freire, na obra "Educação e Mudança", destacou que, enquanto natureza que tomou consciência de si, nós seres humanos inacabados, sabemo-nos inconclusos e assim, com possibilidades para a realização de nossa ontológica vocação de Ser mais, o que vêm se constituindo ao longo da história (Freire, 1979b). Para o referido autor:

> A história – a história no pleno sentido do termo, a história de todo o povo e não somente dos exércitos e dos governos – não é outra coisa que as respostas dadas pelos homens a natureza, aos demais, às estruturas sociais. Não é outra coisa que a procura do homem, sua intenção de Ser mais e mais homem, respondendo e relacionando-se (Freire, 1979a, p. 21).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nessa direção, Estévez atenta-se à formação mais integral como expressão do caráter multilateral dos seres humanos e do nosso potencial para desenvolver capacidades intelectuais, físicas, emocionais, espirituais, dentre outras (Estévez, 2019, 2022, 2023).

Em consonância com o caráter estésico e estético da EEA, Estévez (2012, 2014, 2022, 2023), Moreno (2023) e Castro (2023) indicam que a Arte, por sua essência, é o meio fundamental para a sensibilização estético-ambiental por conectar nossa percepção sensível da realidade com nossa percepção racional, possibilitando expressões além das palavras. Isso, no entanto, apenas na medida em que a Arte propicie transformações da consciência, convertendo-se em estímulos para boas e belas práticas individuais e sociais, moldando, assim, a conduta das pessoas (Estévez, 2012). Nas palavras de Estévez, na obra *La alternativa estética en la educación liberadora,*

> *[...] el arte actúa como medio de la educación estética cuando opera integralmente sobre la esfera emocional del individuo, y promueve en él la necesidad y el deseo de intervención, por las "leyes de la belleza" en el medio natural y social en que este se desenvuelve* (Estévez, 2012, p. 36).

Além da arte, também a natureza e o trabalho, no sentido ontológico e em uma relação contemplativa e não utilitária, podem ser meios para a formação integral das pessoas, a partir de práticas didático-pedagógicas de Educação Estético-Ambiental.

Em contato com a natureza – concebendo-se parte, porque fruto da natureza –, as pessoas aprendem a valorar esteticamente as formas, os volumes, as cores e a simetria dos entes naturais. Com estes, estabelecem relações harmônicas, intersubjetivas e existenciais, nas quais a natureza é também considerada sujeito. São relações estético-ambientais, na medida em que enriquecem os sentimentos de pertencimento de quem contempla, promovendo atitudes ecológicas e estimulando a capacidade de criação em distintos âmbitos.

Já o trabalho, no sentido ontológico, é a fonte original dos sentimentos estéticos e "*constituye un medio sui géneris para el despliegue de las capacidades creativas*" (Estévez, 2012, p. 37). No processo de evolução humana, interatuando na natureza pelo trabalho, homens e mulheres foram tornando-se sujeitos ao se objetificarem na natureza, o que criou as premissas para a concretização dos ideais estéticos e posterior sensibilidade estética. A partir dessas considerações, evidenciamos a arte, a natureza e o trabalho como meios para formar os sentidos e a sensibilidade das pessoas. Ratifica-se, pois, a necessidade de, nos espaços educativos,

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 40-62, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

levarmos em conta o papel do fator estético na educação integral das pessoas, que, ademais de seres biológicos, psíquicos e sociais, são afetivas, intuitivas, imaginativas e criativas.

Importante salientar, ainda, o porquê de o adjetivo "estético" estar junto à "educação ambiental". Estévez defende que existe uma unidade entre os valores ambientais e os valores estéticos, que pode ser evidenciada na empatia, no cuidado, nas relações interpessoais, sociais e socioambientais, em um estilo de vida fundado em princípios éticos. Esses valores precisam ser resgatados e desenvolvidos para o enfrentamento da crise socioambiental, cuja superação depende da ampla participação de pessoas, do diálogo e do fortalecimento das comunidades. Para que a educação ambiental seja realmente transformadora, visando "à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído" (Brasil, 2012, art. 3º), as pessoas precisam sentir essas necessidades, de modo a se mobilizarem com ações para a superação da crise. Conforme também defendido por Terra Silveira, "a Educação Ambiental assumirá um caráter tão mais transformador quanto mais assumir a esfera do estético em suas teorias e práticas" (Terra Silveira, 2015, p. 131).

O resgate das relações estésicas e estéticas nos espaços educativos pode ser o resultado da aplicação planejada de práticas didático-pedagógicas de Educação Estético-Ambiental, como as experiências realizadas com licenciandas/os em Pedagogia, para ampliar noções teórico-práticas do ensino das Artes Visuais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que auxiliam professoras e estudantes no processo de cocriação, coprodução e cooperação dialógica para a produção de conhecimento. Isso permite resgatar e desenvolver com os participantes o senso de cooperação (Warneken, Tomasello, 2007) e o sentimento de pertencimento à comunidade onde vivem e à coletividade.

Seleção das obras

A seleção de obras de uma curadoria acontece a partir de critérios, reflexões, objetivos e contextos específicos. Não foi diferente no nosso caso. Por isso, traçamos a seguir considerações e reflexões sobre o caminho percorrido para chegarmos à escolha do material que será exposto e apreciado.

A sabedoria popular proclama: "o que os olhos não veem, o coração não sente". Ver

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com atenção esse dito, tão simples quanto profundo, pode-nos auxiliar na compreensão do que buscamos aqui. O que significa "ver"? Dentre os 34 sentidos do verbo "ver" no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2009), encontramos: "7. tomar conhecimento de, descobrir, entender, dar-se conta; [...] 17. observar, notar, perceber, reparar, sentir". Fazendo um jogo de associações a partir desses sentidos do "ver", podemos inferir que observar, perceber, tomar conhecimento, dar-se conta e entender podem nos levar a sentir algo novo e diferente. Ler o dito em sua versão positiva também pode contribuir para nossa reflexão: o que os olhos veem, o coração sente. Nosso objetivo com a atividade de fruição na galeria foi este: auxiliar estudantes a ver, a desenvolver sua habilidade estésica e estética, ampliando criticamente sua sensibilidade estético-ambiental. Conforme compreendemos, a partir das reflexões de Mercedes D. Cespón Castro (2023, p. 53): "[...] *la formación del gusto estético parte del crecimiento del universo cultural apreciado, porque nadie ama lo que no conoce*".

Apreciar uma obra de qualquer uma das quatro linguagens que constituem a Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) pressupõe, antes de mais nada, uma postura de abertura para novas experiências. O/A artista plástico/a, o/a coreógrafo/a, o/a compositor/a, o/a roteirista ou o/a diretor/a tem uma intencionalidade, pretende expressar ou comunicar algo com a sua obra.

Segundo Gadamer (2003, p. 94), "a arte não se oferece livre e indeterminada à interpretação que vem da disposição de ânimo, mas nos interpela com significados bem determinados". Portanto, há uma complexidade de elementos constitutivos dessa experiência, e ela envolve produtor/a (artista), produto (a obra) e a pessoa que aprecia e ou frui. Essa experiência de fruição abrange questões objetivas (detalhes e informações relevantes da obra) e questões subjetivas, que estão relacionadas ou ancoradas nas questões objetivas. Nesse sentido, podemos inferir que acontece um diálogo, uma conversa entre a pessoa que frui, a obra em exposição e quem a criou. Para Gadamer (2003, p. 17), experienciar uma "obra de arte sempre ultrapassa, de modo fundamental, todo horizonte subjetivo de interpretação, tanto o horizonte do artista quanto o de quem recebe a obra".

A partir dessas rápidas observações, elaboramos orientações para uma apreciação qualificada da obra de arte, baseadas na proposta de leitura de imagem de Robert William Ott, denominada por ele de *Image Watching* (leitura de imagens). Apresentamos a proposta aqui com base em dois artigos: Sardelich (2006) e Baliscei, Stein e Alvares (2018). *Image Watching*

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 40-62, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

procura enriquecer a experiência de visita a museus e outros espaços de exposição de artes, buscando uma análise crítica da exposição. “No entendimento do autor, essa análise crítica, resultante das vivências com o *Image Watching*, estimula a transformação do modo como o/a estudante interpreta as imagens, o mundo a sua volta e, inclusive, a si mesmo/a” (Baliscei; Stein; Alvares, 2018, p. 403).

Referindo-se especificamente a obras das Artes Visuais, Ott sugere uma metodologia que envolve educador/a e educando/a. “Inspirado em John Dewey e Edmund Feldman, Ott utilizou o gerúndio (watching) para nomear seu sistema de apreciação, deixando claro que se trata de um processo, articulado em seis momentos” (Sardelich, 2006, p. 455). No mesmo artigo, encontramos uma síntese da proposta, que podemos definir da seguinte forma: aquecimento (sensibilização), momento em que os e as estudantes são despertados para o seu potencial perceptivo; descrição, quando o/a educador/a instiga o/a educando/a a dizer que ele vê e/ou percebe; análise, fase relacionada à apresentação, por parte do/a educador/a, de questões conceituais da análise formal; interpretação, quando o/a educando/a expõe o que sentiu e pensou no processo de fruição da obra de arte; fundamentação, etapa em que são oferecidas pelo/a educador/a questões da História da Arte, buscando ampliar o horizonte do/a educando, sem, no entanto, convencê-lo sobre o valor da obra; revelação, hora da expressão artística do/a educando/a, revelando a experiência realizada (baseado em Sardelich, 2006, p. 455).

Note-se que há ações ou momentos distintos para o/a educando/a e o/a educador/a, o que denota uma construção do conhecimento baseada na experiência pessoal, mas também no acesso a informações técnicas e objetivas que compõem cada obra fruída no processo de leitura da imagem. Vale lembrar também que esses momentos não estão dissociados ou hierarquicamente organizados, mas inter-relacionados. Esse processo corrobora a perspectiva hermenêutica a partir do jogo, defendida por Gadamer. Para este filósofo, o jogo caracteriza-se por “um constante ir e vir”, em que “nem um nem outro extremo é o alvo do movimento, o ponto no qual ele descansa” (Gadamer, 1985, p. 38). No jogo do ir e vir da leitura de imagem, não prevalecem somente as intenções do artista com a obra, tampouco apenas as impressões subjetivas de quem a frui. O constante ir e vir de informações e impressões constrói a interpretação da obra em jogo.

No movimento de constituição da proposta metodológica de visita a uma galeria de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

artes, estabelecemos ainda um diálogo entre a *Image Watching* de Ott com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2022). Segundo conceituação da própria arte-educadora, a Abordagem Triangular tem como objetivo

> desenvolver a percepção e a imaginação para capturar a realidade circundante (pela imaginação descobrimos o que não existe na realidade). Desenvolver a capacidade crítica para analisar imagens, objetos e a realidade percebida. Estimular a capacidade criadora não só para materializar o imaginado, mas também para responder adequadamente à realidade percebida e analisada modificando-a ou transformando-a (Barbosa, 2022, p. 02).

O foco de nossa atividade está no desenvolvimento da capacidade crítica e sensível de analisar imagens e objetos – no nosso caso, em uma exposição de artes. Trata-se de perceber as imagens, no sentido apontado acima, para sentir o mundo à nossa volta sob outra perspectiva ou, como nos lembra Castro, de facilitar a compreensão da imagem, oferecendo informações sobre "*la época, el estilo, las características del creador, que permiten alcanzar desde procesos contextualizados extrínsecos, la lectura intrínseca de la obra penetrando en la compleja esencia humana de la creación*" (Castro, 2023, p. 51-52). É o jogo de ir e vir apontado acima.

Importante explicitar, ainda, nossa opção pela fruição de obras de arte como experiência didático-pedagógica com Educação Estético-Ambiental, com o objetivo de possibilitar um "[...] estar-sendo-no-mundo-com-os-outros, de modo encarnado e radical" (Araújo, 2009, p. 202). Proporcionar processos de percepção do mundo, a partir da fruição de obras de arte, envolve tocar, cheirar, escutar, saborear, permitindo que, por inteiro, os participantes reflitam e aprendam mediante relações diretas e originárias de expressões artísticas.

O estado de crise socioambiental, infelizmente, favorece o risco de os próprios processos educativos replicarem critérios racionalistas e utilitaristas. A forma de ser-pensar própria da modernidade ocidental, mesmo no tocante à educação ambiental, muitas vezes valoriza a Razão (*Ratio, Logos*) desvinculada do *Sensus*, como modo único de expressar o conhecimento verdadeiro (Araújo, 2009; Estévez, 2011b; 2014; 2022). Na contramão dessa forma reducionista de educar, a partir de práticas de Educação Estético-Ambiental, pela fruição de obras de artes, procuramos valorizar os sentidos e a sensibilidade. Concordamos com Barbier (2001), para quem "a sensibilidade dá sentido a todos os sentidos", e, juntamente com Araújo, argumentamos que os sentidos devem ser educados. Esse cuidado, segundo o autor:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> [...] se traduz e se descortina na abertura despojada, na dis-posição de nossas potencialidades humanas, de nossos sensos perceptivos, pela relação coexistencial entre a corporeidade e a espiritualidade e se desdobram em processos compreensivos e vivenciais. Processos que vislumbram a inteireza in-tensiva da condição humana. Dis-posição para a percepção, a compreensão dos fenômenos, da complexidade e da inteireza do existir (Araújo, 2009, p. 203).

Pela fruição de obras de artes, buscamos desenvolver processos educativos com enfoque holístico que valorizem a integralidade do ser humano. A experiência da fruição, ao convocar a pessoa por inteiro, possibilita-lhe apreender o mundo pelos cinco sentidos fundamentais e, a partir de outras provocações sobre materiais usados para compor uma obra de arte e de elementos históricos e culturais, permite a estruturação de processos de sedimentação do saber/conhecer, conjuntamente com a esfera do racional. "Assim, o *Sensus* emerge dos horizontes do sensório, dos perceptos sensíveis, do senso intuitivo, em suas expressões pregnantes, se expande e se prolonga nos *sensus* do imaginário, da consciência compreensiva, da Razão-Sentido" (Araújo, 2009, p. 203).

A experiência de fruição de obras de arte promove a empatia no universo das relações. Por isso, em função da dinâmica de internalização dos conhecimentos, saberes e valores, essa experiência pressupõe uma orientação crítico-valorativa de quem a propõe, incluindo implicações ético-morais dos valores plasmados na arte. Como não existe só um sentido de arte nem apenas um modo de vivenciar o estético, aquele/a que frui dependerá das referências artístico-estéticas, das convicções estéticas e dos critérios de validação que conseguiu construir (Estévez, 2023). Sendo assim, por auxiliarem na orientação e no enriquecimento do repertório artístico dos e das estudantes, é importante que os/as professores compromissados/as com a formação integral oportunizem exposições de obras que tenham suas raízes na vida local e que reflitam o mundo do modo mais amplo possível.

> *La intención dialógica del artista con su entorno natural y social, casi siempre presente de manera implícita o explícita en la obra de arte, constituye un poderoso estímulo no solo para el desarrollo estético-cultural de niños, adolescentes y jóvenes, sino también para la consolidación de sus convicciones patrióticas y políticas* (Estévez, 2014, p. 49-50).

Cuidado e distribuição das obras

Seguindo o processo de curadoria do artigo, passamos a tratar e distribuir as obras na

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sala. O objetivo aqui é orientar o/a leitor/a com informações que facilitarão a fruição propriamente dita, que acontecerá logo em seguida.

A experiência de leitura de imagem vem sendo realizada semestralmente com turmas do primeiro e do terceiro semestres nas disciplinas Artes nas Infâncias 1 e 2, respectivamente, do curso de Pedagogia. As avaliações e os retornos dos/as estudantes, por meio de relatórios de fruição ou de comentários em diferentes momentos em sala de aula, indicam que a experiência é fundamental para a sua formação cultural e estético-ambiental. Estévez (2014, p. 80) aponta a "*confrontación del educando con la obra de arte a través de visitas a exposiciones y bibliotecas*" como uma via importante para criar propostas pedagógicas no trabalho com Educação Estético-Ambiental.

Para o presente artigo, analisamos os relatórios de fruição de estudantes do primeiro semestre de Pedagogia que cursaram a disciplina Artes nas Infâncias 1, no semestre 2023/2. O grupo visitou a galeria de arte A Sala, localizada no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A exposição em questão tinha como título "Exposição Biblioteca: artistas publicadores e coleção do Acervo Espaço Dobra". O foco da exposição eram o acervo de livros sobre arte e, principalmente, o livro como uma das formas de expressão visual, repleta de possibilidades editoriais. O evento foi organizado por integrantes do Projeto Lugares-Livro[3], sob a coordenação da professora Dra. Helene Gomes Sacco, docente do Centro de Artes da UFPel.

A visita foi dividida em dois momentos: primeiro, uma fruição mediada pelo espaço da exposição, com uma conversa com a coordenadora do projeto e curadora da exposição sobre algumas das obras expostas; depois, um momento de expressão visual individual a partir da seguinte pergunta: qual sua relação com o livro na infância? Os desenhos criados pelo/as alunos/as foram reunidos (editados) em um livro-arte, registrando sentimentos, reflexões e impressões dos/as estudantes sobre a experiência n'A Sala. Salientamos que o objeto de análise deste artigo é estritamente o relatório de fruição elaborado por cada estudante. Os/as estudantes foram orientados a relatar sua experiência com base nos elementos da *Image Whatching* (Ott *apud* Sardelich, 2006) articulados com a Abordagem Triangular (Barbosa, 2022), já apresentados anteriormente.

[3] Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: https://wp.ufpel.edu.br/lugareslivro/sobre-o-grupo/.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Antes da visita, as/os estudantes receberam orientações para elaborar um relatório a partir dos seguintes elementos constituintes: i) Descrição geral do evento e descrição específica de alguma obra da leitura realizada; ii) Interpretação da obra, considerando o que sentiu ao observá-la, assim como da mensagem da obra; iii) Análise da obra, considerando sua organização e os elementos reconhecidos; iv) Contextualização da obra, considerando informações históricas, sociais e culturais; v) Reflexões pessoais. Os relatórios constituíram o *corpus* da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2007), metodologia

> [...] de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 07).

Os relatórios produzidos pelas/os estudantes, segundo compreendemos a partir de Moraes e Galiazzi, foram entendidos como produções linguísticas referentes à experiência de fruição artística proporcionada no segundo semestre letivo de 2023. As produções escritas pelos/as estudantes foram vistas como expressão de seus discursos sobre a experiência da fruição artística e assim foram lidas, descritas e interpretadas, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos, a partir dos quais construímos significados (Moraes; Galiazzi, 2007).

A partir de momentos de desconstrução, categorização e captação do novo emergente, procedemos com a ATD, iniciando pela leitura dos relatórios orientados pela pergunta fenomenológica (Bicudo, 2011): o que se mostra de Educação Estético-Ambiental, a partir da experiência de Ver e ler a imagem, Fazer e Contextualizar obras de arte? Os excertos que responderam a esta pergunta foram separados do *corpus* de análise, constituindo unidades de significado, assim codificadas: T1 Est 1; T1 Est 2; T2 Est 1; etc. O código "T1 Est 1" significa, por exemplo, que o/a Estudante 1 da Turma 1 manifestou o correspondente à unidade de significado apresentada.

Em seguida, as unidades de significado com sentidos semelhantes foram aproximadas e agrupadas em três categorias emergentes: 1. A potência sensibilizadora de uma visita à galeria A Sala ou a outros espaços de exposição artística; 2. O ato da fruição como desencadeador de reflexões, em que a obra é a mediadora entre o artista e a pessoa que frui; 3. Gênero e exclusão sociocultural como desafios a serem enfrentados e superados.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A seguir, discutiremos essas categorias, em diálogo com autores/as que assumem a Educação Estético-Ambiental como modalidade inovadora de educação em valores. Chegamos, assim, à exposição propriamente dita nesta experiência curatorial de artigo em exposição.

Um passeio pela exposição

Depois de organizar a sala, selecionar as obras, tratá-las e organizá-las no espaço – nosso texto –, chegou o momento de caminhar pelas obras e fruí-las, como bons apreciadores e apreciadoras que somos. Conforme já anunciado, a leitura dos diários a partir da ATD explicitou três categorias emergentes: 1. A potência sensibilizadora de uma visita à galeria A Sala ou a outros espaços de exposição artística; 2. O ato da fruição como desencadeador de reflexões, em que a obra é a mediadora entre o artista e a pessoa que frui; 3. Gênero e exclusão sociocultural como desafios a serem enfrentados e superados.

A primeira categoria denota a importância de frequentar espaços de exposição de arte, como é o caso da galeria A Sala. É comum encontrarmos comentários reconhecendo a riqueza de sentimentos, sentidos e reflexões que tal experiência desperta, não raro pela primeira vez. "Para mim, que nunca havia visitado uma exposição de arte, foi uma experiência enriquecedora, pois pude apreciar uma diversidade de manifestações artísticas" (T2 Est 17). Para T2 Est 6, a visita "proporcionou a descoberta de vários tipos de produções não convencionais". Kagan, lido em Estévez, frisa a potência educadora e integradora da arte:

> *El arte resulta ser capaz de construir y reconstruir la conciencia humana en su integridad: la unidad de puntos de vista y la psicología de la cosmovisión y la sensación del mundo, de las convicciones y el carácter, porque no solo sirve de medio de comunicación e instrumento de educación, sino que actúa como un modo de ampliación y enriquecimiento de la experiencia vital del hombre en el sentido dictado por los intereses de la sociedad* (Kagan 1984, p. 51 *apud* Estévez, 2023, p. 07).

A experiência em lugares de exposição abre horizontes sobre a diversidade de possibilidades expressivas, e Gadamer sugere ser uma exigência humana o hábito de frequentar espaços de arte. Para ele, "[...] nossa vida cultural é requisitada criticamente com seus lugares de fruição artística e seus episódios de relaxamento da pressão existencial cotidiana, na forma da experiência cultural" (Gadamer, 1985, p. 75). O relaxamento proposto por Gadamer pode ser associado também à percepção de T2 Est 4, que se sentiu "encantada com a exposição".

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 40-62, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em uma disciplina que teve como objetivo abordar o ensino das Artes Visuais, levar estudantes a uma exposição de arte é uma atividade didático-pedagógica com um enfoque integral dos sujeitos aprendentes. Na "Exposição Biblioteca: artistas publicadores e coleção do Acervo Espaço Dobra", buscamos despertar emoções e sentimentos ética e esteticamente significativos (Estévez, 2020).

A requisição crítica também teve lugar nos relatórios. Como afirma Estévez, "*la Estética como totalidad, al ocuparse de las manifestaciones, funciones, y experiencias del hombre en su relación con el arte, tiene la misión de esclarecer los conceptos implicados en los juicios críticos*" (Estévez, 2023, p. 03). T1 Est 5 destaca algumas obras, ressaltando as "variações artísticas e intervenções em objetos do cotidiano, como o caso do guarda-chuva e do caixote de feira, que passam a ser, pós-intervenção artística, um livro objeto". Tais descobertas são, segundo o mesmo relato, "de suma importância". Podemos, pois, nos perguntar o quanto essa necessidade humana do contato com a cultura é incentivada ou permanece elitizada, como veremos mais adiante.

Há, no entanto, o desejo de que a experiência artística seja popularizada, tornando-se acessível a mais pessoas. É preciso construir "um futuro em que possamos levar nossos alunos e que eles possam fruir, observando ou tocando, de espaços artísticos. Pensar que essa oportunidade de explorar esses espaços pode ser revolucionário na vida deles, pois na minha foi" (T2 Est 14). Schiller, poeta e filósofo alemão do final do século XVIII, defende uma formatividade que pode fundamentar o sonho da estudante citada acima. Como enfatiza Azevedo, "no projeto de Schiller, **a arte alia-se à educação com vistas a preparar a humanidade para o exercício autêntico de sua liberdade e de seu sentido de espécie**" (Azevedo, 2010, p. 18 – grifo do autor). Fazer arte, fruir arte, é um autêntico exercício humano capaz de produzir liberdade e sentimento de pertencimento e identidade. Fazer arte é ser gente. Ela pode ser "a infraestrutura garantidora de qualquer projeto pedagógico nutrido pela razão comunicativa" (Azevedo, 2010, p. 21).

Quando o hábito da atividade cultural já está formado, sendo nutrido naturalmente, fulguram manifestações como esta: "De modo geral, eu gosto de ir ao Centro de Artes, pois tenho a impressão e [a] sensação do quanto aquele lugar 'cheira' a criatividade" (T2 Est 2). No espaço em que a imagem, o som, o palco e a dança se manifestam (o Centro de Artes da UFPel),

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

o aroma é de criatividade. Como não falar de razão comunicativa com tal afirmação? O humano sensível que nos habita, habituado a espaços recheados de arte, aflora naturalmente, gentilmente, se (e quando) requisitado for.

A experiência fruitiva pode ser qualificada, pode ser treinada, exercitada, orientada. Isso é uma função importante da visita mediada, por exemplo, "para que olhos destreinados possam assimilar a arte como mais próxima de si e de seu cotidiano" (T1 Est 8). A aproximação com a arte, experiência ao mesmo tempo sensível e intelectual, precisa ser constante. "*La integración de la comunicación con la actividad intelectual y afectiva ha de ser sistemática, pues el proceso apreciativo debe ser dialógico y motivador*" (Castro, 2023, p. 58). A arte sempre deixa suas marcas em quem a experienciou. Segundo Gadamer, "[...] quando se passou por um museu, não se sai dele com o mesmo sentimento com que se entrou; quando se experimentou realmente uma experiência de arte, o mundo ficou mais claro e mais leve" (Gadamer, 1985, p. 43). Experimentar realmente uma exposição de arte está relacionado com a fruição, tema da segunda categoria emergente dos relatos em questão.

Se fôssemos contabilizar as unidades de significado dos relatórios por categoria, certamente a fruição teria mais ocorrências. A sua posição neste artigo – ou nesta exposição –, entre a categoria da visita a museus ou galerias e a das reflexões críticas sobre exclusão social e questões de gênero, indica o caráter mediador que lhe é característico. É, portanto, uma opção curatorial, para ficarmos na proposta de apresentação do texto em forma de exposição artística.

Mencionamos acima nossa opção metodológica de fruição, relacionando a proposta de Ott e de Barbosa. Essa orientação certamente contribuiu para a qualidade da fruição, mas ela só é possível quando cada pessoa se dá o tempo para fruir. "A essência da experiência do tempo da arte é que aprendamos a deter-nos" (Gadamer, 1985, p. 69). A organização da experiência de fruição, nesse sentido, também requer criatividade e rigor por parte dos/as proponentes, em especial, no autodesenvolvimento estético-artístico, pois quem não é capaz de se emocionar e se impactar com as questões abordadas nas obras de arte não será capaz de emocionar seus/suas estudantes (Estévez, 2023).

Os espaços onde são proporcionadas as ações do educar são constituídos geoculturalmente. Nas palavras de Araújo, são "entre-lugares em que os indivíduos, em sua condição biocultural, se encontram para com-partilhar e expandir a diversidade de seus saberes

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 40-62, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e sentires" (Araújo, 2009, p. 211). Os espaços podem ser transformados em lugar pela presença da dimensão humana. "O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades" (Cunha, 2008, p. 184). A partir do estímulo à fruição artística em uma galeria de arte – como na galeria A Sala – ou em outros lugares de exposição de arte, estudantes podem perceber e desenvolver o senso de interculturalidade, de compartilhamento e de enriquecimento mútuo, como pode ser percebido na manifestação de T2 Est 11: "A fruição da obra Abayomi é uma experiência que envolve afeto, memória e identidade. Ao contemplar uma Abayomi, podemos nos conectar com a história e a cultura afro-brasileira, reconhecendo sua importância e valor". Pela fruição, podemos instaurar "processos de aprendência e de co-aprendência em que nos aprendemos uns com os outros, uns aos outros. Em que rendamos a estampa da rede in-tensiva da coexistência humana" (Araújo, 2009, p. 211-212). Aprendemos a nos reconhecer e ser à medida que aprendemos com as expressões das/os artistas e suas obras de arte.

A partir da experiência de fruição, buscamos proporcionar momentos de desabrochar dos sentidos humanos. As diferentes obras artísticas despertam percepções que podem "tocar com fineza as expressões do existir" (Araújo, 2009, p. 212), como manifestado por uma estudante ao mencionar que a exposição visitada a "deixou mais reflexiva sobre a obra, fui comparar com minhas próprias vivências" (T1 Est 7). De forma semelhante, T1 Est 1 fez a seguinte reflexão:

> *O alfabeto da exausta* é um livro com palavras que expressam o cansaço que a autora sentia. O que mais chama a atenção nele é que ele foi feito "em uma cama", que realmente mostra o quanto às vezes estamos cansadas de determinada atividade ou situação do cotidiano, chegamos muitas vezes exaustas e só queremos nossa cama. Esse livro representou muitas de nós hoje em dia e como nós sentimos [...] a obra. *O alfabeto da exausta* me fez refletir bastante e compreender todas as preocupações que tenho no momento (T1 Est 1).

A expressão artística estimula o potencial criador e possibilita a relação criadora, observou Estévez (2014; 2022); como uma estudante manifestou, "a fruição trouxe enorme sentimento de descoberta e ao mesmo tempo indagação. Analisar obras aumenta os sentidos de investigação" (T2 Est 5). A obra lida/vista afeta a ponto de levar outra estudante a querer mobilizar-se. Ao comentar sobre determinada obra, disse: "me senti pensativa com relação ao que ela queria passar… e como poderíamos ter iniciativa para mudar" (T1 Est 5). Assim, nas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

experiências de fruição de arte, é possível "instalar entre-lugares educativos em que a simpatia e a empatia nos co-movem mediante a tecelagem de teias abertas que enredam ritos de iniciação às aprendências da afetividade humana" (Araújo, 2009, p. 2012).

Ao proporcionar uma experiência de fruição artística, podemos provocar inquietudes e indagações que problematizam a vida. "Assim, a ação da beleza pretende ligar a sensação ao entendimento" (Azevedo, 2010, p. 49). A busca por sentidos durante o encontro sentido-razão pode descortinar fenômenos e valorizar o que encontramos no relatório de uma estudante: "A experiência de observar e perceber o que aquelas imagens estavam dizendo foi muito interessante. [...] A experiência de fruição é importante para extrairmos toda a mensagem das obras expostas" (T2 Est 7).

A terceira e última categoria emergente da análise diz respeito a gênero e exclusão sociocultural como desafios a serem enfrentados e superados. Destacamos, na introdução deste artigo, a unidade entre os valores ambientais e estéticos evidenciada nas relações interpessoais (Estévez, 2011; 2014; 2019; 2023). Ela também transparece nos relatórios em torno das questões de gênero, uma das temáticas em evidência na exposição, e na crítica à exclusão social, ainda presentes em nossa sociedade quando se trata de acesso aos bens culturais da sociedade.

T1 Est 8 percebe a visita à galeria como "um movimento importante para o rompimento do elitismo ainda enraizado no mundo das artes visuais, onde a cultura artística ainda é reservada, em sua maioria, para as classes dominantes". O elitismo também impera no sentido de valorizar esteticamente mais uma produção artística do que outras. Barbosa faz uma crítica que vale ser acrescentada aqui: "a classe dominante se associa no Brasil aos museus para produzir um discurso de convencimento dirigido às classes subalternas, tentando convencê-las de que aquilo de que a burguesia gosta é o único padrão de valores válido" (Barbosa, 2022, p. 10). Por ser um espaço formativo, A Sala, como galeria de um centro de formação em artes, procura romper com esse elitismo, estabelecendo uma mediação entre novos artistas e novos públicos leitores/as de imagens, críticos e sensíveis, do nosso mundo.

As questões de gênero também se destacaram nessa perspectiva de leitura crítica da realidade. Visitar a exposição provocou uma "profunda reflexão que desperta o lado crítico das mulheres" (T1 Est 4). Para essa estudante, uma obra levou-a a pensar sobre a imagem "problemática e sexista" vigente na sociedade machista. Segundo ela, a "experiência me

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 40-62, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

instigou a pensar no símbolo feminino imposto no meio social [...] provocando revolta e reflexão crítica através de um simples livro de experiências" (T1 Est 4). É a arte provocando consciência crítica, própria também da Educação Estético-Ambiental, ao expor uma ferida social. "*Los valores estético-ambientales (y las representaciones que generan) contribuyen al desarrollo de la sensibilidad y de la conciencia crítica: concebida como una totalidad*" (Estevez Alvarez, 2022, p. 05).

Outra reflexão importante aqui diz respeito a uma característica presente nas artes a partir do século XIX, segundo Gadamer. Para ele, "[...] o artista desde então não expressa a comunidade, mas sim, através de seu mais íntimo expressar-se a si mesmo, forma sua comunidade" (Gadamer, 1985, p. 60). Esta, no entanto, não é uma ilha isolada e alienada do mundo. Essa comunidade formada em torno do/a artista "é a ecumênica, o todo do mundo habitado, ela é verdadeiramente universal" (Gadamer, 1985, p. 60-61). O relato de uma estudante ilustra nossa reflexão: "Ter ido à exposição foi muito importante porque reforcei meu conhecimento sobre a questão feminista, que venho estudando há algum tempo" (T2 Est 2). Uma das obras expostas fez a mesma aluna "pensar no quanto somos maltratadas por sermos mulheres, [...] verbalmente, fisicamente, psicologicamente, praticamente em todos os sentidos, somos pisoteadas socialmente" (T2 Est 2). A luta pela valorização da mulher parte certamente das principais vítimas desse disparate social – as mulheres –, mas envolve a questão de gênero, amplamente conhecida e mundialmente necessária, para alcançarmos uma sociedade justa e igualitária. A EEA corrobora a luta em si e a centralidade da arte nesse processo ao defender que "*es preciso focalizar la atención en una formación crítica orientada a la emancipación y aliada de las cuestiones estéticas en sus vínculos directos con la constitución ética de los seres humanos*" (Estévez, Estevez Alvarez, 2018, p. 08).

A constituição ética da humanidade é enriquecida e fortalecida na experiência estético-ambiental. Referimo-nos aqui à interpretação da obra de arte enquanto um jogo que envolve artista e a pessoa que frui (Gadamer, 1985). Na exposição, havia uma obra em que a artista plantou e cultivou sementes dentro de um livro em desuso. O resultado foi um feixe de raízes saindo das páginas da obra. Embora originalmente o tema não fosse a questão feminista, uma estudante fez o seguinte comentário em relação ao livro com raízes: "Aquelas raízes por 'exemplo', pra mim, representam o quanto ainda estão enraizados o machismo e o preconceito

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

na nossa sociedade, mas ao mesmo tempo representam a decadência dessa sociedade preconceituosa e a valorização da mulher, que vem crescendo dia a dia" (T2 Est 16).

No jogo entre o artista e a pessoa que frui, novos sentidos brotam da obra. Daí é possível defender que "o sentido da arte o dá o artista e também o fruidor quando entram em diálogo no chão comum que é o discurso ou a linguagem estética" (Azevedo, 2010, p. 25-26).

Celebração da exposição

Na obra *A atualidade do belo*, citada anteriormente, Gadamer disserta sobre a experiência estética, caracterizando-a em três passos: o jogo, o símbolo e a festa (Gadamer, 1985). Faremos nossas considerações finais a partir do terceiro passo: a festa. Segundo o filósofo alemão, festa "é coletividade e é a representação da própria coletividade, em sua forma acabada" (Gadamer, 1985, p. 61). Naturalmente, Gadamer refere-se aqui a uma festa idealizada, utópica, para lembrar o tema deste dossiê. Arriscamos chamá-la de festa estético-ambiental, em que as relações se estabelecem a partir dos valores humanos, da convivência harmoniosa com a natureza, da justiça social, da igualdade de gênero, do respeito e da valorização de toda forma de vida.

Uma festa acessível a todas as pessoas, sem nenhum tipo de exclusão ou privilégio, e que, entre outras manifestações, celebra a caminhada de luta feminista por igualdade de gênero. Afinal, tendo a arte realmente "algo a ver com festa, então isso quer dizer que ela tem que ultrapassar [...] os limites do privilégio cultural, do mesmo modo como deve ficar imune às estruturas comerciais de nossa vida social" (Gadamer, 1985, p. 75). Experienciar a arte é um direito humano e como tal deve ser festejado.

A festa nos dá prazer, nos fortalece – e a visita à galeria de arte naquela noite também proporcionou essas manifestações. "A experiência de observar e perceber o que aquelas imagens estavam dizendo foi muito interessante. [...] Fez-me bem. Muito bem" (T2 Est 7). Observar e perceber as diferentes formas das expressões artísticas proporcionou a essa aluna um momento feliz. "A sensação nada determina no domínio da verdade, enquanto que a forma pode dominar o impulso lúdico dentro do campo da felicidade" (Azevedo, 2010, p. 57).

Encerramos, assim, esta festa, enfatizando que a análise textual discursiva dos relatórios das/os estudantes que participaram da experiência de fruição estética permitiu argumentar que

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a Educação Estético-Ambiental encontra na arte, como expressão sensível e humanamente significativa, um poderoso aliado na formação integral. Enquanto proposta pedagógica para a educação dos sentidos e da sensibilidade, a experiência da fruição de diferentes expressões artísticas propiciou que, a partir dos sentidos produzidos pelas obras fruídas, estudantes despertassem para sensações e sentimentos próprios da festa artística. A escrita orientada sobre essa experiência permitiu conhecer suas percepções e reflexões, anunciando também sua vontade de enfrentar e superar preconceitos e exclusões.

A organização da festa não deixa de ser um exercício de curadoria também: a escolha do local, a caracterização do ambiente e o cuidado com a posição de cada objeto são decisões que aspiram uma experiência prazerosa para quem dela participar. O resultado, geralmente, é o convívio, a alegria, as partilhas e, consequentemente, as descobertas realizadas nesta experiência descontraída. Uma exposição de artes, como procuramos refletir aqui, também proporciona a convivência, inclusive entre artista e visitantes da exposição. Da mesma forma, ela desperta sentimentos, sensações e reflexões sobre o nosso ser pre-sença neste mundo. E assim como a festa e a arte, a Educação Estético-Ambiental, que tem na fruição artística bem orientada uma de suas possibilidades formativas, quer ser um espaço-tempo de educação sensível para uma formação mais humana.

Referências

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Os Sentidos da Sensibilidade e sua Fruição no Fenômeno do Educar. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v.25 n.02, p.199-222, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v25n02/v25n02a09.pdf. Acesso em 04 jun. 2024.

AZEVEDO, Mauricio Cristiano de. **Educação estética e razão comunicativa:** outro da razão ou outra racionalidade?. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; ALVARES, Daniele Luzia Flach. Conhecendo o Image Watching e a Abordagem Triangular: Reflexões Sobre as Imagens da Arte no Ensino Fundamental. **Revista Contexto & Educação**. Ijuí, ano 33, n. 104, jan./abr, p.395-416, 2018. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6782/5667. Acesso em: 04 jun. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 9, 2022. Disponível em:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/127855/8661. Acesso em 04 jun. 2024.

BARBIER, René. O educador que trabalha na formação de adultos como homem do futuro. In: ÁRIES, José et al. **O homem do futuro:** um ser em construção. São Paulo: Triom, 2001. p. 119-153.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 116, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.

BICUDO, Maria Aparecida. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO, Mercedes D. Cespón. Sentir el arte: una necesidad en la sociedad contemporánea. In: ESTÉVEZ, Pablo René (org.). **Sentir el arte, vivenciar lo estético.** La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2023, p. 48-59.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos.** v.12, n. 3, p. 182-186, 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644447004.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

ESTEVEZ ALVAREZ, Lurima. La Educación Estético-Ambiental: un testimonio etno-antropológico de saberes compartidos. In: **Ambiente e Educação:** Revista de Educação Ambiental. PPGEA/FURG, v. 27, n. 01, ago, p.01-34, 2022.

ESTÉVEZ, Pablo René. El papel de los valores estéticos en la formación cultural integral de la personalidad. **Estúdios Culturales**, Casa de Investigaciones y Promoción Cultural ―Samuel Feijóo‖, Santa Clara. v.1, n.1, p.14-20, 2006.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A alternativa estética na educação.** Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Educar para el bien y la belleza**. Rio Grande: Editora da FURG, 2011a.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação Ambiental em Perspectiva Estética**. Rio Grande: Editora da FURG, 2011b.

ESTÉVEZ, Pablo René. **La Alternativa Estética en la educación liberadora**. La Habana:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Editora Política, 2012.

ESTÉVEZ, Pablo René. **La Educación Estética:** conceptos y contextos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2014.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Por las leyes de la belleza.** La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2019.

ESTÉVEZ, Pablo René. **La Educación Estético-Ambiental:** un imperativo de la sociedad contemporánea. La Habana: Editorial Universitária Félix Varela, 2022.

ESTÉVEZ, Pablo René (org.). **Sentir el arte, vivenciar lo estético.** La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2023.

ESTÉVEZ, Pablo René; ESTEVEZ ALVAREZ, Lurima. **La educación estética en la perspectiva transdisciplinar.** La Abama: Editora Universitária Félix Varela, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do belo:** a arte como jogo símbolo e festa. Trad. Celeste Ainda Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis/RS: Vozes, 2003. 5. edição.

HOUAISS, Antonio. VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco. Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORENO, Pedro R. Rodríguez. El componente estético en la Licenciatura en Educación Artística. In: ESTÉVEZ, Pablo René (org.). **Sentir el arte,vivenciar lo estético.** La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2023, p.38-47.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. p.451-472, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/tQws4zsftqmGxhq3XqVJTWL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04/06/2024.

TERRA SILVEIRA, Wagner; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula; ESTÉVEZ, Pablo René. O que é a educação estético-ambiental? In: SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula *et*

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

al. **Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional**. 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020, p. 33-37.

TERRA SILVEIRA, Wagner. **O fundamento estético na educação ambiental transformadora.** Curitiba: Appris Editora, 2015.

WARNEKEN Felix. TOMASELLO Michael. Helping and cooperation at 14 months of age. **Infancy.** v. 11, n. 3, p.14-20, 2007. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33412734/. Acesso em: 17 mar. 2024.

Submissão em: 11/04/2024
Aceito em: 10/06/2024

Referências conforme normas da:
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 40-62, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL A PARTIR DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: reflexões sobre a relação com o produto educacional dos programas de pós-graduação profissionais

Rafael Madruga Pereira[1]
Fabiana Celente Montiel[2]

Resumo: A partir dos resultados finais de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no ano de 2023, que investigou o processo de planejamento e implementação da curricularização da extensão no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), este artigo apresenta anúncios de possíveis caminhos para um processo educacional mais humano, mediante uma concepção de extensão transformadora, construída por meio de diálogos com o autor Paulo Freire, em busca de uma aproximação entre o que se diz e o que se faz, potencializando as relações e o fazer pedagógico. O objetivo do artigo é apresentar reflexões acerca da relação da curricularização da extensão com os produtos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais, tendo como perspectiva futura o foco específico sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do IFSul. Ao reconhecer a importância da curricularização da extensão em uma perspectiva transformadora, apresenta-se uma discussão sobre a criação e a produção de novos sentidos e significados das pesquisas a partir dos produtos educacionais. Destaca-se que a ampliação da política de curricularização da extensão para além da graduação, atingindo todos os níveis de ensino presentes no IFSul, foi um dos anúncios apresentados na pesquisa de mestrado. Compreende-se que, por meio da curricularização da extensão, em uma perspectiva transformadora, será promovido um processo educacional que estimula a formação de seres humanos mais sensíveis, contribuindo com pequenos movimentos que irão ao encontro da utopia coletiva de um mundo mais igualitário, alicerçada pela práxis anunciada por Paulo Freire.

Palavras-chave: Currículo. Diálogo. Práxis. Extensão transformadora.

SENSITIVE EDUCATION THROUGH THE CURRICULARIZATION OF UNIVERSITY EXTENSION: reflections on its relationship with the educational product of professional postgraduate programs

Abstract: Based on the final results of a master's degree research carried out in 2023, which investigated the process of planning and implementing the curricularization of university extension at Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), this article presents possible paths to a more humane educational process, through a transformative extension concept, built on dialogues with author Paulo Freire, in an attempt to approximate what is said to what is done, thus enhancing relationships and pedagogical practice. The objective of the article is to present reflections on the relationship between the curricularization of university extension and the educational products of professional postgraduate programs, with a specific focus on the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) at IFSul as a future perspective. By recognizing the importance of the curricularization of the university extension from a transformative perspective, the creation and production of new meanings of research are discussed regarding the educational products. It is noteworthy that the expansion of the policy of curricularization

[1] Licenciatura em Educação Física pela Atlântico Sul. Mestre em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense - Campus Pelotas. Técnico Administrativo no Instituto Federal Sul-rio-grandense. Membro do Utopia - grupo de pesquisa, estudos, reflexões e diálogos sobre educação. E-mail: rafaelmadruga@ifsul.edu.br
[2] Licenciatura em Educação Física, Mestrado em Ciências e Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Docente efetiva do Instituto Federal Sul-rio-grandense - Campus Pelotas. Líder do Utopia - grupo de pesquisa, estudos, reflexões e diálogos sobre educação. E-mail: fabianamontiel@ifsul.edu.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

of the university extension beyond undergraduate courses, reaching all the education levels provided by IFSul, was one of the findings of the master's research. It is understood that the curricularization of the university extension, from a transformative perspective, may promote an educational process that stimulates the education of more sensitive human beings, by contributing with small moves that will meet the collective utopia of a more egalitarian world, grounded on the praxis announced by Paulo Freire.

Keywords: Curriculum. Dialogue. Praxis. Transformative extension.

UNA EDUCACIÓN SENSIBLE DESDE LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN: reflexiones sobre la relación con el producto educativo de los programas profesionales de posgrado

Resumen: La investigación de maestría realizada en 2023 analizó el proceso de planificación e implementación de la curricularización de extensión en el Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Este artículo se centra en los resultados finales de esta investigación, proponiendo posibles caminos para un proceso educativo más humano a través de un concepto de extensión transformadora. Se basa en diálogos con el autor Paulo Freire para acercar teoría y práctica, fortaleciendo las relaciones y la práctica pedagógica. El objetivo principal es presentar reflexiones sobre la relación entre la curricularización de extensión y los productos educativos de los programas profesionales de posgrado, teniendo como perspectiva futura el enfoque específico en el Programa de Posgrado en Educación (PPGEdu) del IFSul. Al reconocer la importancia de la curricularización de la extensión en una perspectiva transformadora, se presenta una discusión sobre la creación y producción de nuevos sentidos y significados de la investigación a partir de los productos educativos. Se destaca la ampliación de la política de curricularización de extensión más allá de la graduación, alcanzando todos los niveles de educación del IFSul, fue uno de los anuncios presentados en la investigación de maestría. Se entiende que, a través de la curricularización de la extensión, desde una perspectiva transformadora, se promoverá un proceso educativo que estimule la formación de seres humanos más sensibles, contribuyendo con pequeños movimientos que irán al encuentro de la utopía colectiva de un mundo más igualitario, basada en la praxis anunciada por Paulo Freire.

Palabras clave: Programa de estudios. Diálogo. Praxis. Extensión transformadora.

Introdução

Ao iniciar este artigo, convidamos você, leitor/a, a caminhar pelo percurso trilhado até o momento desta escrita e, ao nosso lado, embarcar em uma nova andarilhagem, por meio de uma utopia que acreditamos poder, juntos/as, tornar realidade, potencializando uma educação problematizadora, sensível, promotora de sentidos e significados, em que as pessoas estejam no centro de qualquer discussão. O artigo apresenta anúncios de possíveis caminhos para um processo educacional mais humano, mediante uma concepção de extensão transformadora, construída por meio de diálogos com o autor Paulo Freire, em busca de uma aproximação entre

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

o que se diz e o que se faz, potencializando as relações e o fazer pedagógico no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul).

Ao refletirmos sobre as relações entre estudantes e docentes, a construção do currículo e os processos educativos, é muito relevante levar em consideração alguns aspectos que tornam a prática verdadeiramente transformadora e com possibilidade de construir significados. Possivelmente, a principal ação para que isso ocorra seja utilizar a realidade como contexto, tendo a ciência como referência e priorizando a interação pessoal como chave de construção de conhecimento. O diálogo, entendido como procedimento, permite o acesso para selecionar e utilizar a informação, de maneira que ela se transforme em conhecimento e compartilhamento.

Para problematizar a composição de um currículo, é fundamental compreendermos que não se trata somente de construir, mas de reconhecer e aprender que somos seres de e em transformação, sempre tendo em conta, além do conteúdo atrelado às realidades, as pessoas como foco principal. Para tanto, dialogar é fundamental, tendo-se amorosidade como compromisso; é preciso reconhecer-se no outro ser, ser humilde e entender que estamos sendo, e não que somos. Segundo Freire (2021b, p. 51), ser dialógico

> [...] não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não *sloganizar*. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em "seres para outro" por homens que são falsos "seres para si". É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.

Com a intenção de evidenciar ainda mais a relação direta entre a educação dialógica e o processo de transformação social, salientamos a importância de olharmos para a obra de Paulo Freire. Em Pedagogia do Oprimido (Freire, 2021a), o educador aborda alguns elementos centrais necessários à educação dialógica, entre eles: amor ao mundo e aos seres humanos; humildade; intensa fé crítica nas mulheres e nos homens; relação horizontal de confiança; esperança; e pensamento crítico. Com base nessa compreensão, é possível afirmar que o processo de curricularização da extensão deve passar por essa compreensão dialógica e comunicativa defendida por Freire, com ações a partir de uma verdadeiras práxis, e não voltadas à invasão cultural, que aliena e subjuga os sujeitos e a sociedade.

Freire (2021b) faz uma denúncia importante relacionada ao conceito de extensão como

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"invasão cultural", como atitude contrária ao diálogo, que é a base de uma autêntica educação. A invasão cultural está fortemente vinculada ao conceito de dominação, tão frequentemente encontrado no âmago da concepção de educação tradicional; como essa, em vez de libertar o ser humano, escraviza-o, manipula-o, não permitindo que ele se afirme como pessoa, que atue como sujeito, que seja ator da história e se realize nessa ação, fazendo-se verdadeiramente humano.

A atividade extensionista deve ser desenvolvida de forma integrada, colaborativa e democratizada, ou seja, os Institutos Federais (IF) e as universidades, em seus ambientes, em seus saberes e na busca de trânsito para fora de seus muros, precisam possibilitar ao/à estudante uma circulação acadêmica mais ampla e o conhecimento dos problemas reais e concretos, enquanto os/as desafia a resolvê-los. É um trabalho potencialmente desafiador, pois provoca a ordem social e educacional vigente, questiona a lógica competitiva, enxerga a igualdade e o desenvolvimento do saber no outro sujeito. De acordo com Frutuoso (2020) o processo de inclusão da extensão nas matrizes curriculares está potencializando reflexões e renovações nos currículos das instituições educativas. Nesse sentido, tende-se a incorporar uma maior compreensão dos conceitos de extensão e do seu papel na transformação e contribuição junto ao ensino e à pesquisa.

No caso deste artigo, quando fazemos referência à extensão, estamos discorrendo sobre a relação entre o IFSul e a sociedade - tratando do papel da instituição diante dos dilemas sociais e do compromisso em face das demandas do sistema social de forma geral. Na medida em que seja compreendida a importância da extensão e os sujeitos se apropriarem da realidade para alicerçarem o ensino e a pesquisa, serão proporcionadas diferentes descobertas, voltadas para o cotidiano e os problemas da sociedade, para que então os diferentes atores e atrizes sociais, conforme seus desejos e intenções, possam modificar sua realidade, assim efetivando o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Ressignificar o fazer pedagógico, a construção do currículo e o processo educacional, a partir dessa perspectiva, é realizar uma revisão estrutural profunda, colocando sob suspeita conceitos e comportamentos já "validados e preestabelecidos" dentro das instituições educativas. Significa apresentar discussões e reflexões sobre diretrizes curriculares que atendam aos interesses dos/as estudantes e facilitar a organização de uma estrutura curricular que lhes permita autonomia na construção de suas vidas acadêmicas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

É instigante refletirmos que, uma vez que o compromisso social é a práxis, compreendida como ação-reflexão-ação, se torna incontestável a percepção do conhecimento da realidade, o qual só será válido se a ação humana for fundada na construção de um conhecimento científico. Para Freire (2021b) a práxis é vista como um caminho utilizado para que seja possível ocorrer uma transformação verdadeira, pois é necessário conhecer a realidade para agir sobre ela. Segundo o autor, para libertar-se é essencial, por parte dos homens e das mulheres, a compreensão de suas necessidades, de sua concretude e dos complexos que formam as relações sociais, contemplando, então, não somente uma prática social, mas práticas econômicas, políticas, ideológicas e teóricas (Freire, 2021a).

Reforçamos a importância da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão dentro das instituições educativas, configurando-se como uma verdadeira práxis. Para Moita e Andrade (2009), a indissociabilidade deve consolidar a articulação entre os saberes produzidos cientificamente dentro do ambiente acadêmico e aqueles saberes produzidos culturalmente pelos diversos grupos da sociedade. Desse modo, para aproximar-se da compreensão da indissociabilidade como processo, é primordial, ainda, a desmistificação da extensão como área segmentada e de menor relevância acadêmica, principalmente na pós-graduação, como destacado por Moita e Andrade (2009). Por conseguinte, a adoção e aplicabilidade do princípio da indissociabilidade auxiliam a romper com as rotulações vinculadas à extensão, que em alguns casos, "termina por ser relegada a um lugar secundário na pós-graduação" (Moita; Andrade, 2009).

Defende-se, nesse sentido, uma extensão em uma perspectiva transformadora, que esteja também presente na pós-graduação, a qual promova uma educação mais sensível, que tenha como premissa nos processos de ensino e de aprendizagem a realidade das pessoas, em uma efetiva relação dialógica, na busca de uma transformação da sociedade, a qual se sonha mais humana e humanizante. Acredita-se que os produtos educacionais, presentes nos programas de pós-graduação profissionais, os quais configuram-se como o resultado de um processo de investigação, no intuito de, como sinalizado por Barreiro e Araújo (2023, p. 14), socializar "aquilo que foi construído enquanto conhecimento na pesquisa", os quais possibilitem a intervenção "na realidade com fins de transformá-la ou mesmo de produzir as informações necessárias às mesmas" (Barreiro, Araújo, 2023, p. 15).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca da relação da curricularização da extensão com os produtos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais, tendo como perspectiva futura o foco específico sobre o PPGEdu/IFSul. A reflexão proposta neste artigo parte dos resultados finais obtidos com a dissertação de mestrado, defendida no ano de 2023, que teve como objetivo geral "compreender o processo de planejamento da implementação da curricularização da extensão no IFSul", a partir dos/as gestores/as das diferentes Pró-reitorias que compõem a comissão central responsável pelas preposições e sistematizações das discussões sobre a implementação da curricularização da pesquisa e extensão na instituição, tencionando a construção de "mecanismos que auxiliem na efetivação de uma prática dialógica e participativa, que esteja em consonância com os interesses e necessidades de todos/as envolvidos/as no processo" (Pereira, 2023, p. 25-26).

Entre os diversos resultados da pesquisa, destacamos o anúncio da ampliação da política de curricularização da extensão para além da graduação, atingindo todos os níveis de educação presentes no IFSul, como exposto por Pereira (2023, p. 155):

> A proposta anunciada por este estudo é a ampliação da curricularização para todos os níveis de ensino presentes no IFSul, caracterizando assim a verticalização da política. A extensão transformadora, curricularizada nos diferentes níveis de ensino, promoverá a ressignificação da forma de pensar o envolvimento ativo dos/as estudantes, tencionando movimentos nos mais diversos componentes de ensino, assim como impulsionará pesquisas que produzam produtos educacionais alinhados à luta por uma sociedade mais igualitária.

A pesquisa movimentou um olhar mais atento para a efetivação da curricularrização da extensão no PPGEdu/IFSul por meio dos produtos educacionais, incitando-nos a estudar mais e refletir sobre o tema, o qual não se esgota neste artigo e deve ser ampliado, modificado ou ressignificado. Desenvolvemos, então, o artigo em dois tópicos: o primeiro trata da importância da curricularização da extensão sob uma perspectiva transformadora, como defendido na pesquisa de mestrado; e o segundo refere-se aos produtos educacionais como forma de produzir novos sentidos, potencializando os significados das pesquisas nos programas de pós-graduação profissionais.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A importância da curricularização da extensão em uma perspectiva transformadora

Para colaborar com a abertura deste tópico, destacamos a importância da política de curricularização. Segundo Gadotti (2017), curricularizar a extensão implica aproximar as instituições educativas da sociedade. O currículo não pode ser entendido como um apêndice do processo educativo. Ele é resultado de um caminho percorrido (significado da palavra currículo) da própria educação, o que envolve escuta, reflexão e elaboração da teoria, para assim construirmos uma práxis verdadeiramente significativa. Em uma educação libertadora, tanto os/as professores/as quanto os/as estudantes devem ser os/as que aprendem e ensinam, atuantes no processo; apesar de diferentes, são sujeitos críticos do ato de conhecer (Freire, 2022); assim como, na curricularização da extensão, precisamos considerar o compartilhamento de saberes entre as instituições e a comunidade que está ao seu redor na efetivação de uma educação problematizadora e mais sensível.

Para Freire (2022), o/a educador/a libertador/a tem que estar atento/a para o fato de que a transformação não é uma questão de técnica ou método. Se fosse, o problema seria apenas substituir algumas metodologias tradicionais por outras mais inovadoras. Porém, o problema não é esse. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade, com estímulo à crítica para além dos muros das instituições educativas.

A obrigatoriedade imposta pela Resolução nº 07/2018 (Brasil, 2018) representa um ponto primordial das discussões nas instituições educativas em todo o Brasil. A inserção de 10% de práticas extensionistas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) na graduação, trouxe à tona a curiosidade de compreender o que é extensão e como é possível trabalhá-la, além de provocar a reflexão sobre a relação das instituições com a comunidade em seu entorno, o fazer pedagógico e a construção de novos currículos. Entretanto, mais do que a obrigatoriedade, que de fato é importante e deve ser ressaltada, a curricularização da extensão traz a grande e potente oportunidade de trilharmos uma relação mais estreita entre a teoria e a prática e de, a partir desse ponto, refletirmos se estamos colaborando para a formação de seres humanos críticos e autônomos, que verdadeiramente possam atuar na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na qualidade de seres inacabados, colocamos sob suspeita os discursos e as ações, refletindo se os/as estudantes, são realmente protagonistas das ações oriundas das instituições

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

educativas? Se o currículo está ligado com a realidade vivenciada por seus atores e atrizes? Se de fato existe o estímulo capaz de dar sentido e significado ao que se ensina e ao que se aprende? E ainda, se a instituição, tem somado parceria com a comunidade ao entorno, na luta pela ampliação e ressignificação de uma educação pública e de qualidade? Como fazer emergir esse olhar mais amplo e sensível em relação à formação?

Enfrentar essa complexidade social proposta pela extensão não é tarefa fácil para os/as estudantes, os/as servidores/as e a instituição como um todo. A nova proposta emergente da política de curricularização propõe a flexibilização de uma estrutura fechada dos currículos, tentando envolver-se com os problemas da sociedade, fora das estruturas formais das instituições educativas. Como destacam Huidobro *et al.* (2016, p. 45), a curricularização da extensão "implica um processo de reflexão-ação-reflexão, no qual se reorganiza a relação entre construção de conhecimento e a ação transformadora, entre o sujeito e o objeto". Assim, procura-se encontrar motivações e criar desacomodação, com vistas à reflexão problematizadora e à busca da práxis cotidiana. Segundo Freire (1980), o sujeito é um ser da práxis, da ação e da reflexão; o ser humano, atuando, transforma-se e, ao ser transformado, cria uma realidade que, por sua vez, condiciona sua forma de atuar.

No IFSul, lócus da pesquisa de mestrado (Pereira, 2023), está se vivenciando a implementação da política de curricularização da extensão. De acordo com a pesquisa, a primeira etapa foi a criação da comissão central[3], composta por servidores/as das Pró-reitorias[4] de Ensino, Pesquisa e Extensão, indicados/as pelo reitor e responsáveis pelo processo de implementação da política. Paralelamente a essa etapa, ocorreu a sensibilização nas Câmaras de Ensino, Pesquisa e Extensão, além da criação das comissões locais, uma de cada um dos 14 câmpus, distribuídos em 13 cidades do estado do Rio Grande do Sul. Esse movimento desencadeou a construção da Pré-Minuta de Regulamentação da Curricularização da Extensão e da Pesquisa do IFSul e, posteriormente, a aprovação pelo Conselho Superior[5] e a inserção nos

[3] A portaria de criação da comissão central, assim como outras, pode ser acessada diretamente no *site* do IFSul, por meio do *link*: http://www.ifsul.edu.br/busca?searchword=PORTARIA&searchphrase=all. Acesso em: 28 fev. 2024.

[4] A Reitoria do IFSul, no seu organograma, conta com cinco prós reitorias: Pró-reitoria de Ensino; Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação; Pró-reitoria de Administração e Planejamento; e Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Além das Pró-reitorias, compõem a estrutura outras diretorias e coordenadorias. Disponível em: http://organograma.ifsul.edu.br/. Acesso em: 28 fev. 2024.

[5] O Conselho Superior - CONSUP, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo do IFSul, ao qual

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PPC dos cursos de graduação do IFSul. Sobre a etapa de sensibilização, Pereira (2023, p. 134) vai evidenciar que:

> A etapa de sensibilização e socialização é um procedimento que deverá ser adotado de forma permanente. O entendimento do fazer extensão não pode ficar restrito a quem está envolvido/a no seu desenvolvimento durante um determinado período, quanto mais multiplicar a compreensão, mais ela se tornará um processo natural dentro do currículo dos cursos de graduação.

O processo extensionista de curricularização, alicerçado na compreensão dialógica e comunicativa defendida por Freire (2022), tornará a política potencializadora para a construção de processos educativos que tenham como premissa a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos, que interajam com o meio no qual estão inseridos. Compreende-se que, quanto mais compartilhamos vivências, mais aprendemos em uma relação. Não havendo superioridade de saberes, e sim construção coletiva, estruturada em uma relação horizontal de confiança e esperança, estimula-se o pensamento crítico, o que possibilita aos/às estudantes e docentes a descoberta de novos sentidos e significados.

> O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento "experiencial"), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (Freire, 2021a, p. 65).

O conceito de extensão defendido por nós neste artigo é o de uma extensão que tem na sua essência a transformação, a ressignificação de novos sentidos e significados para quem experimenta esse fazer. Conforme enfatizado por Pereira (2023, p. 19), a extensão transformadora:

> Entendida como uma metodologia de ensino, [...] tem como protagonista o/a estudante e propõe um novo pensar sobre os currículos e o papel do professor/a na promoção de uma educação ampla e sensível, que coloque as pessoas no centro das discussões, abraçando a vivência da realidade como premissa para o ensinar e o aprender. Com essa percepção cria-se uma relação de diálogo e parceria com a comunidade, compartilhando e reconhecendo saberes na construção de uma educação verdadeiramente problematizadora, uma sociedade mais crítica, emancipatória e autônoma.

compete as decisões para execução da política geral, em conformidade com o estabelecido pelo estatuto, pelo Regimento Geral e Regulamento próprio. Disponível em: http://ifsul.edu.br/conselhos/conselho-superior. Acesso em: 28 fev. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nessa concepção de extensão transformadora, implica, como mencionam Huidobro *et al.* (2016, p. 45) "inserir elementos dinamizadores, muitas vezes contraditórios, que possam tensionar a pertinência da ciência e dos processos de construção de conhecimento", ou seja um fazer reflexivo, considerando que uma verdadeira transformação social só ocorrerá se "pensada a partir de condições materiais concretas" (Huidobro *et al.*, 2016, p. 45).

> Uma aprendizagem significativa que tenha uma potência transformadora não pode desconhecer ou negar a visão de mundo que têm os sujeitos. As concepções acadêmicas devem ser postas em diálogo com as ideias e com os modos de ação que os setores populares constroem em suas resistências e lutas cotidianas e históricas (Huidobro *et al.*, 2016, p. 46-47).

Ao experimentarem a prática extensionista, reconhecem que não sabem tudo e que não há problema algum em admitir que somos falhos ou que desconhecemos um determinado assunto; potencializa-se, assim, o entendimento de que existem diversos saberes, todos com a sua relevância, e que, portanto, somos seres inacabados. Em relação à consciência do inacabamento, Freire (2021b, p. 53) destaca:

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Em face do exposto, cabe a nós, pertencentes a esta comunidade, problematizar a prática pedagógica e a construção dos currículos, acreditando em uma educação significativa, comprometida com a criação de novos ambientes acadêmicos, voltados para o desenvolvimento da formação integral de todos/as os/as envolvidos/as nos processos de ensino e de aprendizagem. Para Andrade, Schmidt e Montiel (2022, p. 2), é "urgente e emergente incrementarmos, nos ambientes formativos, práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento da sensibilidade estética dos seres humanos com vistas à sua formação integral". Para as autoras, a sensibilidade estética é desenvolvida por meio de uma educação estética, a qual "promove a articulação e a integração do conhecimento cognitivo como o conhecimento sensível, por meio de práticas educativas que estimulem a sensibilidade e promovam a incorporação do saber sensível no cotidiano da escolar" (Andrade; Schmidt; Montiel, 2022, p. 4).

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 63-83, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em síntese, ainda que estejamos de frente a um grande desafio, a chegada da concepção da extensão transformadora deverá ser uma mudança na compreensão e efetivação da relação entre teoria e prática, valorizando o saber científico, mas reconhecendo outros saberes presentes na sociedade por meio da práxis. Posto isso, essas ações darão sentido ao que os/as estudantes e todos os sujeitos envolvidos realizam, de modo a formar pessoas verdadeiramente sensíveis, que pensam coletivamente e se mostram preocupadas com o bem-estar da sociedade.

> Desse modo, é necessário refletir que o currículo escolar deve ser uma ferramenta concreta, real e significativa, deixando transparecer as verdadeiras intenções da formação, oferecendo subsídios estruturais, permitindo incorporar questões oriundas do contexto de cada estudante, concebendo um olhar plural sobre os processos educativos e fazendo emergir novos saberes e visões, novos entendimentos do que vem a ser a educação nos dias atuais. Em suma, no currículo – composto por ações de ensino, pesquisa e extensão –, deve-se considerar que atividades pedagógicas não são movidas só por teorias, mas também pelo conjunto de valores que vão se acumulando socialmente e que dão forma ao agir e às ações de cada sujeito (Montiel *et al.*, 2023, p. 24-25).

Compreendemos que a extensão transformadora deva alcançar os diferentes níveis de educação que a Instituição oferece, desde o ensino médio até a pós-graduação, caracterizando assim a verticalização da extensão, que de acordo com Curi, Gomes e Borges (2023) é uma forma de organização das instituições, objetivando "a oferta de vários cursos em diferentes níveis de ensino". Ressalta-se que ao anunciarmos a verticalização da curricularização da extensão estamos realizando referência a estrutura acadêmica vivenciada nos IF, nos quais observamos uma segmentação entre os níveis de educação. Já para a compreensão deste artigo e a partir da nossa incompletude, acreditamos em uma proposta de uma horizontalização da extensão, a qual seja desenvolvida e promovida no sentido de unir os diferentes saberes em torno de causas e desafios demandados pela comunidade, envolvendo diferentes sujeitos, sem uma hierarquia de conhecimentos e uma valorização maior de um determinado nível de educação.

Nesse sentido, um dos caminhos que visualizamos que a curricularização da extensão pode tomar na pós-graduação, tendo como referência o IFSul, configurando assim a sua horizontalização, está relacionado ao produto educacional, elemento obrigatório dentro dos programas de mestrado e doutorado profissional, para que de fato tenhamos uma relação entre teoria e prática, assim como a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Produção de novos sentidos e significados das pesquisas a partir dos produtos educacionais

Os mestrados profissionais brasileiros foram instituídos em 1995, pela Portaria nº 47, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[6], e posteriormente, pela Portaria nº 80/1998[7], do Ministério da Educação. Essas legislações apresentam a necessidade de flexibilização do modelo de pós-graduação *stricto sensu* diante das demandas sociais e transformações econômicas, na busca de atender à demanda por profissionais com perfis distintos dos tradicionais.

Segundo Piquet, Leal e Terra (2005, p. 33), o mestrado profissional pode ser visto como um curso que "[...] a partir de uma visão horizontal do saber consolidado em um campo disciplinar com as evidentes relações interdisciplinares, busca enfrentar problemas concretos, utilizando, de forma direcionada, o conhecimento existente para equacionar tais problemas". Podemos observar que apesar dos/da autores/a estarem tratando a modalidade profissional para o conjunto de áreas, propomos pensar que na área de educação, espera-se o mesmo.

Em 2017, os mestrados profissionais no Brasil foram agrupados dentro de vinte áreas, entre as quais estão a Educação e o Ensino (como áreas distintas) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES), por meio da portaria MEC nº 389/2017 (Brasil, 2017), oportunizou o crescimento dessa modalidade de pós-graduação; porém a identidade desses cursos está diretamente relacionada ao tempo de existência deles, o que evidencia a imperativa necessidade de discussão para avançar a temática, vinculada diretamente ao estabelecimento do que seja um de seus diferenciais: o produto derivado da pesquisa que construiu a dissertação.

Em vista disso, os Programas de Pós-Graduação têm buscado maneiras de aperfeiçoar o registro, avaliação e valorização das atividades de desenvolvimento de produtos, buscando ampliar a inserção destes nos ambientes organizacionais e profissionais. No caso dos programas de Pós-Graduação na área de Ensino e Educação, o foco está voltado para o desenvolvimento de produtos educacionais, primando por sua inserção no Sistema Educacional. Em relação a

[6] Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país.
[7] Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 88, 2005. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/88. Acesso em: 29 jan. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

avaliação dos programas de pós-graduação da Área de Educação (área 38), segundo a CAPES (Brasil, 2019), a mesma visa aferir e promover a qualidade dos programas no seu domínio e, de forma mais indireta, fornecer informação sobre o grau de sucesso das políticas no campo da educação implementadas ao longo dos anos. Torna-se, assim, instrumento relevante para a indução de políticas de consolidação da Área, orientando a ampliação da oferta, buscando aumentar a qualidade da produção dos programas e melhorando a formação pós-graduada.

A perspectiva de formação na modalidade profissional tem sido valorizada, ao mesmo tempo em que se consolida. Na área da Educação, devemos cuidar para que a produção intelectual, na forma de produto educacional, e a reflexão sobre essa produção possam efetivamente oportunizar momentos de debates e transformações na Educação Básica. Dessa maneira, entendemos que uma discussão cada vez mais detalhada sobre os produtos educacionais pode conduzir a uma maior qualificação desses. Logo, tenciona-se assim a aproximação da teoria e prática, contribuindo para a ressignificação da construção dos produtos educacionais, potencializando o reconhecimento dos mais diversos saberes e a promoção de novos sentidos, com o estímulo a curiosidade crítica, para então se possa caminhar para momentos de conscientização. Acreditamos que esse olhar para os produtos educacionais contribua para a práxis e para uma maior relevância das pesquisas realizadas e desenvolvidas, no intuito da transformação de uma demanda da sociedade. Segundo Freire a curiosidade pode ser entendida como:

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2021b, p. 33).

Cabe complementar que para Freire (2021b, p. 26) "[q]uando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade".

Ao considerarmos a abrangência dos programas de pós-graduação e olharmos para seu potencial de atuação no auxílio ao desenvolvimento de propostas que possibilitem a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

transformação da sociedade e do sistema educativo, faz-se necessário refletirmos sobre a forma de construção dos produtos educacionais. Vale dizer que estes não são entendidos somente como uma simples produção tecnicista, nem reduzidos a um elemento físico, virtual ou impresso que deve ser entregue ao longo de um percurso de pesquisa. O que propomos é que os produtos educacionais tenham relação direta com a realidade, com o contexto histórico e social no qual o/a pesquisador/a se propõe a atuar.

Para Pagán (1995), devemos refletir sobre a importância de levar em consideração que nenhum produto é um fim em si mesmo. Por isso, é importante que não só se materialize uma sequência de atividades, um vídeo ou um *software*, mas que o produto educacional traga consigo a proposta educativa que está subjacente ao que se apresenta de forma explícita no produto. A partir de uma reflexão ainda mais significativa, podemos pensar que, conforme anuncia Freire (2021 b, p. 30-31):

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Essa discussão ganha relevância neste momento em que os mestrados e doutorados profissionais já são uma realidade, e será necessário pensar sobre a remodelação e ampliação do que já foi feito até aqui. Contudo, é preciso destacar também o caráter compulsório do produto educacional, pois:

> [...] por força de lei, a modalidade profissional necessita estabelecer uma interlocução com demais setores da sociedade, extrapolando os muros da academia e promovendo "transferência de tecnologia" científica e/ou cultural, bebendo na fonte da pesquisa aplicada, além de ampliar o tempo de exposição e reflexão do profissional aos referenciais teórico-metodológicos de cada área de conhecimento (Rôças, Moreira, Pereira, 2018, p. 61).

Conforme relatado por Barreiro e Araújo (2023), motivado pelo momento que se produzia no país, de incentivo a ampliação dos cursos profissionais, o IFSul foi uma das instituições que construiu uma proposta de mestrado profissional, tendo submetido a mesma à CAPES no ano de 2010, sendo recomendado, na data de 14 de dezembro de dois mil e onze, o

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, na área de Educação (Barreiro; Silveira; Araújo, 2016). O mesmo ocorreu quando da abertura da possibilidade de criação dos doutorados, o então já consolidado Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSul, submeteu, no ano de 2019, a proposta de Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia, obtendo sua recomendação em 24 de junho de dois mil e vinte (Barreiro; Araújo, 2023). Assim, conforme Barreiro e Araújo (2023) consubstancia-se como programa profissional pioneiro na área de Educação, tanto enquanto mestrado como doutorado.

Indo além da contextualização sobre a criação, a proposta curricular e os objetivos apresentados pelo PPGEdu/IFSul, queremos chamar a atenção para os indicadores de integração com a sociedade trazidos pelo Programa e divulgados em sua página institucional, os quais podemos relacionar diretamente com os produtos educacionais e com a proposta de curricularização da extensão. Segundo informações disponíveis na página eletrônica do PPGEdu, os indicadores de integração dizem respeito ao foco do trabalho de investigação, que é a sua própria prática.

> As pesquisas têm focado diretamente as angústias, as percepções e as necessidades que estes alunos (profissionais), que realizam sua formação neste curso de mestrado profissional, trazem de suas experiências anteriores, gerando conhecimentos e produtos diretamente aplicáveis ao seu fazer profissional (PPGEDU, 2024).

Entretanto, será que realmente se está produzindo produtos educacionais que representam a capacidade de atuação no contexto real? Produtos educacionais que façam a diferença e que colaborem com a formação crítica dos/as envolvidos/as, contribuindo para a melhoria da educação, mesmo de forma micro, levando em consideração outros tantos saberes? Será que está sendo compartilhado o que se produz na academia de modo a dialogar com quem for vivenciar / aplicar / utilizar esses produtos oriundos das pesquisas realizadas?

Ressaltamos que é preciso ter em mente a utopia de uma educação mais sensível e de uma extensão transformadora, presentes também na pós-graduação, assim como sonhar com a verdadeira indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Compreendemos que a utopia, se sonhada e praticada em conjunto, pode tornar-se realidade. A utopia em que acreditamos está relacionada com:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> [...] uma educação mais sensível e transformadora, na qual a preocupação de sermos mais está presente no detalhe do dia a dia, no convívio de sala de aula, no mínimo de transformação que se pode fazer, na busca de um processo educacional que estimule a preocupação em tornar os seres humanos mais sensíveis aos/às outros/as, que seja possível desenvolver em todos/as a conscientização, uma consciência crítica na prática, contribuindo com pequenos movimentos que irão ao encontro dessa utopia coletiva, alicerçada pela práxis citada por Freire. Pensar que não há problema em ser utópico/a, desde que essa utopia não paralise, ao contrário que ela sirva de motivação para esperançar, dando significado ao que se está realizando como profissionais da educação, como estudantes e como seres humanos (Pereira, 2023, p. 91).

Acreditamos que a imersão na extensão transformadora, a partir de sua curricularização, proporcionará a ampliação do entendimento do fazer pedagógico, ressignificando o pensar dos produtos educacionais, promovendo diferentes abordagens nos componentes curriculares, possibilitando aos/às estudantes um sentimento de contribuição com a sociedade e dando sentido às pesquisas e à construção do conhecimento. Quanto mais as pessoas se aproximarem da sociedade, mais encontrarão formas para auxiliá-la, essa prática irá contribuir na construção de um/a profissional preocupado/a com a sua formação, porém não deixando de lado o coletivo, não deixando de ter o cuidado com as pessoas em primeiro lugar, fazendo com que os processos de ensino e de aprendizado sejam potencializados de sentidos e significados, tanto para os/as estudantes e professores/as quanto para a comunidade, que deve estar, de alguma forma, envolvida com o desenvolvimento do produto proposto.

Resultados esperados: em busca da utopia

A extensão vem construindo um caminho de discussões potentes sobre a sua relevância e a relação entre o papel das instituições públicas e as demandas da sociedade, afora toda a sua ressignificação na formação dos/as estudantes. Contudo, o que se tem ao alcance é mais que uma obrigatoriedade imposta por uma lei – curricularizar a extensão; tem-se a oportunidade de potencializar o fazer extensionista, entendendo que as ações devolvem para a sociedade parte do que ela investe na educação pública. Além disso, é uma forma de partilha entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes que a sociedade produz. Desenvolvem-se, assim, seus aspectos econômicos, culturais, ambientais e sociais, ajudando na formação de uma sociedade mais politizada, mais humana, mais ética e mais cidadã.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O desconhecimento sobre a temática da extensão interfere diretamente no desenvolvimento de um número maior de ações extensionistas, assim como na disponibilidade ao envolvimento maior com questões que extrapolam o usual no ambiente das instituições educativas. É fundamental a compreensão da comunidade que está no entorno da instituição, para conhecer e reconhecer as pessoas que fazem parte da comunidade e as suas especificidades. Deve-se mencionar também a importância da criação de mecanismos de escuta, para que a comunidade se aproxime e consiga expor as suas demandas e para que as instituições educativas demonstrem como poderão auxiliar, em um processo construído e desenvolvido em conjunto.

O que se propõe a partir da pesquisa de mestrado realizada e das reflexões trazidas neste artigo é uma derrubada dos muros – não da estrutura física, mas das barreiras que criamos, muitas vezes pelo medo da mudança, das incertezas, do não saber. A proposta é tornar a comunidade acadêmica e a comunidade do entorno da instituição uma única comunidade, de modo que se possa conviver com respeito pelo diferente, entendendo que existem saberes diversificados, que as pessoas que estão nas instituições educativas não são detentoras do conhecimento e que podem, de forma conjunta, trabalhar para ressignificar essa relação e criar uma conexão de confiança e afeto, na qual se somem forças na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Diante dos diversos anúncios realizados no decorrer deste artigo, salientamos a proposta de ampliação da curricularização da extensão para todos os níveis de educação do IFSul, caracterizando o que neste artigo denominamos de horizontalização da extensão. A extensão transformadora, curricularizada na forma desse anúncio, proporcionará a ressignificação de todo/as os/as envolvidos/as, potencializando pesquisas que desenvolvam produtos educacionais alinhados à luta por uma sociedade mais igualitária.

Cabe destacar que, para que ocorra a ampliação da política citada anteriormente, se faz necessária a reorganização das comissões, conforme proposto inicialmente no IFSul, para o planejamento e implementação da curricularização da extensão. Há de haver uma preocupação intensa com a sensibilização e socialização, buscando estratégias, como capacitação, oficinas, seminários e outras tantas, que sirvam como oportunidades de compreensão pedagógica do potencial dessa metodologia de ensino, fundamentada na curricularização da extensão. Todavia, evidencia-se a importância de tal construção ser realizada tendo a escuta e o envolvimento ativo

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dos/as estudantes e de toda a comunidade, os/as quais, com certeza, contribuirão para a descoberta de novos sentidos e diferentes significados.

Esperamos que, ao final desta andarilhagem, tenhamos contribuído com a reflexão sobre uma nova concepção dos produtos educacionais construídos no âmbito do PPGEdu/IFSul, como um dos diversos anúncios que a extensão transformadora e a sua curricularização poderão possibilitar, caminhando, assim, em direção a uma educação mais humana. Que a proposta de anúncio apresentada por este artigo possa sensibilizar sobre a importância de alinharmos a teoria com a prática; que haja conexão entre as pesquisas e as demandas da sociedade, de modo a produzir pesquisas que modifiquem a nós mesmos/as, os/as pesquisadores/as; e que, em conjunto com outros/as atores/atrizes, possamos dar maior significado às pesquisas e aos produtos educacionais.

Acreditamos que a curricularização da extensão, na perspectiva transformadora, pode contribuir para a ressignificação do processo educacional e que a práxis pode ser incorporada ao currículo e ser expandida para outros níveis de educação e diversos programas de pós-graduação, contribuindo para a utopia de uma educação mais sensível. Compreendemos que a curricularização da extensão nos diferentes níveis de educação proporcionará a ampliação do entendimento do fazer pedagógico, assim como poderá promover diferentes abordagens nos componentes curriculares, possibilitando aos/às estudantes um sentimento de contribuição com a sociedade.

Para finalizarmos, sabemos que a provocação abordada por este artigo é somente uma reflexão inicial, que necessita ainda de uma análise mais ampliada e detalhada a respeito da relação entre a curricularização da extensão e a construção dos produtos educacionais. Levando em consideração o seu público-alvo ou a comunidade à qual o produto se destina, que esse seja elaborado de maneira coletiva, a partir de aspectos comunicativos, pedagógicos, teóricos e práticos, que possibilitem e contribuam para a melhora ou ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma mais sensível e humana.

Nos limites deste artigo, sem a pretensão de esgotar o tema, esperamos que as denúncias e anúncios despertados por esta escrita causem desacomodação e oportunizem movimentos de reflexão e debates sobre os produtos educacionais. Entendemos que a curricularização da extensão transformadora e sua relação com a elaboração dos produtos educacionais, são um

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ponto de partida para a promoção de novos sentidos e significados para o desenvolvimento das pesquisas na pós-graduação. Sem a intenção de darmos respostas a todas as questões, mas na perspectiva de contribuir, podem-se apontar caminhos para avançarmos cada vez mais na construção de uma educação transformadora, a partir de um processo educacional mais sensível e mais humano.

Referências

ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente. Educação Estético-Ambiental e Educação Física: corpos no contexto escolar. **Ambiente & Educação**, *[S. l.]*, v. 27, n. 1, p. 1–26, 2022. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/14250. Acesso em: 03 mar. 2024.

BARREIRO, Cristhianny Bento; ARAÚJO, Jair Jonko. Um estudo sobre a relação entre pesquisa e produto em programas profissionais em educação. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 18, p. 01-22, 2023. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2520. Acesso em: 05 jun. 2024.

BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise Nascimento; ARAUJO, Roger Albernaz de. Produções dos mestrados profissionais em educação: o caso do Instituto Federal Sul-rio-grandense. **Revista Humanidades**, *[S. l.]*, v. 31, n. 1, p. 206-215, 2016. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rh/article/view/4842. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Brasília, DF: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação. **Documento de Área – Ensino. Documento Orientador de APCN**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o Mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mar. 2017, seção I, p. 61.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

CURI, Luciano Marcos; GOMES, Renata Costa Gomes; BORGES, Ana Lucia Araujo. Verticalização na educação: o que é, como surgiu, para que serve? *In*: MEDEIROS, Janiara de Lima. **Ensino e Educação**: contextos e vivências. v. 2. [recurso eletrônico]. Campina Grande: Licuri, 2023. p. 98-115. Disponível em: https://editoralicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/216/123. Acesso em: 05 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 81. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FRUTUOSO, Tomé de Pádua. **O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC**. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária:** Para quê? Instituto Paulo Freire. fev. 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

HUIDOBRO, Rodrigo Ávila; ELSEGOOD, Liliana; GARAÑO, Ignácio; HARGUINTEGUY, Facundo. **Universidade, território e transformação social**: reflexões em torno dos processos de aprendizagem em movimento. Tradução de Lucas Antônio de Carvalho Cyrino. [recurso eletrônico]. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. Disponível: http://editora.upf.br/images/ebook/Universidade_territorio_ebook.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Paraíba, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gmGjD689HxfJhy5bgykz6qr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 jun. 2024.

MONTIEL, Fabiana Celente; *et al*. A emergência de uma educação sensível nos ambientes escolares. *In*: BIANCHESSI, Cleber (org.). **Paulo Freire**: um educador para o contexto e tempos atuais. Curitiba/PR: Editora Bagai, 2023. p. 17-28.

PAGÁN, Javier Ballesta. *Función didáctica de los materiales curriculares*. **Revista de Medios y Educación**, *[S. l.]*, v. 5, p. 29-46, 1995. Disponível em:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61077/37091. Acesso em: 13 mar. 2024.
PEREIRA, Rafael. **Ressignificando a extensão:** uma trilha de aprendizados e diálogos para curricularização da extensão no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. 2023. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2023.

PIQUET, Rosélia; LEAL, José Agostinho Anachorreta; TERRA, Denis Cunha Tavares. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento regional e urbano. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, *[S. l.]*, v. 2, n. 4. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/75. Acesso em: 05 jun. 2024.

PPGEDU. Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Sobre o Programa - Integração com a sociedade / mercado de trabalho**. Disponível em: http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/mpet/integracaoSociedade.html. Acesso em: 28 fev. 2024.

RÔÇAS, Giselle; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; PEREIRA, Marcus Vinicius. "Esquece tudo o que te disse": os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624/1228. Acesso em: 04 jun. 2024.

Submissão em: 12/04/2024
Aceito em: 25/06/2024

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ANDARILHAGENS PELA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL: um percurso extensionista de formação integral

Danielle Müller de Andrade[1]
Patrícia da Rosa Louzada da Silva[2]
Nathalia Cardoso Velasques[3]

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados do Projeto de Extensão "A boniteza de andarilhar pela Lagoa dos Patos", que teve como centralidade o desenvolvimento da Educação Estético-Ambiental por meio da realização de trilhas interpretativas. Desenvolvido pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas – Visconde da Graça, em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Assumpção, na cidade de Pelotas (RS), o Projeto buscou estimular reflexões estético-ambientais junto a estudantes da referida escola, com vistas à identificação das problemáticas socioambientais locais e à construção de alternativas para sua superação. Participaram do Projeto estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. As atividades realizadas incluíram encontro formativo, trilha interpretativa pela margem da Lagoa dos Patos, experimentação de trilhas virtuais com utilização de óculos 3D, visitação a ateliê de artesanato local e corrida de orientação. Os dados foram produzidos a partir de anotações feitas na roda de conversa de avaliação e encerramento do Projeto, quando os/as estudantes, após observarem fotografias registradas durante a atividade da trilha pela margem da Lagoa dos Patos, debateram sobre as imagens observadas. A análise foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva. Dentre os resultados, destacam-se a potencialidade da realização de trilhas interpretativas para estímulo dos sentidos humanos; promoção de reflexões estético-ambientais; sensibilização dos/as estudantes para a resolução das problemáticas socioambientais identificadas; e formação mais integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação. Meio Ambiente. Atividades de Extensão.

WALKING THROUGH AESTHETIC-ENVIRONMENTAL EDUCATION: an extension path for comprehensive training

Abstract: This article aims to present the results of the Extension Project called "The beauty of walking around Lagoa dos Patos", with a focus on the development of Aesthetic-Environmental Education through the creation of interpretive trails. The Project was designed by Instituto Federal Sul-rio-grandense – Pelotas Campus – Visconde da Graça, in partnership with Luiz Augusto Assumpção Elementary School, in the city of Pelotas (RS). It sought to stimulate students from that school to reflect on aesthetic-environmental issues, in order to identify local socio-environmental problems and create alternatives to overcome them. Students from the 6th and 7th grades of Elementary School participated in the Project. The activities carried out included a training meeting, an interpretative trail along the shore of Lagoa dos Patos, experimentation with virtual trails with the use of 3D glasses, a visit to a local crafts studio and an orienteering race. Data were produced from notes taken during the Project evaluation

[1] Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Líder do GEPTEA – Grupo de Estudo e Pesquisa Transdisciplinar em Educação Ambiental. E-mail de contato: danielleandrade@ifsul.edu.br .
[2] Doutora em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora no Instituto Federal Sul-rio-grandense. E-mail de contato: patricialouzada@ifsul.edu.br .
[3] Especialista em Diversidade Vegetal pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Licencianda de Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense. E-mail de contato: nathicarvel@gmail.com .

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

and closing conversations, when the students, after observing photographs taken during the trail activity along the shore of Lagoa dos Patos, debated about the images observed. The analysis was carried out by using Discursive Textual Analysis. Some results, among others, should be highlighted: the potential of creating interpretive trails to stimulate the human senses; promotion of aesthetic-environmental reflections; raising awareness among students to resolve identified socio-environmental problems; and more comprehensive training of the subjects.

Keywords: Education. Environment. Extension Activities.

UN PASEO POR LA EDUCACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL: un recorrido extensionista de formación integral.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados del Proyecto de Extensión "La belleza de pasear por la Lagoa dos Patos", que se centró en el desarrollo de la Educación Estético-Ambiental a través de la creación de senderos interpretativos. Desarrollado por el Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas – Visconde da Graça, en colaboración con la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Luiz Augusto Assumpção, en la ciudad de Pelotas (RS), el Proyecto buscó estimular reflexiones estético-ambientales entre estudiantes de esta escuela, con mira a identificar problemas socioambientales locales y construir alternativas para superarlos. En el Proyecto participaron alumnos de 6º y 7º de Educación Primaria. Las actividades realizadas incluyeron un encuentro de formación, un sendero interpretativo por las márgenes de la Lagoa dos Patos, experimentación con senderos virtuales utilizando anteojos 3D, una visita al taller de artesanía local y una carrera de orientación. Los datos fueron producidos a partir de notas tomadas en la rueda de conversación de evaluación y cierre del Proyecto, cuando los estudiantes, después de observar fotografías tomadas durante la actividad del sendero en las márgenes de la Lagoa dos Patos, debatieron sobre las imágenes observadas. El análisis se realizó mediante el Análisis Textual Discursivo. Entre los resultados se destaca el potencial de crear senderos interpretativos para estimular los sentidos humanos; promoción de reflexiones estético-ambientales; sensibilización de los estudiantes para la resolución de problemas socioambientales identificados; y una formación más integral de los sujetos.

Palabras clave: Educación; Medio Ambiente; Actividades de Extensión.

Primeiros passos

A preocupação com as questões socioambientais e seus desdobramentos está cada vez mais acentuada, uma vez que os principais ecossistemas do planeta se encontram ameaçados. Na expectativa de propiciar novos vínculos entre homens e mulheres e o ambiente natural, a temática ambiental adquire posição de destaque dentre as pautas da sociedade contemporânea, fazendo parte de estudos e debates (Paiva; França, 2007).

Porém, a problemática socioambiental não está relacionada somente à degradação do ambiente, mas também à crise social e à perda da qualidade estética da natureza. Isso, por consequência, acaba afetando a capacidade de percepção e encantamento do ser humano com o meio onde está inserido, ou seja, sua sustentabilidade estética, interferindo diretamente no

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

modo de ser, estar e relacionar-se dos seres humanos (Andrade; Schmidt; Montiel, 2022).

Considerando que a educação é um processo de formação humana, Duarte Jr (1988) destaca a necessidade de incorporação da dimensão estética aos processos educativos. Para o autor, o sentir antecede o pensar; dessa forma, o ser humano é emoção antes de ser razão. A dimensão estética da educação contribui para "levar os educandos a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência e harmonia entre o sentir, o pensar e o fazer" (Duarte Jr, 1988, p. 18).

Sob essa perspectiva, torna-se muito importante que às práticas pedagógicas sejam incorporadas as dimensões estética e ambiental, especialmente mediante o desenvolvimento da Educação Estético-Ambiental (EEA). Esta é uma educação voltada a desenvolver a sensibilidade e a percepção humana, em articulação com práticas pedagógicas que, ao promoverem o contato com o meio ambiente, natural ou construído, estimulam sensações e sentimentos para o estabelecimento de relações harmoniosas entre todos os seres e compreensão dos fenômenos socioambientais, com vistas à transformação social.

A EEA configura-se como meio de desenvolver um novo olhar para o mundo e para a vida. Ela possibilita a reapropriação da qualidade estética da natureza e a formação integral do sujeito, no sentido de permitir que se torne consciente de si, dos outros e do seu entorno, para que assim sejam estabelecidas melhores condições de relações entre todos os seres (Andrade; Schmidt; Montiel, 2022).

Para Estévez (2012), o contato com o ambiente natural é imprescindível à formação integral. As atividades educativas realizadas em espaços abertos, com vegetação, propiciam o desenvolvimento de distintas dimensões do aprendizado, como a cognitiva e a sensitiva, a partir do contato direto com o belo natural. Conforme o autor, o contato com o meio natural potencializa o desenvolvimento da educação estética, haja vista que, ao percebermos a beleza desses ambientes, desenvolvemos nossos sentidos.

Segundo Estévez e Alvarez (2016), a EEA é uma das alternativas para a formação integral das pessoas, pois possibilita a integração de conceitos, métodos e práticas investigativas e pedagógicas no ambiente escolar, buscando uma unidade do conhecimento e a promoção de reflexões estético-ambientais. Tais reflexões ampliam "as possibilidades de compreensão do mundo a partir de emoções, de sentimentos, de coisas que tocam nosso corpo e a nossa mente,

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 84-101, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conectando razão e emoção" (Andrade, 2021, p. 152).

> A formação integral, cujo objetivo é desenvolver os elementos constitutivos dos seres humanos na sua integralidade, ao conectar a razão e a emoção, o cognitivo e o afetivo, o corpo e a mente, torna-se um significativo caminho para a promoção de processos educativos condizentes com as demandas socioambientais vigentes (Montiel, Andrade, 2022, p. 3).

Na prática, quando se objetiva promover uma formação integral por meio do desenvolvimento da EEA, faz-se necessária a proposição de experiências que possibilitem a conexão entre o ser humano e o ambiente natural. Para Santos *et al*. (2011), é preciso colocar a teoria da sala de aula em prática, mediante recursos ecológicos; dentre eles, salientam-se as trilhas interpretativas.

As trilhas interpretativas são caminhos a serem percorridos de forma planejada/guiada para interpretação do ambiente, seja ele natural, urbano ou virtual, com uma intencionalidade pedagógica, ou seja, têm um objetivo educativo que vai além da contemplação por si só. São uma forma de educação ao ar livre (também adaptáveis para o meio virtual) e, dotadas de práticas lúdicas, permitem o contato direto com o meio ambiente. Usam como recurso pedagógico a realidade dos ambientes naturais, visando ao desenvolvimento do ser humano a partir da experiência/vivência, percepção e interpretação do ambiente. Porém, o objetivo principal dessas trilhas é a interação pessoa - meio ambiente, pois somente assim é possível entender a importância da proteção e sensibilização ambiental (Paiva, França, 2007).

Além disso, as trilhas interpretativas apresentam-se como possibilidade de conexão entre as dimensões estéticas, sociais e ambientais. Isso porque, ao percorrerem o trajeto, os sujeitos desenvolvem diferentes tipos de interação com o meio natural, levando algo consigo, o que pode ser um novo pensamento, novas sensações, experiências, lembranças ou novos aprendizados. Ampliam-se, assim, as possibilidades de compreensão dos fenômenos socioambientais, de modo que as trilhas interpretativas podem até mesmo se constituir em estratégia para o enfrentamento das desigualdades sociais (Montiel; Andrade, 2022; Paiva; França, 2007).

De acordo com Freire (2011), uma educação problematizadora permite que os/as estudantes compreendam suas razões de ser e estar no mundo, favorecendo uma postura crítica, capaz de intervir na realidade e de transformá-la. No intuito de envolver a comunidade escolar

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com o seu entorno, para identificação das problemáticas socioambientais do bairro e construção de alternativas para seu enfrentamento e superação, desenvolvemos o Projeto de Extensão que apresentamos neste artigo. Entendemos que, enquanto professoras-pesquisadoras de uma Instituição Pública de Ensino, temos o compromisso de produzir e divulgar, juntamente com as comunidades, conhecimentos socioambientais desde as realidades locais. Ademais, a escolha do Balneário dos Prazeres se deu devido as características socioambientais do bairro.

Com o Projeto, também buscamos promover o aumento do sentimento de pertencimento e a valorização do bairro, bem como estimular reflexões estético-ambientais, tendo como centralidade o desenvolvimento da EEA por meio da realização de trilhas interpretativas. O Projeto, denominado "A boniteza de andarilhar pela Lagoa dos Patos", foi desenvolvido pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas – Visconde da Graça, em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Assumpção, com alunos do 6° e 7° anos do Ensino Fundamental, no período de outubro a dezembro de 2023.

A escola Luiz Augusto Assumpção está localizada no Balneário Nossa Senhora dos Prazeres, no município de Pelotas. Esse balneário, também conhecido como Balneário dos Prazeres ou Barro Duro, está localizado na região administrativa urbana Laranjal. No entanto, para a população pelotense, existem a Praia do Laranjal (com os Balneários Santo Antônio e Valverde) e o Balneário dos Prazeres/Barro Duro.

O Balneário dos Prazeres está localizado às margens da Lagoa dos Patos, a 16 km do centro histórico de Pelotas. É uma praia muito peculiar, pois sua orla é altamente arborizada (com muita sombra), abrangendo vários fragmentos remanescentes de vegetação de restinga do Bioma Mata Atlântica (conhecido popularmente como Mata do Totó), com uma das maiores áreas verdes da cidade. De acordo com a Lei nº 12.651/2012, é considerada uma Área de Preservação Permanente (Ruas, 2023).

Nos últimos anos, o bairro tem se tornado cada vez mais degradado e inseguro, em virtude da forte pressão imobiliária que vem sofrendo, associada à perda do espaço de praia pelos processos erosivos e à falta de gestão dos espaços públicos e de preservação ambiental por parte dos órgãos competentes. Como consequência, tem-se uma série de problemas ambientais, que acabam afetando a qualidade de vida dos moradores e afastando a população desse balneário (Ruas, 2023).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Na tentativa de aproximar os alunos da realidade do bairro, onde eles moram ou estudam, foram desenvolvidas atividades de diálogo e contextualização dentro da escola e atividades ao ar livre. Dentre elas, foram feitas uma trilha interpretativa, uma visita a um ateliê de cerâmica que utiliza como matéria-prima o barro extraído da lagoa e uma corrida de orientação.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados do referido Projeto de Extensão, tendo em vista estimular o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas de cunho extensionista, seja no formato de projetos, cursos, oficinas e demais modalidades extensivas, em outros contextos.

O mapa da andarilhagem

O presente estudo é oriundo da análise das ações do Projeto de Extensão denominado "A boniteza de andarilhar pela Lagoa dos Patos", desenvolvido no período de outubro de 2023 a dezembro de 2023 e registrado na Pró-reitoria de Extensão do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) sob número PJ64/0610202. Participaram estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto Assumpção, em sua maioria, moradores da Praia do Laranjal, especificamente do Balneário Nossa Senhora dos Prazeres, popularmente chamado de Barro Duro.

A equipe executora do Projeto contou com uma professora do IFSul Campus Pelotas, duas do IFSul Campus Pelotas-Visconde da Graça (IFSul/CaVG) e dois estudantes bolsistas, do Curso Técnico em Meio Ambiente do IFSul/CaVG. Cabe ressaltar que estes estudantes participaram tanto no planejamento quanto na execução de todas as etapas e atividades do projeto.

As atividades propostas incluíram: encontro formativo; realização de trilha interpretativa pela margem da Lagoa dos Patos; experimentação de trilha virtual com a utilização de óculos 3D; visita a um ateliê local que produz peças artesanais com barro extraído da lagoa (Barro Duro); realização de uma corrida de orientação (no Projeto, denominada de trilha competitiva); e debate em roda de conversa para fechamento e avaliação do Projeto de Extensão.

O corpus de análise deste artigo foi constituído a partir do registro escrito, realizado por uma das professoras colaboradoras do projeto, de comentários feitos pelos/as estudantes a respeito das temáticas socioambientais problematizadas no decorrer do Projeto de Extensão. Como mecanismo para acionar a memória dos/as participantes e estimular o debate, recorremos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a quatro registros fotográficos, realizados durante a atividade da trilha pela orla da Lagoa dos Patos, que foram apresentados aos/às estudantes de forma sequencial. De acordo com Andrade (2021), a fotografia é um recurso que mobiliza os sentidos dos/das espectadores/as ao representar algo do passado, seja ele um objeto, um fato ou um fenômeno.

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi a metodologia utilizada para compreensão do fenômeno investigado. Para Moraes e Galiazzi (2011), durante a ATD, o processo de análise se dá nas etapas de unitarização, categorização e escrita de metatextos. Após a imersão no corpus, na etapa de unitarização, foi feita a fragmentação do texto, o que resultou em 30 unidades de significado, identificadas com a letra C, de "comentário", e a letra F, de "fotografia", acrescidas de um número relacionado à fotografia, a exemplo de CF2 – comentário da fotografia número 2. Avançando na análise, as unidades de sentido deram origem a cinco categorias iniciais e, posteriormente, a duas categorias finais. São elas: Identificar, refletir e agir, e Andar para sentir. Tais categorias estão expressas no metatexto a seguir.

Entre passadas, olhares, pensamentos e sentimentos: reflexões de uma andarilhagem

Quando nos propomos a caminhar, de antemão, estamos cientes de que exigiremos movimento, disposição e energia de nosso corpo. Porém, nem sempre estamos cientes ou até mesmo abertos/as e sensíveis ao conjunto de elementos que fazem parte do percurso, em decorrência da falta de desenvolvimento de nossa sensibilidade e percepção estética ou, como sugere Duarte Jr (2004), devido ao nosso anestesiamento.

Como educadoras compromissadas com a formação integral dos sujeitos, entendemos ser necessário promover práticas pedagógicas que contribuam para despertar os sentidos que estão anestesiados nos/as estudantes. Em outras palavras, "é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano" (Duarte Jr, 2004, p.27).

Foi na expectativa de provocar sensações, emoções e pensamentos dos/as estudantes participantes do Projeto de Extensão "A boniteza de andarilhar pela Lagoa dos Patos" que, ao desenvolvermos a proposta extensionista, buscamos provocar reflexões estético-ambientais. Tais reflexões estão expressas nos metatextos que seguem.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Identificar, refletir e agir

De pronto, importa apontar que a atividade do Projeto de Extensão mais esperada pelos/as estudantes era a trilha pela Lagoa dos Patos, talvez pelo título do projeto. Sentimos que havia uma grande expectativa em relação a como seria a caminhada e ao que encontraríamos no percurso. Pairava no ar a pergunta: conseguiríamos chegar ao destino? Em consequência da cheia, a água da Lagoa dos Patos, naquele momento, chegava à mata, deixando submersa a faixa de areia da praia. Os/as estudantes imediatamente identificaram a transformação no cenário que conheciam. Essa transformação do lugar previsto para realizar a trilha exigiu que a atividade planejada tivesse que ser adaptada, ou seja, em vez de caminhar pela areia da praia, tivemos que caminhar pela mata junto à orla.

De toda maneira, caminhar ouvindo o barulho da água da Lagoa dos Patos, os sons das plantas e animais, sentindo cheiros diversos, vendo cores distintas, acompanhados/as da brisa da Lagoa, fez com que tivéssemos sensações térmicas distintas, como calor e frio; fez com que os/as estudantes mantivessem a alegria e a vontade de realizar a trilha. Para Estévez (2012), o contato com o ambiente natural e com o belo natural é fonte de sensibilização, educação e transformação. O autor defende que o contato com o ambiente natural engendra o desenvolvimento da percepção estética, isto é, nos incita a perceber o que nos rodeia a partir do que sentimos por meio de nossos órgãos dos sentidos.

Na busca por uma formação integral, portanto, é necessária a realização de atividades pedagógicas em ambientes ao ar livre, para que seja oportunizado o contato com o meio natural. Tais atividades devem ser planejadas com a intencionalidade de aguçar os sentidos humanos e desenvolver a percepção estética dos/as estudantes, a fim de potencializar a aprendizagem cognitiva, afetiva e emocional.

A primeira fotografia (Figura 1) observada e discutida refere-se às condições físicas para a realização da trilha pela orla da Lagoa. Todos/as os/as participantes foram impactados/as pela condição em que se encontrava a trilha: com a areia da praia totalmente submersa. Os/as estudantes relataram “a impossibilidade de transitar entre um balneário e outro (Santo Antônio e dos Prazeres), pois antes dava para fazer pela beira da Lagoa e, devido a todo o ocorrido, não é possível ir – a água invadiu o espaço de areia e tem muitos galhos/árvores caídas” (CF1).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 1: Trilha pela orla

Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

A necessidade de adaptação do trajeto para a realização da trilha interpretativa desencadeou o debate sobre certas temáticas, como o impacto das emergências climáticas e o papel dos gestores públicos na conservação e manutenção dos ambientes naturais da comunidade. Dentre as estratégias pensadas para uma maior acessibilidade à trilha, os/as estudantes destacaram:

a) Solicitar à prefeitura que realize a abertura de uma trilha pela mata, ligando os dois balneários;
b) Nós nos organizarmos para abrir a trilha – enquanto participantes do Projeto;
c) Convidar pessoas do bairro e juntar ferramentas para abrir a trilha com segurança, junto a profissionais que saibam o que pode ser cortado, sem que se cometa um grande dano ao ambiente natural (CF1).

Percebemos que as atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão estimularam a reflexão acerca das demandas socioambientais da comunidade, bem como oportunizaram que fosse explicitada a importância da formação acadêmica para a qualificação profissional e a compreensão da necessidade de envolvimento da comunidade e do trabalho cooperativo e colaborativo para a superação de problemas locais. Especialmente a respeito das condições físicas da trilha, estar no lugar e perceber o cenário foi significativo para que os/as estudantes

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

conhecessem melhor o contexto em que vivem e, assim, se mobilizassem para cuidá-lo. Isso endossa o preconizado por Freire (2011) sobre a necessidade da contextualização; por Estévez (2012) sobre o ambiente natural ser fonte de ensinamentos; e por Duarte Jr (2004) sobre a relevância de uma educação que estimule os sentidos, uma educação sensível. De acordo com Duarte Jr (2004, p.195), "[a]prender a entender e a preservar o ambiente, começando pelo seu entorno mais imediato, passa a ser, pois, tarefa de uma educação do sensível, quando não pela necessidade da beleza que, mesmo inerente ao ser humano, precisa ser despertada e cultivada".

Outra fotografia bastante debatida foi a que mostrava a presença de lixo na trilha (Figura 2). A quantidade de resíduos deixados pelos seres humanos ao longo da trilha foi muito comentada, tanto na caminhada quanto na roda de conversa.

Figura 2: lixo na trilha

Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

Ao refletirem sobre o lixo encontrado durante todo o percurso da trilha, os/as estudantes apontaram como causa a ação humana de descartar seus resíduos em locais inapropriados: "a falta de educação das pessoas" (CF2). Para os/as estudantes, "as pessoas são relaxadas, não cuidam dos lugares e não se importam em colocar o lixo no chão" (CF2).

Como Estévez (2011) observa, há uma estreita correlação entre a qualidade estética do ambiente natural e a sustentabilidade estética do ser humano, ou seja, a sua capacidade de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

perceber, refletir e agir. Um ambiente deteriorado ou sujo, mobiliza a reflexão acerca das consequências das ações humanas no ambiente natural e da necessidade de conscientização sobre a responsabilidade para com todas as formas de vida, incluindo-se a vida humana. Ademais, um ambiente mal preservado causa certo desprazer em quem nele se encontra.

A imersão nesse ambiente, acrescida do estímulo dos sentidos e do fomento à reflexão crítica, com identificação dos aspectos que, de certa forma, tornam o ambiente feio, incita a construção de alternativas para sua reconfiguração. Refletindo estético-ambientalmente, os/as estudantes associaram a quantidade de lixo encontrado à "ausência de lixeiras no percurso da trilha" (CF2). Ainda a esse respeito, "foi mencionado que as pessoas não sabem da importância do cuidado com o meio ambiente" (CF2).

As reflexões dos/as estudantes reforçam nosso entendimento de que a realização de trilhas interpretativas, especialmente as que promovem contato com o meio natural, se coaduna com o preconizado por Freire (2002, p. 77): "constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade [...]". Também Brandão (2005) contribui ao dizer que:

> Podemos nos sentir corresponsáveis pela qualidade de vida e pela qualidade da Vida em todo o nosso bairro, em nossa cidade, em nosso município. Como? Saindo de uma atitude passiva e "representada" ("os nossos políticos que façam por nós"), para uma atitude ativa e participante ("que eles façam a parte deles, enquanto nós fazemos a nossa"). Como? Procurando saber e conhecer a fundo o que se passa "no lugar onde vivemos" (Brandão, 2005, p.99).

Foi a partir da experiência na trilha, com os sentidos aguçados, que os/as estudantes constataram a necessidade de uma formação voltada para o cuidado, o respeito e a preservação dos ambientes naturais. Ademais, motivados/as para resolver o problema percebido – lixo na trilha –, planejaram ações para seu enfrentamento e superação. Dentre elas, estão: a promoção de cursos de conscientização a visitantes do balneário e moradores/as; o desenvolvimento de outros cursos de extensão, a exemplo daquele em que estavam participando, para propor esse tipo de debate; a oferta de realização da trilha aos/às visitantes do bairro, com a proposta de conscientização sobre o cuidado com o ambiente e os prejuízos causados pelo lixo deixado; e a realização de conversas com moradores/as e visitantes.

A observação de outro registro fotográfico (Figura 3) incitou o debate sobre a transformação do ambiente natural para benefício humano. A imagem de danificação de parte

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 84-101, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de uma calçada construída na margem da Lagoa, no Balneário dos Prazeres, mobilizou os/as estudantes para a discussão sobre os motivos da construção da calçada e quem seriam os/as responsáveis por sua destruição.

Figura 3: calçadão da orla da Lagoa

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras

A calçada foi construída para atender à demanda de compensação ambiental decorrente da construção de condomínios em área de preservação permanente na região e para ser uma segunda via de ligação entre dois balneários da Praia do Laranjal. Cabe ressaltar que a obra de construção da calçada não foi finalizada, mas a instalação dos condomínios, sim.

Brandão (2004), ao discutir a transformação dos cenários do meio ambiente, pondera que, diferentemente das demais formas de vida, os seres humanos transformam as coisas e os lugares para adaptá-los às suas necessidades, em um processo denominado de socialização da natureza. Andrade, Schmidt e Montiel (2022, p. 17) sugerem que a prática de atividades físicas no ambiente natural, como ocorre na realização de uma trilha interpretativa, pode contribuir para "engendrar rupturas e/ou abertura de brechas no modelo de exploração dos recursos naturais que rege a atualidade".

Para tanto, de acordo com as autoras, é necessária a realização de práticas pedagógicas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que, ao desenvolverem a sensibilidade, contribuam para a reflexão crítica sobre a realidade e para a mobilização voltada à superação das adversidades da realidade. “Importa fomentar o sentido do cuidado e da valorização do outro, ou seja, a consciência de que não estamos no ambiente natural apenas para dele usufruir, mas sim, para com ele partilhar a vida” (Andrade; Schmidt; Montiel, 2023, p. 17).

No sentido de denunciar o estado em que se encontra a orla da Lagoa do Patos no Balneário dos Prazeres e de tentar reverter o cenário atual, os/as estudantes propuseram “realizar uma denúncia para a prefeitura, expondo que as pessoas ‘ricas’ falaram que iam fazer e não fizeram o prometido” (CF2), disseram “que é preciso uma manutenção na calçada” e ainda sugeriram “fazer uma vaquinha[4] coletiva entre moradores/as do bairro para arrecadação de um valor para arrumar o calçamento” (CF2).

Tais ações propostas pelos/as estudantes revelam o sentimento de pertencimento ao bairro. Para Brandão (2005, p. 57), tal sentimento contempla a “capacidade de sentir-se parte de um mundo e de envolver-se em grupos, em equipes, em associações, cujo sentido está em alguma forma de presença e de participação”. Dessa maneira, inferimos que a realização de trilhas interpretativas é uma estratégia pedagógica que fortalece o sentimento de pertencimento e engendra processos emancipatórios e transformadores, além de contribuir para a formação integral dos sujeitos sob uma perspectiva sensível e crítica.

Andar para sentir

Ancoradas no preconizado por Duarte Jr (2004) a respeito da atividade de caminhar, compreendemos que caminhar em meio ao ambiente natural, mais do que despertar os sentidos humanos, desencadeando sensações e sentimentos diversos, também mobiliza o pensamento e, por consequência, estimula a reflexão sobre fenômenos percebidos ao longo de determinada caminhada. Em outras palavras, caminhar no ambiente natural configura-se como importante meio para desencadear reflexões estético-ambientais, tal como sinalizado por Andrade (2021).

Para Duarte Jr (2004, p. 84), “afora os benefícios auferidos pelo nosso corpo através da simples atividade de caminhar quando executada sistematicamente, ao andarmos, são mobilizados em nós importantes processos sensoriais, emotivos e psíquicos, de maneira geral”.

[4] “Vaquinha” é o termo utilizado para designar uma ação coletiva de arrecadar dinheiro para algum fim.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Foi no sentido de aguçar os sentidos que propusemos, como atividade guiada na trilha, uma parada para relaxar, desacelerar, ouvir os sons dos pássaros, do vento, das plantas e da água e para conectar-se consigo e com o meio, conforme mostra a figura abaixo.

Figura 4: relaxamento e meditação

Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

De acordo com Paiva e França (2007), em propostas cooperativas e antiestressantes, como relaxamento e meditação, enfocam-se aspectos relativos ao sentir-se e ser parte. É possível pensar, desse modo, que a realização de trilhas interpretativas pode constituir-se como uma prática de sensibilização ambiental.

Após observarem a fotografia, os/as estudantes destacaram terem tido sensações diversas. Comentaram que a atividade, ao mesmo tempo que desencadeou calmaria, aquietação do ritmo corporal e paz, despertou sentimentos de medo, de apreensão e de expectativa com o que poderia acontecer.

> Os/As estudantes relataram que, durante a atividade, se sentiram seguros/as, pois estavam com a equipe do Projeto, mas que não fariam esse tipo de atividade sem que estivessem com outras pessoas cuidando, por medo de que chegasse alguém e algo ruim acontecesse, já que estariam no meio da mata. (CF4).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Reforçaram que, tendo pessoas junto para cuidar, é tranquilo para realizar esse tipo de atividade. (CF4).

Como sugerem Neiman e Mendonça (2000, p. 99), "quando entramos em uma área natural, quase sempre nos sentimos bem, percebemos que alguma coisa muda". Embora tenham tido boas sensações, os/as estudantes mencionaram o sentimento de insegurança e de medo, o que indica o quanto o contexto da vida atual – violento, desigual e desumano – representa uma ameaça à integridade das pessoas, fazendo-as, por vezes, evitar o contato com o meio natural.

A fim de enfrentar as inúmeras formas de violência que assolam a realidade, com vistas à efetivação de uma cultura da paz, entendemos que é urgente educarmos sensivelmente os/as estudantes, para que, ao refletirem sensível e criticamente sobre a realidade que os cerca, possam sentir-se estimulados/as a exercer plenamente a cidadania e, a partir disso, intervir e tentar transformar o contexto em que vivem. Tal educação sensível vai ao encontro da educação transformadora proposta por Freire (2002).

Duarte Jr (2004) observa que uma educação sensível necessita ser contextualizada de acordo com a realidade dos/as estudantes. Para o autor, ela "deve se voltar primeiramente para o seu cotidiano mais próximo, para a cidade onde vive, as ruas e as praças pelas quais circula, e os produtos que consome, na intenção de despertar a sua sensibilidade para com a vida mesma, consoante com a do dia-dia" (Duarte, Jr, 2004, p.27).

Ao comentarem sobre a questão da insegurança para percorrer uma trilha, os/as estudantes apontaram para a educação e conscientização como caminho para reverter tal sentimento. Eles/as "destacaram que, mesmo reconhecendo a falta de policiamento, que garantiria a segurança, falta respeito das pessoas; com o respeito, não haveria nem necessidade da polícia" (CF4). O excerto indica que a realização de trilhas interpretativas estimula a tomada de consciência quanto à necessidade do cuidado e do respeito para com o outro. De acordo com os/as estudantes, educação e respeito são a base para o estabelecimento de relações harmoniosas entre todos os seres.

Foi na intenção de provocar a reflexão sobre a necessidade de respeito e cuidado que desenvolvemos as atividades do Projeto de Extensão. Os momentos de parada, sensibilização e reflexão foram planejados com a intencionalidade pedagógica de despertar os sentidos para estimular o pensar. A realização de trilhas interpretativas potencializa o desenvolvimento da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Educação Estético-Ambiental na perspectiva de desenvolvimento da percepção da qualidade estética do ambiente natural, bem como da corporeidade, pois as trilhas ampliam as possibilidades de compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos e o mundo.

Fim do caminho, começo de outro

Sempre que percorremos uma trilha, esperamos chegar ao final. Porém, quando nos entregamos por inteiro à experiência de andarilhar por um caminho repleto de vida, sons, cheiros e encantamentos, normalmente ficamos com vontade de repetir o percurso e de percorrer novos caminhos.

As atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão "Andarilhagens pela Lagoa dos Patos" possibilitaram que, por meio do contato com o ambiente natural e pela via dos sentidos, estudantes do Ensino Fundamental refletissem estético-ambientalmente e construíssem, coletivamente, estratégias para o enfrentamento e superação de problemáticas socioambientais da realidade onde estudam, vivem e convivem. As palavras expressas na figura abaixo, oriundas do corpus de análise, representam as temáticas e sentimentos relatados com maior frequência pelos/as participantes do Projeto. A partir delas, entendemos que as andarilhagens feitas durante o Projeto foram significativas para a formação integral, sensível e cidadã.

Figura 5: nuvem de palavras

Fonte: produzida pelas autoras

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os resultados do desenvolvimento do Projeto de Extensão apresentado neste artigo permitem-nos afirmar que o desenvolvimento da EEA por meio da realização de trilhas interpretativas é uma estratégia pedagógica que contribui para uma formação sensível, crítica e transformadora da realidade.

Referências

ANDRADE, Danielle Müller de. **Cúpula Geodésica:** um lugar potencializador da Educação Estético-Ambiental. 2021. 180f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2021.

ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; Montiel, Fabiana Celente. Educação Estético-ambiental e Educação Física: corpos no contexto escolar. **Revista Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 01, Ago, 2022. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/14250/9723. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde moro, aqui nós vivemos**: Escritos para pensar e praticar o Município Educador Sustentável. 2. ed. Ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

DUARTE JR. João Francisco. **Fundamentos da educação estética.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos.** A educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar edições, 2004.

ESTÉVEZ, Pablo René. ***Educar para el bien y la beleza***. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2011.

ESTÉVEZ, Pablo René. ***La alternativa estética en la educación liberadora***. La Habana: Editora Política, 2012.

ESTÉVEZ, Pablo René; ÁLVAREZ, Lurima Estévez. ***La transdisciplinaridad en la educación.*** Rio Grande: Editora da FURG, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MONTIEL, Fabiana Celente; ANDRADE, Danielle Muller. Trilhas virtuais no Ensino Médio Integrado: uma experiência pedagógica em Educação Física escolar. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira (org.).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Educação Física e justiça social: experiências curriculares na educação básica. Curitiba: CRV, p. 237-252, 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NEIMAN, Zysman; MENDONÇA, Rita. Ecoturismo: discurso, desejo e realidade. **Revista Turismo em Análise**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 98-110, 2000. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rta/article/view/63521. Acesso em: 18 fev. 2022

PAIVA, Andréa Carla de; FRANÇA Tereza Luiza de. Trilhas interpretativas. Reconhecendo os elos com a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências**, Curitiba, v. 28, n. 3, pp. 109-124, Mai. 2007. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/26/33. Acesso em: 27 fev. 2024.

REZENDE, Pauline Apolinário Czarneski; SIMÕES, Juliana Duarte; SILVA, Josineide Ribeiro da. Educação Estético-Ambiental: ações transformadoras na prática docente por meio da linguagem. **Revista Latinoamericana de Estudios em Cultura y Sociedad**, v.04, n. 969, Nov, 2018. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/969/539. Acesso em: 27 fev. 2024.

RUAS, Keli Siqueira. Barro Duro: Balneário de Resistência afro-pelotense e suas potencialidades geoturísticas e geopatrimoniais. **Revista Mirante**, v. 16, n. 3, p.34-48, 2023. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/mirante/article/view/14378. Acesso em: 26 fev. 2024.

SANTOS, Mariane Cyrino dos; FLORES, Mônica Dutra; ZANIN, Elisabete Maria. Trilhas interpretativas como instrumento de interpretação, sensibilização e educação ambiental na APAE de Erechim/RS. **Vivências**, v.7, n.13, p.189 -197, Outubro, 2011. Disponível em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_013/artigos/artigos_vivencias_13/n13_21.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

Submissão em: 10/04/2024
Aceito em: 03/06/2024

Referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

LA SENSIBILIZACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL: una herramienta educacional de cambio y sensibilización

Lurima Estevez Alvarez[1]

Resumen: El trabajo se centra en un estudio descriptivo-bibliográfico sobre la sensibilización estético-ambiental que, como herramienta metodológica fundamental de la Educación Estético-Ambiental (EEA), es efectiva en el proceso docente-educativo para promover en los seres humanos la capacidad de percepción (y creación) estético-artística, el cuidado de la naturaleza humana y no humana, y el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales, desde una perspectiva estética. Su objetivo es describir y profundizar en la sensibilización estético-ambiental como herramienta educacional de cambio y sensibilización, a través de la indagación en referencias bibliográficas y vivencias prácticas concernientes al objeto de estudio. Con una proyección eminentemente cualitativa y una concepción descriptivo-bibliográfica, el trabajo tiene su soporte en los criterios de algunos teóricos de la sensibilización y correlativos, así como de Pablo René Estévez, creador de la Educación Estético-Ambiental. Finalmente, el desarrollo de acciones de sensibilización estético-ambiental favorece el cultivo de los sentidos estéticos y de la sensibilidad, como expresiones de una formación más integral del ser humano, orientada a la transformación, sensibilización y concientización ciudadana, y especialmente, en pro de la construcción de una sociedad más justa, próspera y estéticamente sustentable.

Palabras clave: Sensibilidad. Pedagogía de los valores. Pedagogía transformadora. Educación Ambiental. Educación integral.

A SENSIBILIZAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL: uma ferramenta educacional de mudança e sensibilização

Resumo: O trabalho se centra em um estudo descritivo-bibliográfico sobre a sensibilização estético-ambiental que, como ferramenta metodológica fundamental da Educação Estético-Ambiental (EEA), é efetiva no processo docente-educativo para promover nos seres humanos a capacidade de percepção (e criação) estético-artística, o cuidado da natureza humana e não humana, e o desenvolvimento de relações interpessoais e sociais, desde uma perspectiva estética. O objetivo é descrever e aprofundar na sensibilização estético-ambiental como ferramenta educacional de mudança e sensibilização, através da pesquisa de referências bibliográficas e vivências práticas relativas ao objeto de estudo. Com uma projeção eminentemente qualitativa e uma concepção descritiva-bibliográfica, o trabalho tem suporte nos critérios de alguns teóricos da sensibilização e correlativos, bem como de Pablo René Estévez, criador da Educação Estético-Ambiental. Finalmente, o desenvolvimento de ações de sensibilização estético-ambiental favorece o cultivo dos sentidos estéticos e da sensibilidade, como expressões de uma formação mais integral do ser humano, orientada à transformação, sensibilização e conscientização cidadã, e especialmente, a favor da construção de uma sociedade mais justa, próspera e esteticamente sustentável.

[1] Doctora en Educación Ambiental por la Universidade Federal do Rio Grande. Profesora Titular e Investigadora Titular de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Miembro de Eco-Estética: Grupo Interinstitucional e Transcultural de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Estético-Ambiental de la Universidade Federal do Rio Grande. E-mail de contacto: lurimaestevezalvarez@gmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Palavras-chave: Sensibilidade. Pedagogia dos valores. Pedagogia transformadora. Educação Ambiental. Educação integral.

THE AESTHETIC-ENVIRONMENTAL SENSITIZATION: an educational tool for change and sensitization

Abstract: This article focuses on a bibliographical-descriptive study about aesthetic-environmental sensitization as essential methodological tool of Aesthetic-Environmental Education (AEE), effective in the educational-teaching process to promote the capacity of aesthetic-artistic perception (and creation) in human beings, the awareness of human and non-human nature and the development of interpersonal and social relationships, from an aesthetic perspective. The main objective is to describe and go deeper into the aesthetic-environmental sensitization as an educational tool of change and sensitization, through inquiry in bibliographical references and practical experiences concerning to the study object. With a qualitative projection and a descriptive-bibliographical conception, this work is supported by the criteria of some sensitization theoretics and correlatives, such as Pablo René Estévez, the creator of Aesthetic-Environmental Education. Finally, the development of aesthetic-environmental sensitization actions promotes the cultivation of aesthetic senses and the sensibility as expressions of a more integral formation of human beings oriented to citizen's transformation, sensitization and awareness. Especially, searching the construction of a more fair, prosperous and aesthetically sustainable society.

Keywords: Sensitivity. Pedagogy of values. Transformative pedagogy. Environmental Education. Integral education.

Introducción

La sensibilización estético-ambiental es una herramienta de la Educación Estético-Ambiental[2] que, con el auxilio de diversos procedimientos didáctico-metodológicos, enfocados en potenciar las emociones y los sentimientos, propicia el desarrollo de la educación emocional y valórica de los seres humanos.

En este sentido, educar en valores significa desarrollar en el ser humano una actitud ante la vida, en aras de promover conductas (cívicas y morales) que contribuyan a la socialización de un ciudadano sensible, consciente, comprometido con el medio ambiente y con la construcción de una sociedad más justa y estéticamente sustentable. A través de la educación en valores se pretende afianzar una cultura, una forma de ser y de comportarse en sociedad, con

[2] Modalidad innovadora de la educación en valores, emergente en las condiciones de la crisis socioambiental contemporánea. Tiene una orientación transversal, transdisciplinar, transcultural y transartística. Basada en la interrelación dialéctica entre los valores estéticos y los ambientales, se centra en la formación estésica y estética del ser humano en aras de la sustentabilidad estética de la condición humana y de una formación más integral. Tiene un carácter teórico-práctico que se expresa en conocimientos, saberes y valores, a partir de una praxis *sui generis*: la estético-ambiental.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

base en el respeto, la solidaridad y la aceptación del otro. Es así que, desarrollar y formar valores, constituye un proceso de enculturación, en el que repercuten los cambios sociales producidos históricamente y que afectan al ser humano: por cuanto contribuyen a transformar las interrelaciones humanas, sus percepciones y su capacidad creativa, así como las condiciones materiales y naturales de existencia, que determinan la calidad y el sentido de su vida.

Dentro de los objetivos esenciales de la educación en valores se encuentran: desarrollar la capacidad de valoración en el individuo, su capacidad de transformación y de participación activa en la sociedad; así como su espiritualidad (sus emociones y sentimientos) y su personalidad integral, en aras del perfeccionamiento humano. Es por ello que se torna elemento fundamental en los procesos de sensibilización estético-ambiental implementados y por implementar en los ámbitos docente-educativos.

Los principales objetivos de la sensibilización y de la educación ambiental son, a grandes rasgos: contribuir a que los individuos y los grupos sociales tomen conciencia del medio global y de los problemas que lo aquejan; facilitarles una comprensión fundamental del medio global, de los problemas anexos, de la presencia de la humanidad en este medio y de la responsabilidad y papel crítico que les incumbe; ayudarlos a cultivar valores sociales, sentimientos e interés por el medio, a partir de una motivación intensa que los compulse a participar activamente en la protección y mejoría del medio, así como en un uso y gestión de los recursos más racional y responsable ante el futuro. Finalmente, coadyuvar a que las personas adquieran las habilidades necesarias para la solución de los problemas medioambientales, así como a evaluar las medidas y programas pertinentes relacionados con los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, éticos, estéticos y educativos, a fin de desarrollar el sentido de responsabilidad frente a los problemas del medio e implementar acciones apropiadas para resolverlas.

Por su naturaleza, las actividades de sensibilización propician la sustentabilidad estética de la condición humana y una formación más integral de la personalidad. Estas actividades comprenden acciones de múltiples propósitos[3] y finalidades vinculadas al arte y a la cultura.

[3] También denominadas “multipropósito”. De lo que se trata, según el profesor Estévez, es de diseñar actividades con un espectro educativo lo más amplio posible (independientemente de la esfera en que se origina), a fin de ejercer una acción formativa (de índole estésico-estética) múltiple sobre discentes y/o participantes en las experiencias de sensibilización: en primer lugar, es claro, de índole estético-ambiental.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Entre ellas, las actividades de integración con la naturaleza, en función de la interacción ecológica armoniosa del sujeto con su entorno, y las actividades de reflexión sobre ética y valores. De esta manera, las prácticas de sensopercepción imbricadas a las acciones de la Educación Estético-Ambiental, facilitan el equilibrio sensorial-emocional-afectivo y la armonización de las funciones de la mente emocional y de la mente racional. De igual forma, se propicia una mayor concentración y creatividad del sujeto en el proceso de aprendizaje y, por tanto, se fortalece el resultado de las acciones educativas.

Las acciones de sensibilización estético-ambiental contribuyen a elevar la calidad de vida del sujeto y a la comprensión del mundo, a la vez que potencia sus posibilidades de interacción con el medio ambiente: lo que constituye el reverso de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias, actuantes en gran parte de los sistemas de enseñanza-aprendizaje a nivel global.

La sensibilización estético-ambiental, en base a prácticas con una orientación hermenéutico-contemplativa, representa una opción salvadora en el contexto de la crisis socioambiental. Dichas prácticas favorecen una mayor concentración del sujeto y, en consecuencia, contribuyen a una mejor comprensión de los saberes y conocimientos en aras de una proyección relacional más coherente con el medio ambiente, lo que implica respeto hacia la otredad: dígase hombre, naturaleza no humana y sociedad.

Las prácticas de sensibilización estético-ambiental, sustentadas en el fomento y la potenciación de los sentidos estéticos, a través del desarrollo de estímulos emocionalmente competentes (EEC)[4] o estímulos estéticamente significativos (EES)[5], permiten desarrollar procesos didáctico-educativos y favorecen el surgimiento de emociones y sentimientos en los educandos, lo cual los torna individuos más sensibles, conscientes y responsables con su entorno. Es así que el desarrollo de la sensibilidad y de procesos de sensibilización estético-ambiental son las principales herramientas para lograr cambios a nivel de la conciencia en la

[4] Término utilizado por las Neurociencias para significar aquellos estímulos que suscitan un estado emocional en el sujeto.

[5] Término empleado por Pablo René Estévez para aludir a los estímulos que contribuyen al desarrollo de estados emocionales, con una fuerte vinculación con las experiencias o vivencias de los individuos y el grado de significación que estos le atribuyen a dichos estímulos y sensaciones. Pues, es difícil que un alumno centre la atención en informaciones desvinculadas de sus experiencias, de su mundo personal o que sean poco significativas para él.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

población; procesos que serán más efectivos mientras más temprano se inicien, en especial, en la educación infantil y primaria. En opinión del profesor Pablo René Estévez, la sensibilización estético-ambiental (como herramienta fundamental de la Educación Estético-Ambiental[6] para promover la formación estésica y estética), se apoya en el carácter objetivo de los objetos y fenómenos de la realidad, así como en la posibilidad de su percepción y apreciación por medio de sensopercepciones, vivencias y representaciones, como resultado de la interacción entre los seres humanos y el mundo objetual en las actividades valorativo-orientadora y cognoscitivo-transformadora, en el medio natural y social.

En este sentido, "los procedimientos orientados a la sensibilización estético-ambiental juegan un papel trascendental en la estrategia de preservación de la sustentabilidad estética de la condición humana (en especial, de las nuevas generaciones) en el contexto de la crisis socioambiental contemporánea". (Estévez, 2019, p. 96). Y más adelante, en el propio libro, arguye que "hay que diseñar actividades estéticamente significativas, que motiven a los niños, adolescentes y jóvenes desde el punto de vista emocional (además de cognoscitivo) y los compulse a transformar el medio por las leyes de la belleza". (2019, p. 124)

Por ello, este artículo se centra inicialmente en la referencia a términos que tributan a la sensibilidad como: "sensibilizar", "sensibilización" y "sensibilización estético-ambiental". Este último como herramienta didáctico-metodológica de la Educación Estético-Ambiental, orientada al cultivo de emociones y sentimientos humanamente significativos. Y en un segundo momento, se refieren los resultados de las prácticas vivenciales realizadas en el primer semestre de 2024 (con mención a algunos procedimientos didáctico-metodológicos específicos de la sensibilización estético-ambiental, implementados en la disciplina Estudios de la Lengua Española, con los alumnos del primer año de la Carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo (de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas).

La sensibilización estético-ambiental

Sensibilizar a un ser humano desde la perspectiva estético-ambiental implica conocer al

[6] La Educación Estético-Ambiental constituye una propuesta estético-educativa diferente, orientada a la sustentabilidad estética de la condición humana. Por eso, las dimensiones afectivo-emocional y ético-estético-ambiental son determinantes para su desarrollo como modalidad de la educación en valores. (En: Estevez Alvarez, Lurima. **La Educación Estético-Ambiental**. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2019. p. 158).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sujeto y su contexto, partiendo de los condicionantes económico, histórico-social, político y cultural que lo demarcan. Es por ello que el concepto "sensibilización estético-ambiental" resulta complejo, ya que tiene múltiples lecturas y aplicaciones que dependen, en gran medida, de la perspectiva (objetiva y subjetiva) que asume el investigador: en particular, con respecto al significado del término "sensibilidad". Así pues, para abordar este tema, debemos entender lo que es sensibilidad y algunos de sus correlativos.

De acuerdo al Diccionario Filosófico, de Nicola Abbagnano, "sensibilidad" tiene cuatro significados asociados a:

> […] la total esfera de las operaciones sensibles del hombre, que comprende tanto el conocimiento sensible como los apetitos, instintos y emociones; la capacidad de recibir sensaciones y de obrar ante los estímulos; la capacidad de juicio o de valoración en un campo determinado; la capacidad de participar en las emociones de los demás o de simpatizar (p. 1038).

En contraste, "sensible" se refiere a lo que puede ser percibido por los sentidos y a lo que tiene la capacidad de sentir. En el primer caso, lo sensible es el objeto propio del conocimiento sensible. Por ejemplo, Aristóteles distinguió entre lo "sensible propio" y "lo sensible común", así como entre "lo sensible accidental" y "lo sensible *per se*" (Abbagnano, 1972, p. 1038). En el segundo caso, deja explícito que los seres humanos y los animales desarrollan la capacidad de sentir.

En el Diccionario de la Lengua Española (RAE digital, 2023), "sensibilidad" alude a la "facultad de sentir, propia de los seres animados", a la "cualidad de sensible" y a la "manera peculiar de sentir o de pensar". Es así como mediante la sensibilidad se establece contacto con la realidad y con el entorno (interno y externo, social y material).

Por otra parte, en el Diccionario Ilustrado Océano de la Lengua Española (2016), "sensibilidad" (que procede del latín *sensibilitas*), se refiere a "la facultad de sentir; a la propensión a dejarse llevar por los afectos de compasión y ternura, o capacidad para sentirlos; a la calidad de las cosas sensibles y a la capacidad de respuesta a muy pequeñas excitaciones, estímulos o causas" (p. 1022). Mientras que "sensibilización" es la "acción y efecto de sensibilizar"; "sensibilizador/a" es "lo que hace sensible o aumenta la sensibilidad"; "sensibilizar" (del latín *sensibilis*) alude a "acrecentar la sensibilidad de personas o cosas y hacer consciente a una persona de los problemas colectivos de tipo cultural, político, social, étc", y "sensible" (del latín *sensibilis*) alude a "ser capaz

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de sentir física o moralmente, que puede ser conocido por medio de los sentidos, perceptible, manifiesto, patente al entendimiento, que causa sentimientos de pena o de dolor, y dícese de la persona que se deja llevar fácilmente del sentimiento" (p. 1023).

Según el Mini Dicionário Ediouro da Língua Portuguesa, "sensibilidade" se refiere a la "qualidade de sensível"; a la "faculdade de sentir"; a la "emoção, sentimento"; a la "qualidade de quem experimenta sentimentos de compaixão, simpatia e ternura" (Ximenes, 1999, p. 543). Por su parte, "sensibilizar" alude a "tornar (-se) sensível; "comover (-se); "causar viva impressão" y "sensível" a persona "que sente"; a lo que "pode ser percebido pelos sentidos"; a lo "emotivo, impressionável"; a "compassivo, sentimental" y a persona "que se deixa impressionar".

Sobre la sensibilidad, Fayga Perla Ostrower (1977) manifiesta que:

> Basada en una disposición elementar, en un permanente estado de excitabilidad sensorial, la sensibilidad es una puerta de entrada de las sensaciones. Representa una apertura constante al mundo y nos liga de modo inmediato a lo que acontece a nuestro alrededor. En verdad, ese fenómeno no ocurre únicamente con el ser humano. Es esencial a cualquier forma de vida e inherente a la propia condición de vida (Traducción de la autora, p. 3-4).

Ya en la definición de Ostrower queda implícito "lo estético-ambiental", al hacer referencia a la experiencia estética del ser humano, a sus nexos dialécticos con el mundo y a la facticidad que acontece a su alrededor. Se perfila así el cultivo de la sensibilidad como una vía (volitivo-afectiva) para estimular el desarrollo de nuevas sensaciones, emociones y sentimientos en los seres humanos. A partir de esta definición, podemos deducir que la sensibilidad esta intrínsecamente vinculada a las emociones y a las experiencias del mundo exterior, ante las cuales responde el ser humano generando reacciones fisiológicas.

La sensibilización activa diversas impresiones físicas que nos ayudan a percibir intensamente nuestro entorno y que se reflejarán en nuestro interior. Amén de los estímulos que provienen del mundo exterior, los seres humanos son capaces de detectar estímulos provenientes del interior, que oscilan del dolor hasta las emociones más complejas como el miedo, el amor y el placer. Para que estas sensaciones, emociones y sentimientos sean registrados e interpretados por el individuo, se requieren estructuras complejas, sobre todo, pertenecientes al sistema nervioso central y periférico. Tales reacciones producidas por un estímulo internamente varían en cada individuo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Esta perspectiva hace alusión a la "sensibilidad biológica" o "expresión biológica de la sensibilidad", como se ha dado en llamar. Es concebida como:

> […] el conjunto de reacciones de los organismos frente a diversos estímulos del medio, el cual les permite su adaptación y sobrevivencia. [Así] se reconoce que todos los organismos pueden experimentar en ellos y procurar en otros distintos niveles de sensibilidad (Cuellar; Effio, 2010, p. 26).

No obstante, en el ser humano existe una forma más compleja de sensibilidad evidenciada al "afectarse y afectar a otros" (2010, p. 26). En ella se hace visible "la intencionalidad y tiene una de sus manifestaciones más acabadas en la expresión artística" (2010, p. 26). Aquí nos referimos a la *Aisthesis*, que tiene su eje rector (aunque no el único) en la Educación Artística, pues defendemos la idea de una Educación Estética con un enfoque transartístico, que contribuya a una formación más integral del ser humano. En este sentido, la sensibilidad es "una competencia que se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la producción cultural y artística" (Cuellar; Effio, 2010, p. 26).

Es por ello que todo sistema docente-educativo (desde el preescolar hasta el nivel universitario) debe plantearse, de una manera consciente y eficaz, la promoción de la sensibilidad en sus más diversas expresiones, con el objetivo de armar a los alumnos con las herramientas y los materiales para el desarrollo de su ser sensible, así como para la superación (o autosuperación) en los ámbitos de lo artístico y lo creativo.

A nuestro entender, la sensibilización es el primer eslabón del aprendizaje. En relación con lo cual, podemos ser sensibles a ciertos estímulos y no ser sensibles a otros, experimentando sensaciones diversas en el transcurso del proceso. En general, según Martínez-Salanova (2014):

> La sensibilización es el primer eslabón del aprendizaje, el lugar en que la teoría cognitiva ubica la primera codificación, en la que la persona receptora elige o rechaza –consciente o inconscientemente- lo que su cerebro va a percibir. Sin el mecanismo de sensibilización es imposible acceder al proceso de aceptación de información, y por lo tanto llegar a niveles más altos del proceso de aprendizaje. […] Es un problema de intencionalidad que se puede estudiar con el fin de promover en los alumnos actividades mediante las cuales pueden aprender a apreciar situaciones para las que antes eran poco o nada perceptivos" (p. 5 - 6).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

El alumno debe vivir un aprendizaje de exteriorización de sus emociones y sentimientos mediante (aunque no únicamente) disímiles manifestaciones, que componen el arte. De acuerdo a este autor, el sentimiento se materializa a través de las disímiles expresiones artísticas: la pintura, la expresión corporal y la dramatización, la poesía, la expresión literaria, la música, la grabación de sonidos propios, la filmación de experiencias personales, la utilización de la tecnología para expresar sentimientos, deseos, conocimientos e informaciones.

La sensibilidad se explicita en el sentir, en el afectarse, pero ¿cómo saber de qué manera y por qué es afectada? Esa apropiación solo puede obtenerse a través de una facultad que asocia informaciones sensoriales a ideas, conceptos y reflexiones. Esta facultad (sensible-racional) se denomina apreciación estética, y es un componente de la experiencia estética. Dicha experiencia lleva implícitos aspectos emocionales y productivos e implica la construcción conceptual. El profesor (o el facilitador) debe proporcionar las herramientas e instrumentos educativo-pedagógicos imprescindibles para que una vivencia sensorial se transforme en una vivencia interior y así experimentar un aprendizaje significativo.

La sensibilización estético-ambiental es un proceso que nos torna capaces de tomar conciencia de nuestras sensaciones, emociones y sentimientos a través de la realización de ejercicios y actividades de múltiples fines (multifines): prácticas docente-educativas de sensibilización, que facilitan el despertar de nuestra percepción sensorial y, mediante catarsis, permiten acceder a nuestro interior y vivenciar experiencias que podemos extraer y volcarlas al exterior. De esa manera, la sensibilización nos conduce a nuestra propia concientización. Así que mientras más sentidos intervienen en el desarrollo de estrategias docente-educativas, más eficientes serán los resultados a obtener en el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la sensibilización estético-ambiental del educando y del educador.

En este proceso, el profesor actuará como un mediador, permitiendo, propiciando, proponiendo y facilitando situaciones comunicativas con base en experiencias positivas o negativas de los estudiantes. En ellos, al experimentar una crisis o una catarsis, la experiencia dejará de ser un aprendizaje tradicional y se convertirá en una sensación con toda la carga fisiológica y psicológica, a lo cual se sumará la vivencia. Este hecho propiciará que el conocimiento adquirido pase a formar parte del individuo, precisamente por la catarsis o la crisis experimentada.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Lo anterior pone de relieve la importancia de la sensibilización (y en especial, de la sensibilización estético-ambiental) como una herramienta efectiva del proceso docente-educativo para promover en los estudiantes la capacidad de percepción (y creación) artístico-estética, el cuidado de la naturaleza no humana y el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales armoniosas y bellas.

Trascendencia de las prácticas vivenciales de sensibilización estético-ambiental

La realización de experiencias de sensibilización en base a los fundamentos teórico-metodológicos de la Educación Estético-Ambiental[7], favorece el desarrollo de la dimensión volitivo-afectiva de escolares, estudiantes y profesores, pues constituyen herramientas para una formación más integral de los mismos, y, en particular, para su formación estético-ambiental.

Los talleres de sensibilización estético-ambiental resultan relevantes para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues potencian las dimensiones afectivo-emocional y racional de los sujetos a través de la implementación de diferentes procedimientos didáctico-metodológicos, entre los cuales podemos destacar:

a) Técnicas y dinámicas (teniendo en cuenta las diferencias etarias y el nivel educacional), mediante la realización de juegos; técnicas y dinámicas individuales y de grupo: de presentación, de participación y colaboración; de reflexión sobre temas generales y específicos, vinculados al medio ambiente; de percepción y de coordinación en el entorno; teatrales (con la aplicación de juego de roles) y ecológicas, entre otras.

b) La observación naturalista participante con interacción ecológica en el aula y en la comunidad universitaria. En los dos últimos casos, se puede recurrir a salidas de campo como una manera de interactuar dialógicamente con los alumnos, con la naturaleza y con el contexto socio-cultural.

c) La metodología expositiva para el desarrollo de clases teóricas, consistentes en la

[7]Muchas de las técnicas y dinámicas de sensibilización implementadas (algunas de ellas creadas y recreadas por la propia autora), son susceptibles de ser utilizadas para la sensibilización estético-ambiental de los escolares, estudiantes y profesores; lo cual se hace constar, puntualmente, a lo largo del libro *La sensibilización estético-ambiental. Técnicas y dinámicas para escolares, estudiantes y profesores* (2024), de la autora, y previamente en su ensayo *La Educación Estético-Ambiental* (2019). Otras fueron creadas a tenor de la Educación Estético-Ambiental: como un dominio específico (estético-ambiental) de la educación en valores, a partir de fundamentos epistemológicos, metodológicos y práxicos que tributan a la formación integral de la personalidad, con una proyección transversal, transcultural, transartística y transdisciplinar.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

exposición de los contenidos con apoyo de recursos de multimedia, ejemplificaciones y esquemas didácticos.

d) Ruedas de diálogos sobre temas específicos.

e) La metodología vivenciada y de trabajo colaborativo.

f) Prácticas vivenciales con orientación psicopedagógica, especialmente a través de ejercicios de respiración para generar una mayor concentración y serenidad de cuerpo y mente.

g) El debate colectivo de productos videográficos y narrativas elaboradas sobre la base de experiencias vividas en el transcurso de las actividades, con el objetivo de que los educandos se posicionen críticamente en torno a la EEA: en función de una formación más integral.

h) La metodología activo-participativa, consistente en la exposición dialogada de contenidos y materias con apoyo de medios audiovisuales, ejemplos concretos y esquemas didácticos.

i) La metodología activo-creativa para la realización de ejercicios creativos experimentales (diseños y dibujos con cartulinas), en base a lo vivido en las actividades de sensibilización estético-ambiental como expresión de una modalidad de la educación en valores: la Educación Estético-Ambiental; vivencias de la vida cotidiana y expectativas relacionadas con la formación integral de alumnos, maestros y miembros de la comunidad universitaria.

j) La metodología vivenciada y experiencial con salida de campo para potenciar la interacción ecológica. Este ejercicio puede concluir con la aplicación de cuestionarios de evaluación general, que serán contestados por los sujetos participantes en los talleres, y en los que se podrá constatar el nivel de comprensión de los contenidos y la posibilidad de su aplicación en cualquier entorno y nivel educativo, con el fin de mejorar la convivencia escolar, la relación entre los individuos, su capacidad empática y sus posibilidades de elevar la calidad de vida a través de la transformación positiva del entorno escolar, familiar y comunitario.

Este enfoque didáctico-metodológico de las prácticas de sensibilización estético-ambiental, se corresponde en cierta medida con lo referido por Catalina Rigo Vanrell (2003) cuando alude a que, dentro de las propuestas didácticas, se puede generar un proceso de reflexión y diálogo en función de la resolución de problemáticas socioambientales, a partir del

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

trabajo con anuncios publicitarios de prensa y de televisión; noticias de prensa; vídeos educativos de ecología; realización de sesiones de fotografía-vídeos del entorno, de audiovisuales o escritura de textos narrativos o ficcionales; diseñar juegos (con un perfil ecológico) para la educación infantil, la primaria, la enseñanza media y la comunidad en general. Dichas propuestas (didáctico-metodológicas) se han estructurado con una

> […] orientación transversal, transcultural, transartística y transdisciplinar, en función de un aprendizaje significativo con base en la educación de lo sensible: que promueva valores y actitudes de compromiso, responsabilidad y respeto hacia el medio ambiente (y todo lo que lo rodea o forma parte de él). (Estevez, 2024, p. 36)

Estas propuestas didácticas y metodológicas, según Vanrell, son susceptibles de ser perfeccionadas y de adaptarse "a las circunstancias, al grupo de estudiantes con que se trabaje y a la experiencia profesional de quienes puedan llevarlas a cabo" (2003, p. 411). De acuerdo a esta autora, sensibilizar al alumnado supondrá que, de un modo inmediato y mediato, "se reproduzcan y transmitan a su vez esta inquietud de valoración, cuidado y respeto del medio ambiente, por su propio bien y el de toda la sociedad en general. (2003, p. 394-395)

En respuesta a esa necesidad (socio-pedagógica y cultural) vigente en la sociedad contemporánea, concebimos la Educación Estético-Ambiental como una vía para fomentar la educación de lo sensible, en una mirada de la educación enfocada hacia el hombre y para el hombre. A este respecto, la realización de experiencias de sensibilización estético-ambiental, con un sustento teórico en los fundamentos de la Educación Estético-Ambiental, potencia la dimensión volitivo-afectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye a la sensibilización de niños, jóvenes y miembros de la comunidad, en general. Asimismo, las prácticas de SEA son potentes herramientas para una formación más integral de la personalidad, en especial para la formación estético-ambiental.

Las experiencias de sensibilización estético-ambiental implementadas en Cuba

Las experiencias de sensibilización estético-ambiental realizadas por la autora en Santa Clara (Cuba), se desarrollaron con 20 alumnos(as) del primer año de la Carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo (de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara), en la disciplina Estudios de la Lengua Española. Estas actividades prácticas significativas fueron de diferente naturaleza, y, en este sentido, la autora desenvolvió la observación participante con interacción ecológica, la fotoetnografía educativa, la escritura a través de las narrativas de los estudiantes y los dibujos. El objetivo general de estas fue promover procesos de sensibilización y de ambientalización curricular enfocados en lo estético-ambiental. Para ello, se consideró que el enfoque estético-ambiental se inserta como una propuesta didáctico-metodológica que fortalece los sentidos estéticos y la sensibilidad de los educandos en función de una formación más integral.

Los encuentros se efectuaron en la Universidad (dentro del aula y en el entorno universitario), con una frecuencia de 6 horas semanales, correspondientes a 3 turnos de clase de 2 horas, concentrados de lunes a miércoles en el horario de la mañana. Dentro de las actividades y los procedimientos didáctico-metodológicos desarrollados, podemos destacar: las prácticas vivenciales y con orientación psicopedagógica, la metodología activo-participativa, la metodología activo-creativa (con la realización de ejercicios creativos experimentales, tales como dibujos y fotografías artísticas representativas del medio ambiente), la proyección de vídeos educativos para el desenvolvimiento del debate en torno a problemáticas medioambientales, las sesiones de fotografía-vídeos y la escritura de textos narrativos, expositivos o ficcionales, así como la metodología vivenciada con salida de campo para potenciar la interacción ecológica y despertar la sensibilidad de los educandos.

Los objetivos de las actividades fueron los siguientes:

a) Contribuir al desarrollo de la capacidad de percepción y apreciación estética de los discentes en función de una formación más integral, por medio de talleres focalizados en la sensibilización estético-ambiental.

b) Estimular la capacidad de ejercicio crítico, la experimentación creativa y la sensibilidad de los discentes, mediante la presentación y análisis de textos audiovisuales, fotográficos y narrativos.

c) Organizar un recorrido por el entorno universitario a fin de que los discentes vivencien la naturaleza, se sensibilicen y, en contacto con los otros, reconozcan elementos concernientes a la Educación Estético-Ambiental.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

El curso, que se desarrolló entre el 6 de enero y el 1 de abril de 2024, contó con 64 horas: 48 presenciales, 6 de trabajo individual y 10 de trabajo orientado. En función del trabajo individual, y con el objetivo de complementar los contenidos, se orientó una bibliografía especializada sobre Educación Estético-Ambiental, Comunicación, Gestión Sociocultural y Lengua Española. El control del trabajo orientado se efectuó a través de los debates en la sala de aula, donde los discentes demostraron sus habilidades en la percepción de los mensajes estéticos vinculados a problemáticas socioambientales, y en el desarrollo del pensamiento crítico y del diálogo. Por otra parte, el trabajo individual respondió a la necesidad de ampliar el espectro cognoscitivo en torno a la sensibilización estético-ambiental, la Educación Estético-Ambiental y áreas correlativas.

El proceso de evaluación se orientó a los objetivos y aprendizajes decurrentes. Fueron utilizados diferentes instrumentos de evaluación y procedimientos metodológicos como talleres, actividades prácticas, análisis textuales y de materiales audiovisuales, diseñados con el fin de que los estudiantes complementasen las nociones, la comprensión y la praxis de la Educación Estético-Ambiental. Todo ello mediante el desarrollo de la sensibilización estético-ambiental, especialmente de la formación integral y de la constitución como ciudadanos: con una conciencia ambiental crítica, participativos en los asuntos de la comunidad y sensibles ante los desafíos de la crisis socioambiental contemporánea.

A continuación insertamos algunos trechos narrativos significativos, así como fotografías y diseños (recopilados por la profesora), resultantes de las prácticas vivenciales con salida de campo realizadas en el Jardín Botánico de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, y que demuestran la trascendencia de estas experiencias estético-ambientales cimentadas en la sensibilización estético-ambiental (como herramienta esencial para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje constructivos, críticos y transformadores).

I- Testimonios narrativos del ejercicio creativo experimental: “Mi apreciación del Jardín Botánico”.

- En un jardín de colores infinitos,
  donde la naturaleza se despliega en su esplendor,
  mi alma se sumerge en un mar de sensaciones,
  y mi corazón se llena de asombro y fervor.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Entre flores que bailan al compás del viento,
y árboles que susurran secretos al pasar,
me siento pequeño ante tanta grandeza,
y mi espíritu se eleva al contemplar.
Caminando entre senderos de verdor,
mis ojos se llenan de luz y de vida,
cada planta, cada rincón es un tesoro,
que despierta en mí una emoción compartida.
En este jardín botánico encuentro paz,
un refugio para el alma sedienta de belleza,
donde la armonía de la naturaleza me abraza,
y me invita a soñar con más sutileza.
Así, en este oasis de verdor y color,
mi corazón late al ritmo de la creación,
y mi ser se funde con la magia del lugar,
dejando una huella imborrable en mi inspiración. (Poema de Alumno 1[8])

- Al entrar al jardín botánico de la escuela, una oleada de emoción invadió mi ser. La diversidad de colores y aromas que emanaban de las flores y plantas me transportaron a un mundo de belleza y tranquilidad. Cada rincón del jardín estaba cuidadosamente diseñado, creando un ambiente mágico y fascinante. Mis sentidos se vieron abrumados por la exuberancia de la naturaleza que me rodeaba, y en ese momento supe que había descubierto un lugar especial donde perderme y encontrar paz en medio del ajetreo diario. (Narrativa de Alumno 1)
- La naturaleza me trasmite una sensación de serenidad y plenitud que no logro encontrar en ningún otro lugar. Cada vez que me sumerjo en sus bosques frondosos, siento como mi espíritu se eleva y se conecta con algo más profundo y esencial. La brisa fresca acariciando mi rostro, el sonido relajante del agua y el canto melodioso de los pájaros crean una sinfonía natural que me llena de paz. En la naturaleza

[8] Para mantener la ética y la uniformidad en el tratamiento de la muestra, los sujetos serán denominados como: alumno 1, alumno 2, alumno 3 y así sucesivamente.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

encuentro respuestas a preguntas que ni siquiera sabía que tenía, y experimento una sensación de pertenencia y conexión que me renueva. La naturaleza no solo me trasmite belleza, sino también sabiduría y una profunda sensación de estar vivo y en armonía con el mundo que me rodea. (Narrativa de Alumno 2)

- Hoy por la mañana disfruté de una experiencia inolvidable junto a mis compañeras y mi profesora de Español, fuimos al jardín botánico de la Universidad, fue maravilloso. El sol se filtraba entre las hojas de los árboles, creando un juego de luces y sombras que pintaba el paisaje con una belleza indescriptible. El aroma a flores frescas y a tierra húmeda impregnaba el aire, invitando a sumergirse en la tranquilidad y serenidad del jardín botánico. […] Las flores de todos los tamaños y colores se mezclaban armoniosamente, creando un espectáculo visual que cautivaba los sentidos. El sonido de los pájaros cantando y el suave murmullo del agua de una fuente cercana completaban la experiencia, transportándome a un estado de paz y serenidad absoluto. Cada rincón del jardín botánico era una obra maestra de la naturaleza, un regalo para los sentidos que me recordaba la importancia de apreciar la belleza que nos rodea. En ese momento me di cuenta de lo afortunada que era de poder disfrutar de un lugar tan hermoso y único. La belleza del paisaje del jardín botánico me recordó la importancia de detenerme, respirar profundo y apreciar la maravilla del mundo que nos rodea. Espero que haya más actividades como esta. (Narrativa de Alumno 3)
- En el corazón de la Universidad, entre edificaciones históricas y aulas bulliciosas, se encuentra un oasis de serenidad y conocimiento: el Jardín Botánico. Al adentrarse en este santuario verde, los sentidos son cautivados por una paleta de colores vibrantes y aromas embriagadores que dan la bienvenida a un mundo de diversidad botánica. En este rincón de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, el Jardín Botánico se erige como un testamento a la riqueza de la biodiversidad y a la importancia de la conservación. Cada planta, cada árbol, cuenta una historia de adaptación y supervivencia, recordándonos la fragilidad y la resiliencia de la naturaleza en un mundo en constante cambio. (Narrativa de Alumno 4)
- Soy una mujer independiente, como la naturaleza en su estado más puro y salvaje.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Al igual que la naturaleza que se desenvuelve sin necesidad de la intervención humana, […] sin depender de nadie más para lograr mis metas y alcanzar mi plenitud, resiliente como un árbol que se dobla ante las tormentas, pero nunca se quiebra, y fuerte como una roca que soporta el paso del tiempo sin desmoronarse. […] Soy una mujer que se siente conectada con el mundo que la rodea, que respeta y cuida de la tierra y de todas sus criaturas, y que sabe que, al igual que la naturaleza, tengo un papel importante que desempeñar en este mundo […]. (Narrativa de Alumna 5)

II- Testimonios fotográficos del ejercicio creativo experimental: "Mi apreciación del Jardín Botánico".

Figura 1. ¿Qué es para mí el Jardín Botánico?

Fuente: Archivos de la autora.
(Poema diseñado de alumna 6, marzo de 2024)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 2. Conexión personal con la naturaleza

Fuente: Archivos de la autora (Marzo de 2024).

Figura 3. El grupo y yo. Viviendo la naturaleza.

Fuente: Archivos de la autora (Marzo de 2024).

Los testimonios de diversa índole, recopilados por la profesora investigadora, dan fe de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados con los alumnos del primer año de la Carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo en la disciplina Estudios de la Lengua Española, cuyo foco estuvo centrado en la promoción y fortalecimiento de procesos de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sensibilización estético-ambiental en actividades prácticas multipropósitos, sustentadas en procedimientos metodológicos, técnicas y dinámicas múltiples. Todo ello en función de propiciar la sensibilidad humana en los estudiantes, la participación proactiva en la comunidad universitaria, el desarrollo del pensamiento crítico en torno a las problemáticas socioambientales y su vinculación con la cultura y la comunicación (incluso en el entorno escolar), el desarrollo de la capacidad de empatía y de percepción y apreciación estético-ambiental, y, en última instancia, la formación integral del ser humano, apto para vivir y convivir armoniosamente en la sociedad.

Conclusiones

Los referentes bibliográficos acotados sustentaron a nivel teórico-metodológico y didáctico las prácticas vivenciales de sensibilización estético-ambiental, realizadas con los estudiantes del primer año de la Carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo en la disciplina “Estudios de la Lengua Española”, en tanto contribuyeron a su comprensión de la trascendencia de la sensibilización estético-ambiental en los procesos educativo-pedagógicos: como herramienta educacional fundamental de la Educación Estético-Ambiental, que potencia la sensibilización humana, la convivencia armoniosa en las relaciones intergenéricas e interculturales, la resiliencia, la empatía, la formación valórica y la transformación ciudadana (individual y colectiva).

En este sentido, las acciones de sensibilización estético-ambiental favorecieron el cultivo de los sentidos estéticos y de la sensibilidad: como expresiones de una formación más integral del ser humano, orientada a la transformación, la sensibilización y la concientización del ser humano, en pro de una convivencia social estéticamente sustentable.

La implementación de estos procedimientos metodológicos y didácticos (vinculados a la sensibilización), propició que los estudiantes comprendieran la importancia, el valor y la aplicabilidad de la Educación Estético-Ambiental en los ámbitos personal, profesional y social, lo que pudo constatarse en los testimonios narrativos, fotoetnográficos educativos y en los diseños suscitados. Estas experiencias, con un sustento teórico en los fundamentos de la Educación Estético-Ambiental, potenciaron la dimensión volitivo-afectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyó a la sensibilización de los jóvenes (dentro y fuera de la comunidad universitaria).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

En última instancia, las prácticas de sensibilización estético-ambiental son potentes herramientas para la formación integral del hombre, y en especial para la formación estético-ambiental.

Referencias

ABBAGNANO, Nicola. **Diccionario de Filosofía.** La Habana: Edición Revolucionaria, 1972.

CUELLAR, Juan Antonio; EFFIO, María Sol. **Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media**. 1. ed. Bogotá, Colombia: Revolución Educativa, Ministerio de Educación Nacional, 2010. Disponible en: mineducacion.gov.co. Acceso en: 01 abr. 2024.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (España). Sensibilidad. *In*: DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (digital, España). España: Real Academia Española, 2023. Disponible en: dle.rae.es. Acceso en: 10 jun. 2024.

DICCIONARIO ILUSTRADO OCÉANO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Barcelona, España: MMVIII Editorial Océano, 2016.

ESTEVEZ ALVAREZ, Lurima. **La Educación Estético-Ambiental**. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2019.

ESTEVEZ ALVAREZ, Lurima. **La sensibilización estético-ambiental. Técnicas y dinámicas para escolares, estudiantes y profesores**. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2024.

ESTEVEZ RODRIGUEZ, Pablo René. **Por las leyes de la belleza**. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2019.

MARTINEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, Enrique. Educomunicación. La expresión inclusiva. Proceso de sensibilización. **Aularia Revista Digital de Comunicación**, vol. 2, 2014. Disponible en: www.aularia.org. Acceso en: 10 jun. 2024.

OSTROWER, Fayga Perla. Ser sensível. **Criatividade e processos de criação.** 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977. Disponible en: http://docente.ifsc.edu.br/ana.martins/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Gest%C3%A3o%20Educacional/CriatividadeeProcessosdeCria%C3%A7%C3%A3o-FaygaOstrower.pdf. Acceso en: 10 jun. 2024.

RIGO VANRELL, Catalina. **Sensibilización medioambiental a través de la Educación Artística**. 2003. Tesis (Doctorado) - Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003. Disponible en: biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t27339.pdf. Acceso en: 02 abr. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

XIMENES, Sérgio. **Mini Dicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

Submissão em: 10/04/2024
Aceito em: 24/08/2024

Referências conforme normas da:
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POVOS TRADICIONAIS: uma abordagem crítico-transformadora

Carlos Frederico Loureiro[1]

Resumo: Vivemos em período histórico em que é determinante um modelo de desenvolvimento baseado em expropriações territoriais e na destruição ambiental, mesmo diante de iniciativas de reversão, ampliando disputas entre frações de classes que dominam o processo político-econômico e agentes sociais que possuem formas de sociabilidade comunais de se relacionar com a terra e de criar suas existências organicamente vinculadas à natureza. Os conflitos e tensões territorializados trazem a necessidade de educadores e educadoras se posicionarem política e epistemologicamente, com rebatimento nas práticas pedagógicas. O presente artigo constitui-se em um ensaio teórico sobre a educação ambiental com povos tradicionais, destacadamente sobre as categorias diálogo e ancestralidade nesse fazer, no qual se assume a necessidade de se realizar o ato educativo crítico-transformador com aqueles que resistem e existem em seus modos de vida e que apresentam alternativas concretas às formas de sociabilidade e de educação hegemônicas.

Palavras-chave: Dialogicidade. Ancestralidade. Práticas econômicas e culturais tradicionais.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND TRADITIONAL POPULATIONS: a critical-transformative approach

Abstract: Despite resistance, our historical time is determined by a model of development based on territorial dispossession and environmental destruction, expanding disputes between class fractions which dominate political and economic processes and social agents which have communal forms of sociability to relate to the land and create their existences organically related to nature. The resulting territorialized conflicts and tensions require educators to express their political and epistemological positions, which impacts their pedagogical practices. This article is a theoretical essay about environmental education with traditional populations, highlighting the role of categories like dialogue and ancestry in this process, based on the need of carrying critical-transformative educational activities with those who resist and exist with their livelihoods and present concrete alternatives to hegemonic forms of sociability and education.

Keywords: Dialogicity. Ancestry. Traditional economic and cultural practices.

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y PUEBLOS TRADICIONALES: un enfoque crítico-transformador

Resumen: Vivimos un período histórico en el cual un modelo de desarrollo basado en expropiaciones territoriales y en la destrucción ambiental es decisivo, incluso frente a las iniciativas de reversión. En consecuencia aumentan las disputas entre sectores de clase que dominan el proceso político-económico y agentes sociales que poseen formas comunales de sociabilidad, de relacionarse con la tierra y de crear sus existencias orgánicamente vinculadas a la naturaleza. La territorialización de los conflictos y tensiones torna necesaria una toma de posición política y epistemológica por parte de educadores y

[1] Doutor em Serviço Social – UFRJ. Atualmente é professor titular da faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisador 1C do CNPq, professor do programa de pós-graduação em educação (PPGE) da UFRJ. E-mail de contato: fredericoloureiro89@gmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

educadoras, con repercusiones en las prácticas pedagógicas. El presente artículo es un ensayo teórico sobre la educación ambiental con pueblos tradicionales, especialmente sobre las categorías de diálogo y ancestralidad en este proceso, en el cual se asume la necesidad de realizar un acto educativo crítico-transformador con aquellos que resisten y existen en sus formas de vida y que presentan alternativas concretas a las formas hegemónicas de sociabilidad y educación.

Palabras clave: Dialogicidad. Ascendencia. Prácticas económicas y culturales tradicionales

Introdução

O interesse por trabalhos de educação ambiental com povos tradicionais e originários é crescente na América Latina. É possível encontrar cada vez mais artigos sobre o tema e ouvir relatos de experiências com indígenas, quilombolas, comunidades de matriz africana, ribeirinhos, caiçaras, entre outros. Há bons motivos para isso, para além de preferências pessoais e do reconhecimento da pertinência de se criar o processo educativo com base em diálogo entre saberes e fazeres de culturas e povos distintos. Vivemos um momento histórico em que é determinante a intensificação do desenvolvimento das forças produtivas e do padrão de acumulação de capital baseados em expropriações territoriais e na destruição de bens naturais, ampliando conflitos com aqueles que possuem formas de sociabilidade integrada à natureza, majoritariamente comunais e não capitalistas de se relacionar com a terra e produzir suas existências. Com isso, criam-se territorialidades distintas, em disputas espacializadas, que expressam visões de mundo, projetos de sociedade e modos antagônicos de ser natureza que transversalizam as intencionalidades pedagógicas e os conteúdos trabalhados no ato educativo, seja este escolar ou não.

Ao ser constituído pelas contradições da sociedade, a educação exige posicionamento de quem dela participa, e para isso, é necessário conhecer as determinações sociais que dão sua direção e o que se quer buscar em termos de formação humana (Loureiro, 2015).

O movimento do capital exige a transformação em mercadoria de todos os bens comuns naturais e da força de trabalho, o que conduz a um uso intensivo e expansivo da natureza para a produção material sob relações de exploração humana, com efeitos negativos que se avolumaram no último século e que são rapidamente identificáveis: mudanças climáticas, perda da biodiversidade, extinção em larga escala, destruição de solos e corpos de água, que ocorrem simultaneamente ao aumento da fome, da miséria e da barbárie nas relações sociais. Vivemos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

em um reino da abundância cujo conteúdo é pobreza e desperdício, fome, violência e criação de supérfluos.

Esse aspecto estrutural da sociedade moderna se materializou de modo particular no caso brasileiro. O Estado foi historicamente configurado em relações patrimonialistas e controlado por frações de classe conservadoras que se beneficiam desse padrão de acumulação, reduzindo as possibilidades de avanços democráticos com justiça social e ambiental. Após 2018, o contexto se agravou, ainda que com sopros de esperança com a entrada de um novo governo em 2023. Setores ultraconservadores radicalizaram um discurso que convence parcela significativa da população, de defesa do atual padrão de crescimento econômico, afirmando que este é justo, por ser meritocrático, traz prosperidade e que os impactos ambientais são pouco significativos, podendo ser regulados e evitados pela racionalidade do mercado ou mesmo negados, não sendo, portanto, empecilhos para o desenvolvimento nacional. Chega-se ao cinismo, quando em defesa da exploração mineral, da indústria petrolífera, do agronegócio e da pecuária, de se tentar convencer que o Brasil tem muitas áreas protegidas e que os territórios indígenas e quilombolas são demasiados diante da urgência de abrir caminho para tais atividades econômicas, como se isso fosse garantir melhor qualidade de vida para o povo (Loureiro, 2021).

Segundo Löwy (2014), tal objetivação das relações sociais capitalistas impõe às populações que vivem em relações orgânicas com o meio natural a condição de serem as vítimas mais diretamente atingidas por esse modo de produção destrutivo da vida. E é aí que entram as populações e povos tradicionais como potência material transformadora e grupos prioritários para um fazer educativo crítico e emancipatório com respeito ao que é socialmente e culturalmente diverso.

Há muitas definições de povos tradicionais e não entraremos nesse debate conceitual. Entendemos que há uma base normativa nacional que dá algum nível de amparo legal nas lutas sociais dos povos tradicionais e que se utiliza de uma definição consistente: a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais – Decreto n. 6.040 de 7/2/2007. Essa lei diz, em seu artigo 3º, que povos e comunidades tradicionais são aqueles que, além de se reconhecerem como tais, utilizam um conjunto de conhecimentos e práticas gerados e transmitidos pela tradição em seus processos de organização, uso e ocupação de territórios,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

gerando singulares territorialidades. Textualmente, afirma:

> Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:
> Iº Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

O Decreto estabelece como seus princípios, entre outros que podemos destacar e que são de interesse da educação ambiental crítica:

✓ A valorização da diversidade cultural manifestada por eles. Essa característica é uma das maiores potencialidades das comunidades e um dos pontos mais relevantes para a educação ambiental. Com a relação orgânica com a terra e o tipo de trabalho não alienado, o sociometabolismo com a natureza acaba por se expressar em formas culturais das mais variadas, dentro de cada cosmovisão que orienta as crenças, valores e costumes. Identificar e valorizar as culturas e interações seculares é um caminho potente para se criar a distinção em relação à homogeneização e hierarquização cultural, promovendo a valorização do que é distinto da norma, a consciência crítica, identidades e a autoestima.

✓ A erradicação de todas as formas de discriminação e intolerância a que estão submetidos. Definitivamente, não há sociedade integrada à natureza se não há respeito, escuta e acolhimento entre pessoas e grupos na vida social. A luta – e o aprendizado que se dá por meio dela – contra toda e qualquer prática e ideologia que afirme como verdade uma única forma de religião, cultura e organização social é parte constitutiva da educação ambiental crítica.

✓ A segurança alimentar e nutricional. Não só por ser algo fundamental para a sobrevivência estrita, mas também porque se vincula à manutenção de aspectos culturais que se expressam no tipo de comida feita, na relação com o sagrado, na colheita, no preparo e consumo de pratos que promovem a celebração coletiva e fortalecem os laços de pertencimento comunitário.

✓ A promoção do exercício de cidadania, inclusive o direito à participação em espaços decisórios, como meio para assegurar direitos e democratizar políticas públicas. Esse é um princípio intrínseco à educação ambiental crítica, uma vez que esta é praxiológica, fundada na

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

inseparabilidade entre teoria e prática, indivíduo-coletividade.

Sem dúvidas, o referido Decreto traz balizamentos legais para as práticas e políticas promovidas ou realizadas com e para tais povos. Todavia, é uma legislação que está sob ameaça, questionada por grupos que, por motivações ideológicas e econômicas decorrentes do potencial de exploração de seus territórios, tentam flexibilizar as normas de proteção asseguradas pelo Estado e a garantia de direitos que buscam reduzir as injustiças históricas contra eles.

Assim, como dito anteriormente, os conflitos e tensões que se formam na sociedade brasileira e que se materializam nos territórios tradicionais, trazem a necessidade de educadores e educadores se posicionarem política e epistemologicamente, com implicações em suas práticas pedagógicas. Para os que se assumem na perspectiva crítica da educação ambiental e nas lutas antissistêmicas, a construção coletiva e dialógica do ato educativo se dá prioritariamente com quem se encontra na condição de expropriado e opressão social, por serem os agentes portadores da negação material e cultural da forma social dominante. Aqueles que mesmo sendo negados, invisibilizados e subordinados, resistem e existem em seus modos de vida e como alternativas societárias que contribuem para a produção de outros caminhos de vivermos (Costa, Loureiro, 2015).

Aqui, a educação se configura, se inspira e cria suas bases teóricas e práticas nas lutas sociais e ambientais, uma vez que estas expressam questões de vida ou morte para as populações envolvidas. Nos educamos nas lutas de quilombolas, camponeses, indígenas, ribeirinhos, de populações urbanas periféricas, entre tantas outras, formando uma educação ambiental afinada com o que Martinez-Allier (2007) denomina de “ecologismo dos pobres”.

Com isso, os processos educativos e de trabalho com povos tradicionais, não de forma exclusiva, são fontes vivas de aprendizado, de possibilidades de sermos diferentes, de sermos mundo, de bem viver com o outro e não contra o outro. A educação ambiental aí localizada é potência que se materializa na riqueza de trocas dialógicas entre saberes e nas ações coletivas geradas por pessoas que vivem criativamente em territórios que são sentidos e vividos como sagrados. Nesse momento, cabe reforçar, o sagrado não se confunde com religiões instituídas, é um sentido de comunhão, de unidade, de conexão e de sincera gratidão à natureza, fonte primária de vida e de realização humana.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Portanto, no que cabe à educação ambiental crítica (Lopes, Loureiro, 2022) contribuir com as lutas emancipatórias, o aprofundamento do debate sobre categorias teóricas e metodológicas centrais às experiências educativas com povos tradicionais, é uma exigência estratégica no enfrentamento da barbárie em andamento. Entre outras que são fundamentais, nesse texto destacamos: diálogo e a dialogicidade da prática educativa e, principalmente, a ancestralidade, como categoria que exige do educador e da educadora enorme sensibilidade para compreender sua sutileza e complexidade, e ao mesmo tempo, seu lugar de condição primeira para que a confiança e a troca entre os envolvidos, e o fazer educativo, aconteçam. Sem o respeito, o entendimento e a vivência da ancestralidade não há práxis educativa com aqueles que têm aí as raízes de seus fazeres, culturas e práticas tradicionais que se reinventam diariamente. Não há o sentimento de sacralidade que a natureza porta para esses povos que não se alienam desta. E estes aspectos, por si mesmo, já mostram a potência do diálogo e da ancestralidade para a educação ambiental e representam importantes diferenças para o modo como nos formamos como pessoas nas sociedades eurocêntricas capitalistas.

O fundamental na realização de um processo educador coletivo, consolidado pelo diálogo, pela confiança e pela empatia, é que, ao definir com quem, para que e contra o que se faz, não se pode ter dúvidas quanto ao significado do que é estar com os povos tradicionais em uma luta desigual no capitalismo. Ao mesmo tempo, esse posicionamento político necessita ser acompanhado pela valorização da riqueza de experiências e possibilidades de aprendizado de todos nos movimentos de resistência, criando identidades, fortalecendo tradições, nos melhorando como seres humanos em nossa capacidade de reconhecer o outro e em nossas relações sociais.

Educação e formação humana no capitalismo: o lugar das questões ambientais

O ser humano para existir precisa continuamente produzir seus meios de vida. Isso impõe como exigência à existência humana a transformação da natureza na satisfação de necessidades materiais e simbólicas. Esse processo de transformação da natureza e produção material, denominado de trabalho em Marx (2013), determina dialeticamente o modo como criamos e satisfazemos necessidades, estabelecemos o metabolismo sociedade-natureza, produzimos cultura, damos sentido à vida e ao nosso próprio modo de ser como indivíduos em sociedade.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Todo trabalho é social, assim, o que é produzido, aprendido e conhecido precisa ser transmitido e constantemente recriado no movimento de objetivação-subjetivação que cada um de nós realiza. Em sendo um ser que se torna específico por sua atividade criadora e intencional no mundo e na relação com o outro (a práxis), a educação torna-se uma exigência do vir a ser humano. Não há sociedade sem educação, no sentido de que não há vida social sem que o que a humanidade produziu (instrumentos, tecnologia, ciência, arte, condutas, costumes, valores, conhecimentos vários, ou seja, cultura) seja transmitido, reproduzido, ampliado, socializado e transformado. Desse modo, "toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação" (Konder, 2000, p. 112).

A educação, nessa perspectiva, é o próprio movimento de formação humana, enquanto devir humano, tornar-se humano, sob relações concretas e condições objetivas (Freire, 2019). Posta nesses termos, a educação é uma prática social. Enquanto tal, compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, "ser mundo", fazer juízo de valor e estabelecer códigos linguísticos são acontecimentos que se efetivam tão somente em sociedade. Desse modo, podemos afirmar que a educação é inerente à condição humana e atravessa toda a humanidade em qualquer momento, contudo, só o é na materialidade de sociedades historicamente determinadas, adquirindo configurações e sentidos sociais distintos. E é por isso que sua priorização social como processo escolar, como oralidade e reprodução de costumes, como criação artística e de trabalho, entre outros formatos, dependerá do que se busca como ideal humano, como existência e como sobrevivência em cada sociedade e seu tempo histórico, e, nesse contexto, por cada grupo ou classe, segundo suas motivações e necessidades.

Vivemos, destacadamente nos últimos dois séculos, em uma sociedade que se constituiu pela exploração do trabalho e negação do outro em um movimento de coisificação da vida, universalizando sociabilidades egoístas e individualistas, sob relações sociais alienadas (Lukács, 2013). Portanto, se nossa intenção é a superação dessa forma social, a ação educativa deve ser intencional e direcionada para uma prática da liberdade, que busque o saber reflexivo e a vivência de relações sem opressão, discriminação e dos mecanismos de expropriação inerentes ao modo de produção capitalista. Isso em nada se confunde com manipulação do ato educativo. A negação das relações sociais capitalistas é a afirmação da possibilidade humana e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

histórica de transformação, de superação das relações objetivamente destrutivas que se universalizaram.

O elemento de realidade é que vivemos um feito único em nossa história no planeta. A pobreza e a degradação ambiental diante de uma geração monumental de ativos econômicos, culturais e cognitivos distribuídos desigualmente, materializando formas sociais de injustiça e de negação do potencial humana de criação. Se antes a escassez era decorrente da baixa capacidade produtiva e desenvolvimento tecnológico e científico, agora, tem-se a abundância econômica e cultural trazendo a pobreza em uma escalada crescente de destruição como a face inversa da mesma moeda. Quanto mais a sociedade revela sua capacidade de produzir riquezas, de criar de modo alienado, tanto mais aumenta o contingente de despossuídos das condições materiais de vida e os riscos de colapso ambiental, sob o domínio de um modo burguês e eurocentrado de vida (Porto-Gonçalves, 2004).

As promessas de felicidade e satisfação pelo consumo insaciável de mercadorias, fomentadas por ideologias difundidas por meio da educação e da comunicação para dar vazão ao gigantismo da produção de mercadorias – muitas absolutamente supérfluas –, geram um ciclo crescente entre consumir, descartar, comprar para saciar desejos que só existem à medida que se trabalha mais para consumir mais. A vendabilidade universal de mercadorias se torna a finalidade e o sentido para o qual se direcionam as energias criativas (Foster, 2005).

Portanto, uma educação ambiental pedagogicamente crítica libertadora, é aquela que tem a intencionalidade de superação de tais relações sociais, o que exige, junto a uma prática educativa coerente com a mudança e a criação de alternativas viáveis, uma perspectiva teórica e de organização do trabalho educativo que contemple tal desafio.

Pensando assim, tratar pedagogicamente os conflitos ambientais em que os grupos sociais estão inseridos, ameaçando suas existências e produzindo resistências, tem relação com o entendimento de que só se pode promover a solidariedade, a igualdade e o diálogo enfrentando as relações sociais que promovem dominação e exploração. Não se é solidário só porque se deseja sê-lo ou se fala nessa direção. Ser solidário não é uma questão de discurso ou vontade pessoal. A solidariedade e o tratamento justo e de alteridade com o outro passam pela atuação coletiva na vida pública em defesa de direitos e reconhecimento social, a promoção de práticas culturais e econômicas sustentáveis e um fazer educativo fundado nas lutas e modos de existir

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dos diversos grupos sociais que não se enquadram na forma dominante de sociabilidade.

Se partimos do pressuposto de que a realidade não se esgota na aparência dos acontecimentos e que as particularidades se definem na relação com o contexto e a estrutura social, o cerne do processo educativo é o movimento intencional que realizamos para ir além do que está posto, do ponto de vista das rotinas cotidianas, do entendimento da situação, das explicações geradas pela articulação entre teoria e prática, entre categorias e conceitos que organizam de modo coerente a realidade no pensamento; e na perspectiva aqui assumida, gerando diálogos entre saberes, e o fortalecimento e reconhecimento de práticas e culturas não-destrutivas e apoiadas em valores coletivistas.

Em resumo, a educação ambiental é um processo intencional, individual e coletivo, relativo às relações sociedade-natureza, e está inscrita em uma totalidade social na qual se realiza. Dentre múltiplas possibilidades que se abrem de discussão teórica, a seguir, como dito no começo do texto, daremos destaque a duas das categoriais principais para um fazer educativo sensível, acolhedor e coerente com o que foi argumentado até aqui, abrindo possibilidades no âmbito escolar, dos movimentos sociais ou das práticas educativas em comunidades.

Diálogo

Diálogo é interação (Grondin, 2012), movimento intersubjetivo, produtor de subjetividades e sentidos que dão intencionalidades às nossas atividades. Por isso, o diálogo não é uma externalidade ao humanizar-se. É constitutivo do humano. As pessoas participam do que é dito, sentido, compreendido e objetivado. Um diálogo não participativo, não envolvido com o outro é, por definição, um monólogo, uma imposição. E qualquer forma de imposição é negação do próprio diálogo e da educação. Dialogar é saber falar e escutar, e estes são momentos ativos que se dão em uma cultura à qual pertencemos e por nossas ideologias que moldam as interpretações possíveis. O fato de o diálogo ser uma abertura ao outro na criação de si mesmo, não significa que se inicie de um ponto neutro, um "vazio" de conceitos, valores e sentidos prévios. O diálogo se dá entre sujeitos históricos e isso não é um impeditivo. É parte do diálogo na produção de argumentos, posicionamentos, reflexões e atitudes.

Para que se dê o diálogo em processos educativos com povos tradicionais, há pelo menos uma particularidade. É decisiva a capacidade daquele que ocupa a condição de educador, saber

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

escutar sempre e falar na hora certa, dialogar horizontalmente, posto que as relações não são hierarquizadas com base em títulos ou posição econômica, mas em confiança e lugares ocupados na dinâmica de funcionamento social do grupo. Portanto, exige-se uma postura de humildade e sensibilidade para saber em que momento cabe o quê, o que é oportuno e o que pode representar um desrespeito às tradições.

Igualmente, é importante entender que há formas e regras de transmissão e que não basta o domínio de conteúdos e de conhecimentos relevantes para que se tenha autoridade para fazê-lo. É preciso respeitar a transmissão intergeracional de práticas e saberes que mantém as identidades culturais e a unidade como povos, sendo a oralidade e o fazer com base nos costumes decisivas para tanto.

O diálogo em si não emancipa, mas sim o processo social, enquanto unidade material-linguística, que toma o diálogo como pressuposto e exigência prática, instituído por pessoas e grupos sociais em seus movimentos transformadores na sociedade, materializando as mudanças sonhadas.

O diálogo é forma de comunicação em que a questão da diferença do lugar de enunciação é superada pela questão da diferença como qualidade, como valor de qualificação, como forma de potencializar os saberes que se interseccionam naquele espaço de aprendizagem. Se tomarmos como verdade que o diálogo exige a comunicação entre pessoas, é preciso pensar que tipo de comunicação é feita nessa sociedade e quais informações e discursos são tomados como corretos e válidos. É um equívoco pensar a comunicação livre e independente das determinações sociais. Da mesma forma, é frágil imaginar que a comunicação simplesmente é o que é e que, portanto, não há do que se emancipar.

Para ser crítica, a prática educativa dialógica exige a permanente suspeita, o colocar tudo sob questão e reflexão. Vivemos em uma sociedade em que as ideologias e interesses das classes dominantes são comunicados por mecanismos escolares, de Estado e pelos meios de comunicação, entre outros, que assim universalizam suas verdades e formas de convivência. Além disso, vivemos um fenômeno recente de *fake news*, de mentiras deliberadamente contadas em velocidade e quantidade impressionantes, que dificultam qualquer contra-argumentação, negam acontecimentos, confundem opiniões e formam falsas verdades, produzindo subjetividades intolerantes, individualistas e anticientificistas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Assim, visões de mundo e ideologias não podem apenas ser aceitas como parte da ação comunicativa. Devem ser também postas sob questão e algumas não podem ser acolhidas no processo educativo por reproduzirem formas de negação do outro e de intolerância. Toda crítica às ideologias é uma autocrítica, e ambas constituem a educação ambiental, mantendo um "estado de alerta" que não se confunde com desconfiança moral quanto à conduta das pessoas. Essa atenção passa pela transparência nas rotinas estabelecidas no processo educativo e em suas atividades, pela distribuição de atribuições e responsabilidades, pelo consenso em torno dos princípios e diretrizes pedagógicas, pela consciência da intencionalidade transformadora da realidade com a educação ambiental, pela definição conjunta de conteúdos e ações que formam a prática educativa, e pela avaliação participativa permanente de tudo o que se passa, se planeja e se realiza como educação.

Ancestralidade

Não há prática social possível entre povos tradicionais em que a ancestralidade não se faça presente ou que não seja lembrada ou reverenciada. E toda atividade educativa precisa considerar isso em sua concepção, planejamento e realização. A ancestralidade é constitutiva da práxis pedagógica.

Porém, a ancestralidade não é algo dado que se pega e usa na educação. É algo sutil, que se manifesta por várias linguagens e nos propicia um aprendizado único e que precisa ser captada e intencionalmente incorporada no fazer. Ela tem aspectos explícitos, para os quais se deve estar atento, e ainda outros implícitos aos comportamentos, que só a prática e a convivência revelam, o que obriga a quem está na condição de educador assumir o exercício da escuta, do sentir o que se quer comunicar, do estar aberto aos acontecimentos para que o processo educativo flua em sintonia com as intencionalidades pedagógicas e para que os conteúdos trabalhados sejam significativos para aqueles que estão envolvidos e se dispuseram a participar conosco.

Na verdade, grande parte do que se refere à ancestralidade não se escreve, mas se vivencia, se sente e se entende. Em um cenário ideopolítico de violência e intolerância, sem escuta e abertura dialógica e sem o fundamento da ancestralidade, o que acabará por acontecer é uma imposição de valores e conteúdos normatizados pela lógica dominante que tenderão a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

entrar em tensionamento com os valores e conhecimentos tradicionais. Mesmo os conteúdos estratégicos para as lutas sociais mais amplas, precisam ganhar sentidos específicos para tais grupos, serem ressignificados e incorporados aos discursos e cotidianos, para que a coerência do processo transformador se concretize. Desse modo, a postura dialógica com respeito à ancestralidade forja relações de alteridade e reconhecimento entre educador-educando e fornece o sentido necessário para uma educação ambiental que contribua para a criação de alternativas societárias e de atitudes não-destrutivas, e para o reconhecimento dos povos tradicionais.

A dimensão mais visível da ancestralidade é o sentimento permanente e a valorização do legado que nos foi destinado a partir de nossos antepassados. As práticas culturais e educativas, as reuniões, as oficinas, as dinâmicas ou qualquer outra atividade coletiva se dão por meio da gratidão por aqueles pelos quais nutrimos afetos, que de alguma forma pertenceram à história do grupo e suas memórias, ou que criaram e transmitiram saberes, técnicas e meios de vida que possibilitaram a realização de algo na atualidade. Em tempos de relações fluidas e efêmeras, a ancestralidade mantém o sentido de enraizamento no movimento de pessoas e grupos desde sua origem.

O legado é o ponto de partida, firmado na memória que vem dos antepassados e atravessado por histórias de vida transmitidas entre gerações, a partir do qual criamos e readequamos práticas e costumes, segundo as exigências de nosso tempo. Isso se expressa em falas, em relatos, em histórias contadas pelos mais velhos, em músicas, danças, comidas, vestimentas ou gestos. Aqui a aprendizagem se dá mais pelo falado, experimentado ou vivenciado corporalmente do que pela escrita, que é mais um entre tantos meios por onde o ato educativo se realiza.

Há, assim, um aspecto de respeito e reverência, lembrando-se de nomes e famílias que contribuíram com o que existe hoje ou simplesmente há um gesto de gratidão a todos que nos antecederam, ao momento em que a memória diz respeito ao começo de tudo. Esse sentido de respeito “aos mais velhos” nos parece extremamente significativo em um momento histórico em que os antepassados são esquecidos diante da imediaticidade da vida e os mais idosos são abandonados ou ignorados diante de uma rotina exaustiva e dos ditames econômicos que reduzem a condição de cidadania àqueles que podem consumir e gerar lucros, sendo os demais descartados.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No que se refere a esta dimensão histórica, o mais interessante é identificar que as conexões percebidas ou imaginadas não se dão de forma linear (como no pensamento econômico liberal, na forma dominante de se pensar em progresso e nas ideologias de supremacia de povos e costumes sobre outros). O ontem se dá agora, no acontecimento, e o futuro não se afasta do passado. A ancestralidade, assim posta, ajuda no entendimento da consciência histórica e valoriza a vida de todos que são parte do que somos como humanidade.

Esse aspecto destacado ajuda a evitar que se descolem nas práticas educativas as expressões linguísticas das relações históricas, das histórias de vida, das necessidades que foram saciadas pelo trabalho e receberam um significado cultural. Por exemplo, uma dança africana para povos de matriz africana não é apenas um conjunto harmônico de movimentos esteticamente belos e sensuais que pode ser repetido por qualquer um que queira. Cada um pode experienciar como desejar, mas, na perspectiva das lutas emancipatórias e, portanto, da educação ambiental crítica, é preciso ir além do aparente ou do gosto estético, e viver os sentidos que os corpos carregam e que expressam as lutas, identidades e modos de existir dos grupos aos quais se pertence.

Cada movimento, em seus ritmos e posturas corporais, tem um motivo e, de um modo geral, indica formas de trabalho tradicionais que garantiram sustento e meios de vida e crenças espirituais que indicam certas visões de mundo. Assim, a dança traz movimentos que permitem o prazer, e que portam o gosto de compartilhar a vida com o outro, a não separação entre sagrado e mundano e um ensinamento histórico pela linguagem corporal. Tal linguagem traz também outras linguagens associadas que dizem muito sobre as manifestações artísticas e culturais. Assim, as cores das roupas e pinturas, o tipo de vestimenta, os turbantes, o modo como são feitas e por quem são feitas, por exemplo, falam e comunicam cosmovisões e valores que regem costumes e dão identidade a povos e comunidades.

O ato educativo se dá com povos tradicionais pela contação, principalmente pelos “mais velhos” de histórias, mitos, lendas e relatos; pela vivência corporal; pela defesa de valores transmitidos entre gerações; pelo se comportar adequadamente às exigências do coletivo; pelo trabalho pedagógico com conteúdos que daí emergem e pela reflexão propiciada, permitindo transcender a experiência imediata e as rotinas sem romper com raízes que nutrem as comunidades. Sem dúvidas, na educação ambiental de povos tradicionais, conteúdos como: as

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

lutas e desafios para a criação do grupo, as relações de trabalho, o racismo estrutural brasileiro, os direitos sociais, a interação com a natureza pelo trabalho e pela cultura, as artes, a religiosidade, a espiritualidade, o reconhecimento social e a diversidade cultural, entre outros, são potencialmente interessantes. Porém, o que cabe e como tratar cada um dependerá desses outros elementos contextuais que dão o limite do ato educativo e seus sentidos.

Uma outra dimensão fortemente atrelada à ancestralidade remete à compreensão de que passado e presente, sagrado e profano, sociedade e natureza estão juntos e em qualquer tempo. Revela-se isso em gestos cotidianos que indicam o reconhecimento de que só se existe porque os antepassados e os mais antigos criaram um caminho na terra que dá direção ao nosso caminhar, e que a terra é o chão que permite agir, trabalhar e se alimentar. Sem a terra, não haveria vida humana nem aprendizado. Existe-se hoje com a ancestralidade.

O ato educativo, considerando essa dimensão, leva ao desenvolvimento de valores coletivistas como humildade, respeito, solidariedade, gratidão, e traz a possibilidade de uma compreensão coletiva integrada e refinada de natureza e do que é humano, além de uma noção de tempo não fragmentado.

Por fim, cabe destacar a noção de ciclo contida na ancestralidade. Para as tradições que formam os povos na América Latina, a vida é um ciclo permanente entre nascimento, crescimento e morte, sendo que esta não é término absoluto, pois os antepassados se fazem presente pela ancestralidade. Independentemente de se acreditar em renascimentos ou não, o fundamental é que há um sentimento de que, em nossa finitude humana, somos infinitos em possibilidades praxiológicas e em legados. Isso cria um sentido de responsabilidade com as futuras e presentes gerações que é de enorme valor para o debate ambiental.

Considerações finais

Os povos tradicionais estão sob pressão em um contexto político-econômico dominado por forças sociais que buscam intensificar a total liberalização econômica, a desregulamentação pública, e a afirmação e normatização de ideologias conservadoras que expressam um profundo desconhecimento e desprezo pelo que tais povos são. Nesse momento histórico, ainda que após o ano de 2022 novos ares políticos tenham trazido alguma forma de alento e esperança, a educação ambiental, enquanto política pública e na promoção de processos sociais

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

emancipatórios, fica igualmente sob ataque. Não é incomum se observar situações em que é sistematicamente eliminada do conteúdo de políticas públicas sensíveis à questão ambiental, invisibilizada ou reduzida a um de seus aspectos (sustentabilidade, mudanças climáticas etc.). E quando se trata da educação ambiental de povos tradicionais é rotulada de modismo, ideologia ambientalista que romantiza seus modos de vida ao recusar o crescimento econômico capitalista.

Todavia, é nesse cenário adverso que projetos e ações variadas que trazem metodologias e aproximações teóricas e políticas com povos tradicionais se consolidam, abrindo um novo e potente campo de diálogo, de transformações significativas na realidade desigual e opressora em que estamos inseridos e de criação de alternativas social e ambientalmente viáveis.

O assunto poderia ser abordado em múltiplas direções. Poderíamos ter tratado da educação diferenciada no contexto escolar; das propostas singulares para as escolas, abordando experiências que reconhecem sua importância para as lutas sociais; ou de abordagens educativas comunitárias e dos movimentos sociais relevantes para a educação ambiental. Porém, pensando em uma educação crítico-transformadora, sensível e voltada à formação humana, dentre as muitas categorias teóricas possíveis de serem apresentadas e discutidas e que nutrem a educação ambiental nos diversos espaços, buscamos traçar alguns argumentos que vinculam o enfrentamento das injustiças sociais e ambientais estruturais do capitalismo à centralidade da categoria ancestralidade no processo pedagógico, que por seu próprio fundamento colaborativo exige uma postura dialógica no fazer educativo.

Encerramos o texto, reforçando um posicionamento que traz a educação ambiental como um processo intencional e permanente de formação humana, que problematiza as relações sociedade-natureza e busca um "outro mundo possível". E para que ganhe capacidade realizadora, necessita se constituir no diálogo com os expropriados e subalternizados, em seus saberes, modos de viver e costumes, com todas as contradições e potencialidades da sociedade que vivemos e que buscamos transformá-la e, nesse movimento, nos transformarmos, no sentido de sermos melhores como humanidade.

Referências

COSTA, César Augusto S. e LOUREIRO, Carlos Frederico B. A natureza como "princípio material" de libertação: referenciais para a questão ambiental a partir de Enrique Dussel.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Educação Temática Digital. Campinas, v. 17, n. 2, maio/agosto de 2015.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx**: materialismo e natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola, 2012.

KONDER, Leandro. **A construção da proposta pedagógica do SESC-Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

LOPES, Priscila Amaro; LOUREIRO, Carlos Frederico B. Referências e sentidos da educação ambiental crítica nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEAs. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, vol. 39, n. 1, abril de 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental e epistemologia crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 32, n. 2, jul.-dez. 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação ambiental**: questões de vida. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2021.

LÖWY, M. Lutas ecossociais indígenas na América Latina. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 38, p. 61-69, 2014.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social.** Vol. 1 e 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINEZ-ALLIER, Joan. **O ecologismo dos pobres**. São Paulo: Contexto, 2007.
MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **O desafio ambiental**: os porquês da desordem mundial. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Submissão em: 10/04/2024
Aceito em: 30/04/2024

Referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CRÍTICA COMPROMETIDA COM A SENSIBILIDADE HUMANA

Raphaell Moreira Martins[1]
Lucas Luan de Brito Cordeiro[2]
Rodrigo do Vale dos Santos[3]

Resumo: O ponto de enfoque nesta pesquisa diz respeito à compreensão da necessidade de um olhar para a sensibilidade humana na ação pedagógica da Educação Física escolar (EFE), entendendo-a como um elemento constituinte da mesma. Contudo, há de se salientar que, diferente de alguns documentos de cunho tradicional ou neoliberal, estamos pautados em uma percepção crítica e com desejo de transformação social e emancipação dos sujeitos. Assim, o objetivo do estudo foi analisar a percepção de docentes de EFE acerca da função pedagógica da sensibilidade em suas aulas e quais os desdobramentos dessa postura na construção de uma EFE crítica. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, investigando o fenômeno a partir de uma abordagem relacional, dialógica e colaborativa. Os sujeitos que colaboraram no estudo são estudantes do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que participaram de um Círculo Dialógico Investigativo-Formativo via Google Meet. Os resultados apontaram para três grandes categorias a saber: entrada no diálogo sobre a sensibilidade humana crítica nas aulas de Educação Física; solidificando a sensibilidade crítica como um elemento da ação pedagógica; diversificando a leitura da sensibilidade crítica na docência. A partir dos achados concluímos que, apesar de não ser considerada um elemento didático específico, existe uma valorização da sensibilidade crítica pelos docentes investigados apesar dos desafios surgidos a partir do embrutecimento no ambiente escolar por parte de outros agentes.

Palavras-chave: Escola. Valores Humanos. Didática da Educação Física. Trabalho docente.

FOR CRITICAL SCHOOL PHYSICAL EDUCATION COMMITTED TO HUMAN SENSIBILITY

Abstract: The point of approach in this research concerns understanding the need to look at human sensibility in the pedagogical action of School Physical Education (SPE), understanding it as a constituent element of it. But, it should be noted that, unlike some traditional or neoliberal documents, we are based on a critical perception and a desire for social transformation and emancipation of subjects. Thus, the objective of the study was to analyze the perception of SPE teachers regarding the pedagogical

[1] Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Membro do ProFut - Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Exercício Físico. E-mail de contato: raphaell.martins@ifce.edu.br

[2] Mestrando no Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Exercício Físico. E-mail de contato: lucasluan.brito@educacao.fortaleza.ce.gov.br

[3] Mestrando no Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Exercício Físico. E-mail de contato: rodrigo.vale@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

function of sensibility in their classes and the consequences of this stance in the construction of a critical SPE. We opted for qualitative research, investigating the characteristics from a relational, dialogical and collaborative approach. The subjects who collaborated in the study are students of the Professional Master's Degree in Physical Education on a National Network (PMDPEN or in Portuguese PROEF), who participated in an Investigative-Formative Dialogical Circle via Google Meet. The results pointed to three categories: entry into the dialogue about critical human sensibility in Physical Education classes; solidifying critical sensibility as an element of pedagogical action; diversifying the reading of critical sensibility in teaching. From the results we conclude that, despite not being considered a specific didactic element, there is an appreciation of critical sensitivity by the teachers investigated despite the challenges arising from the brutalization in the school environment by other agents.

Keywords: School. Humans values. Didactics of Physical Education. Teaching work.

POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR CRÍTICA COMPROMETIDA CON LA SENSIBILIDAD HUMANA

Resumen: El punto de enfoque de esta investigación es comprender la necesidad de mirar la sensibilidad humana en la acción pedagógica de la Educación Eísica Escolar (EFE), entendiéndola como un elemento constitutivo de la misma. Sin embargo, cabe señalar que, a diferencia de algunos documentos de carácter tradicional o neoliberal, nos guía una percepción crítica y un deseo de transformación social y emancipación de los sujetos. Así, el objetivo del estudio fue analizar la percepción de los profesores de EFE sobre la función pedagógica de la sensibilidad en sus clases y las consecuencias de esta postura en la construcción de una EFE crítica. Optamos por la investigación cualitativa, investigando el fenómeno desde un enfoque relacional, dialógico y colaborativo. Los sujetos que colaboraron en el estudio son estudiantes de la Maestría Profesional en Educación Física en Red Nacional (ProEF - la sigla em portugués), quienes participaron de un Círculo Dialógico Investigativo-Formativo vía Google Meet. Los resultados apuntaron hacia tres categorías principales: entrada al diálogo sobre la sensibilidad humana crítica en las clases de Educación Física; solidificar la sensibilidad crítica como elemento de acción pedagógica; diversificar la lectura de la sensibilidad crítica en la enseñanza. De los hallazgos se concluye que, a pesar de no ser considerado un elemento didáctico específico, existe una apreciación de la sensibilidad crítica por parte de los docentes investigados a pesar de los desafíos derivados de la brutalización en el ambiente escolar por parte de otros agentes.

Palavras-clave: Escuela. Valores Humanos. Didáctica de la Educación Física. Trabajo docente.

Introdução

A Educação Física escolar viveu, em toda a sua historiografia, um permanente entre-lugar (Bhabha, 2010) daquilo que as políticas educacionais, as correntes teórico-metodológicas, o imaginário popular, a Formação de Professores/as em Educação Física, entre outras perspectivas visualizam da sua função social e o que realmente acontece em grande parte das escolas brasileiras. Isso não é uma sedução para inferir que o que se deseja é melhor ou pior do que efetivamente acontece nas aulas de Educação Física, simplesmente precisa-se dar mais enfoque aos fatos que acontecem no cotidiano das instituições de ensino.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Por isso, a premissa dessa discussão se situa na reflexão dos fenômenos das vidas nas aulas de Educação Física ao invés de ficar cogitando as grandes mudanças geracionais da área de Educação Física escolar, que são necessárias e precisam ser pautas de confrontação inextinguível. Isto posto, adota-se uma junção de esforços para atrair a percepção para a iminência do diálogo sobre a dimensão da sensibilidade docente nas aulas de Educação Física escolar.

O campo de interesse desta investigação se situa na expectativa dos/as docentes perante a necessidade de um princípio da sensibilidade humana em sua ação pedagógica nas aulas de Educação Física escolar, assumindo o trato com a sensibilidade como mais um elemento constituinte do que seriam os pressupostos fundamentais para a intervenção pedagógica. Realçando que as correntes e abordagens pedagógicas que são vinculadas a propostas tradicionais e neoliberais de ensino também têm apontado aspectos para a sensibilidade nas aulas de Educação Física, mas não se comprometem com a transformação, emancipação e o pensamento crítico que o olhar da sensibilidade humana exige.

Etimologicamente explorando, a sensibilidade pode ser acolhida em suas dimensões seminal e anímica (Araújo, 2009). Na leitura de Abbagnano (1962, p. 872) a sensibilidade está na "esfera das operações sensíveis do homem", revela a "capacidade de receber sensações e de reagir aos estímulos".

O movimento do presente estudo é "dar um passo atrás" ao reconhecer que só é exequível a aprendizagem da dimensão atitudinal se essa prerrogativa da sensibilidade humana estiver circunscrita na ação pedagógica dos/as professores/as de Educação Física, como também potencializada pelas condições reais de trabalho na escola que garantam a produção de uma docência sensível e crítica.

Destaca-se que, ao tatear a análise da sensibilidade humana na ação pedagógica nas aulas de Educação Física, não se ignora o fato da escola brasileira ser estruturalmente um produto muito bem acabado dos preceitos neoliberais que elabora a antítese do afeto, pois as instituições de ensino não valorizam como ato fundante o acolhimento, o cuidado, a sensibilidade, a diversidade, a pluralidade, a amorosidade, o diálogo, a estética, a ética, e tudo aquilo que apontaria por um modelo de educação que gerasse uma dessemelhança com uma parte da sociedade brasileira, que "sem muitos rodeios" é perversa e hostil para a grande maioria dos/as brasileiros/as.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

As condições de trabalho nas escolas, e, por conseguinte, nas aulas de Educação Física, levam tanto para o embrutecimento docente, como também para o embrutecer das/dos discentes. Na verdade, quanto mais se "embrutece" a capacidade inventiva e criadora do/a educando/a e da/do docente, eles/as são disciplinados/as a fazerem perguntas e respostas que não levam à transformação social e à humanização crítica (Freire, Faundez, 2011). Isto é, quando são incentivados/as a fazer perguntas nas aulas de Educação Física.

Apesar disso, ocorre diariamente uma situação potente e transgressora dentro das escolas há muitos anos, que são as ações pedagógicas de docentes implicados/as e engajados/as com uma educação mais sensível, humanista, crítica, justa socialmente e calcada no bem viver compartilhado entre os/as professores/as e os grupos de estudantes. Em alguns casos, são essas locomoções na experiência pedagógica tateada pela sensibilidade crítica que endossam a permanência e algum tipo de êxito estudantil na trajetória escolar. A despeito desta situação relevante nas ações educativas de vários/as docentes, o embrutecimento no contexto escolar pode fazer, com o tempo, que profissionais compromissados/as deixem de se importar com o ponto de vista da sensibilidade crítica e com as relações que ocorrem nas aulas, tendendo a naturalizar comportamentos hostis e assumindo uma docência conservadora.

Julga-se relevante atenuar que, neste estudo, alinha-se a sensibilidade ao pensamento crítico, pois sem a leitura de mundo reflexiva, atenta, rigorosa e crítica, qualquer estímulo para a sensibilidade docente - como ação pedagógica e postura mais acolhedora e humana com as/os estudantes - pode ser ponderado como uma forma sorrateira de "romantizar" e "adocicar" as almas estudantis para aceitar as mazelas sociais, igualmente as contradições que surgem diariamente nas instituições de ensino por uma percepção de positividade tóxica[4].

Por causa disso, apoia-se nas convicções de Martins e Santos (2023) ao apostarem na perspectiva crítica, pois, segundo os autores, proporciona um método de acessar a Educação Física que possibilita articular o saber com o saber-fazer e, especialmente, de como se relacionar com esses saberes da Educação Física de forma situada com as grandes questões sociais, compromissados com a justeza social e imbuída de valores humanos progressistas que prezam

[4] A positividade tóxica em síntese seria a necessidade humana de se apresentar sempre bem em todos os momentos de sua vida, sejam estes difíceis ou não, impossibilitando situações de aflição quanto a problemas do cotidiano, no qual cada vez mais as pessoas vêm tentando transparecer que tudo que acontece na sua vida tem um propósito e que nada é motivo para te deixar triste e abalado (Almeida; Silva, 2023).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG PPGEDU Editora da furg

pela democracia e pluralidade cultural.

Por tudo exposto, compartilham-se a seguir as conjecturas do que alicerça a base deste componente da sensibilidade crítica na docência na Educação Física escolar, pois a reflexão empreendida neste texto reconhece que todos os afetos (seja esse, uma afetação boa para quem oferece e para quem recebe, seja um afetar-se limitante) e sentimentos envolvidos na ação pedagógica são importantes. Tanto as emoções dos/as estudantes, como também as emoções e sensibilidade dos/as docentes e de quem participa efetivamente da comunidade escolar. Seria nesta comunhão da vida compartilhada nas aulas Educação Física que habita o mote das nossas análises e se pretende apontar a seguir os caminhos deste balanço teórico.

A sensibilidade crítica como elemento da ação pedagógica na Educação Física escolar

Neste tópico compartilham-se os subsídios do que se delimita como as presunções do que pode potencializar e estarem pactuados com o ato da sensibilidade crítica nas aulas de Educação Física. Os primeiros referenciais admitidos para o presente estudo foram os preceitos de Paulo Freire em seu livro célebre, o "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" (Freire, 2011). Nesta obra foram extraídas quatro concepções sobre as exigências das intervenções do ensinar que se amarram muito bem com o que se entende de sensibilidade crítica na ação pedagógica.

Destaca-se que a preferência por Paulo Freire e o livro Pedagogia da Autonomia não foi por mera conveniência de utilização de um autor que já é muito requisitado nas ciências da educação. Pois, nesta obra, o próprio autor tornou evidente que a proposta foi compartilhar saberes indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, contudo alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores (Freire, 2011).

O primeiro aspecto foi que ensinar exige bom-senso, pois não se considera possível respeitar as/os estudantes, a sua dignidade, o seu ser formando-se, a sua identidade em construção, se não se toma como referência as condições em que eles/elas vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam até a escola (Freire, 2011, p. 44).

O segundo preceito foi que, para possuir sensibilidade crítica, deve-se assumir a alegria e a esperança na docência. Para Freire (2011) existe uma relação entre a alegria necessária à

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

ação educativa e a esperança. A esperança de que o/a professor/a junto do grupo de estudantes de forma coletiva possam aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e, de forma colaborativa e equânime, resistir aos obstáculos que surgem perante a alegria de grande parte da população brasileira.

A terceira condição indispensável para o ambiente da sensibilidade na docência é o saber escutar. Somente quem escuta, paciente e criticamente, o/a outro/a, fala autenticamente com o/a outro/a, mesmo que, em certas condições, precise efetivamente falar a outrem (Freire, 2011). De acordo com o autor, a/o docente que verdadeiramente escuta, consegue aprender a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao estudante, em uma fala participativa e dialogada com ele/ela.

A quarta e última condição eleita do livro Pedagogia da Autonomia para prover a sensibilidade crítica nas aulas de Educação Física foi o comportamento de "querer bem os/às educandos/as". Na lógica de Freire (2011) essa abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque na situação de professor/a, ocorre uma obrigatoriedade de querer bem a todos/as alunos/as de forma igualitária. Significa, de fato, que a afetividade não pode assustar a/o docente, que não se sinta amedrontado de se expressar de forma sensível em suas aulas.

Aproveita-se para ilustrar que, na área de Educação Física escolar, Martins (2022) já vem realizando essa reflexão da própria ação pedagógica e quais são os seus princípios para produzir uma Educação Física crítica, e foi nesta caminhada para ler a própria intervenção pedagógica que surgiu o "CASE", que abrevia as palavras: Crítica; Alegria; Sintonia; e Engajamento.

A opção pela alegria nas aulas de Educação Física se justifica por um projeto de ensino e aprendizagem que permite ser feliz durante a tematização e problematização dos objetos de conhecimento, e acreditamos que a junção da perspectiva crítica e a alegria no contexto de ensino, pode suscitar uma correlação pouco usual, mas o ideal seria produzir ambientes de ensino e aprendizagem em que ser feliz não se distancie do pensamento crítico das práticas corporais nas aulas de Educação Física (Martins, 2022).

Em compensação verifica-se que nestas estimativas para o ensinar de Freire (2011) e Martins (2022) a/o docente precisa ser "agasalhado" por uma rede de apoio que também se assente estar sensibilizada para a aprendizagem crítica. Dado isso, aposta-se no conceito de bem

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 139-162, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

viver de forma compartilhada como uma reivindicação da sensibilidade crítica nas aulas de Educação Física ao determinar que não se pode permitir um esforço hercúleo por parte do/a professor/a para transitar pela sensibilidade crítica se a turma de ensino também não trilha rumo a um ambiente propício ao bem viver de forma coletiva.

O conceito do Bem Viver (*Bien Vivir/Vivier Bien*) surge na região andina, na América do Sul – desde o sul da Venezuela até o norte da Argentina – e deriva por um lado, do Quechua (*runa simi*) e, por outro, do Aimara (*aymará jaya mara aru*), que são idiomas pré-hispânicos da região andina. Nesse sentido, o Bem Viver relaciona-se à melhoria da qualidade de vida das pessoas (alimentação, vestimenta e habitação, por exemplo), o que se obtém por meio da educação, das relações familiares, trabalho, hábitos e ambiente (Alcântara; Sampaio, 2017).

Por esta razão, a dignidade e validade da Educação Física deve estar relacionada com sua capacidade de justificar sua presença na escola como uma "sabedoria de viver", que envolve dimensões da vida humana para além do tempo específico de trabalho tanto quanto para além da lógica da mercadoria (Silva; Fensterseifer; Prestes, 2023, p. 123). É este vislumbre que aloja as circunstâncias pretendidas para produzir a sensibilidade crítica nas aulas de Educação Física.

Para complementar e manter-se coerente na idealização de uma Educação Física crítica, comprometida com a sensibilidade humana, julga-se que todo o processo relacional entre os/as professores/as e a turma de ensino, resguardado pela sensibilidade, se materializa como um resultado do saber cuidar e aceitar ser cuidado em um ambiente de ensino em que o afeto e o acolhimento são parte constituinte da ação pedagógica.

Cuidar é mais que um ato, é antes de tudo, uma atitude e, neste estudo, afirma-se como uma postura política para com a Educação Física crítica. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o/a outro/a, durante as aulas de Educação Física (Boff, 1999).

Para Boff (1999) o cuidado possui uma dimensão ontológica que entra na constituição do ser humano. É um modo-de-ser singular da humanidade. Sem cuidado deixa-se de ser humano. Em razão disso, perseverar-se na imagética de que a sensibilidade humana como elemento da ação pedagógica é um dispositivo fabuloso para produzir aulas de Educação Física situadas, engajadas, contextualizadas, diversas e ancoradas na justeza social e no pensamento crítico.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Nesse sentido, a sensibilidade humana como característica ímpar é essencial para uma docência que supere o repasse de informações. Citando Charlot (2019) o/a professor/a de informação, é aquele/a que na lógica bancária somente repassa informações e está sujeito a ser superado em tempos de acesso às informações de forma difusa e rápida. Assim há necessidade de ser um/a professor/a de saber, que transforma a informação em um saber significativo para o/a discente, se transformando no/a docente do afeto.

Destinação do estudo

Após partilhar toda essa exposição sobre a função social da sensibilidade crítica nas aulas de Educação Física, expõem-se as principais alegações e justificativas para a produção deste manuscrito. Presume-se que mesmo propalando com frequência a importância de uma ação pedagógica sensível, esse tipo de comportamento ainda é muito fracionado ou com baixa regularidade nas escolas.

Isso não quer incorrer no anseio de citar que não exista a associação da sensibilidade crítica nas aulas de Educação Física, pelo contrário, calcula-se que seja esse o principal motor que faz os/as professores/as saírem de suas residências todos os dias para elaborarem a sua ação pedagógica mesmo diante de tantas barreiras. Mas precisamos ouvir e consultar mais os/as docentes de Educação Física para tratar melhor sobre esse assunto da sensibilidade humana na ação pedagógica. Reconhece-se que os/as professores/as são os que efetivamente têm buscado amenizar as pressões das instituições de ensino.

Por esse motivo, esse texto busca como destinação para interesse de leitura, apreciação e reflexão crítica os/as professores/as que já se implicam com uma Educação Física mais sensível e humana, assim como, ser foco de questionamento e inspiração para as/os docentes que almejam tornar as suas aulas mais agradáveis e prazerosas sem perder o rigor e o pensamento crítico. Sendo assim, a intenção do presente estudo foi analisar a percepção de docentes de Educação Física acerca da função pedagógica da sensibilidade em suas aulas e quais os desdobramentos dessa postura na construção de uma Educação Física crítica.

Procedimentos metodológicos

O tipo de estudo que melhor oportunizou inferências para os desejos da presente pesquisa foi do tipo qualitativo. Para o modelo qualitativo é fundamental a consideração da

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, uma interdependência entre o mundo objetivo que se deseja conhecer e a subjetividade do/a pesquisador/a. O mundo é visto como uma realidade complexa, não sendo cognoscível de maneira adequada por meio de fracionamentos, "recortes", que não levem em consideração esta sua característica de analisar a conjunção e variedade dos fenômenos (Silva, 1996).

Para tanto, a abordagem investigativa nomeada para subsidiar os procedimentos metodológicos foi a de estrutura relacional, dialógica e colaborativa, pois são pesquisas que visam conhecer as pessoas e estudar os fenômenos humanos e sociais da maneira mais interligada e em coparticipação possível. A pesquisa colaborativa e dialógica determina também que fazer ciência (como qualquer outra atividade), envolve uma decisão e um posicionamento político (Souza, 2021).

Diante disso, o cenário da pesquisa foram as/os estudantes da primeira turma do Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). A justificativa por esse contexto da pesquisa ocorre pelo objetivo do ProEF visar à qualificação de professores/as efetivos/as diplomados/as em cursos de Licenciatura na Educação Física, em exercício docente na Carreira do Magistério da Educação Básica, na rede pública de ensino, em conformidade com a política do Ministério da Educação (PROEF, 2023).

Assim sendo, o ProEF promove a formação de docentes que tenham o compromisso de articular, mediar e intervir na aprendizagem da área, compreendendo as diversidades do processo de construção de uma sociedade democrática e plural, utilizando-se de metodologias e tecnologias no fortalecimento de projetos individuais e coletivos (PROEF, 2023).

Os/As colaboradores/as da pesquisa já são professores/as-pesquisadores/as da sua própria ação pedagógica e estão buscando a otimização desse posicionamento por meio do ProEF/IFCE. Essa condição se apresenta como adequada, pois já existe um movimento anterior à pesquisa de análise e reflexão da própria intervenção pedagógica. Por essa razão, estabelecer um diálogo, relacional e colaborativo com este grupo torna-se instigante por acreditar que se pode entender melhor a função social da sensibilidade humana na experiência pedagógica crítica nas aulas de Educação Física.

O critério de inclusão na pesquisa foi o aceite dos/as professores/as do ProEF/IFCE para

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

participar do estudo, como também, se colocar à disposição das técnicas investigativas adotadas para o presente trabalho. Destaca-se que todas e todos as/os estudantes da primeira turma foram convidados/as a fazer parte do estudo (exceto aqueles que estão como pesquisadores). Ou seja, a turma possui 8 alunos/as, desse grupo, dois estavam na feitura do manuscrito, sobraram 6 possíveis participantes. Após consulta ao grupo de estudantes, quatro docentes aceitaram e manifestaram amplo interesse em colaborar com a pesquisa.

Acentua-se que os quatro participantes (três homens e uma mulher) são do Estado do Ceará, sendo três do município de Fortaleza, capital do Ceará. E outro integrante, do município de Quixeré, que fica na mesorregião do Jaguaribe, também no Estado do Ceará. No grupo, temos docentes que trabalham na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Resguardando o compromisso ético da pesquisa, preferiu-se associar nomes fictícios aos/às colaboradores/as da investigação, mesmo entendendo que, na pesquisa dialógica, relacional e colaborativa, as pessoas que se comprometem e se implicam no estudo possuem uma condição de co-participantes da elaboração do constructo argumentativo do trabalho. No entanto, neste manuscrito em específico, decidiu-se optar pela terminologia figurativa.

Nesse sentido, a analogia para designar os nomes dos/as colaboradores/as foi ancorada nos povos latinos que fundamentaram as bases do conceito de bem viver e que estão muito bem descritos no texto de Mamani (2010). Optou-se pelos seguintes termos: Aymara (Bolívia); Mapuche (Chile); Kolla (Argentina); e Embera (Colômbia).

Seguindo a infraestrutura da pesquisa relacional, dialógica e colaborativa, a técnica para mapeamento dos dados foi o Círculo Dialógico. Uma das circunstâncias dessa proposta pedagógica e, neste caso em específico, deste expediente metodológico, é a ideia de que ninguém educa ninguém e tampouco ninguém se educa sozinho/a, a educação é um ato coletivamente instaurado, solidário, é um ato de amor (Brandão, 2017).

Os acontecimentos metodológicos do Círculo Dialógico Investigativo-formativo não ocorrem de forma linear ou de forma estanque, todos/as estão imbricados/as uns/umas nos/as outros/as, dentro da sistemática dialética em forma de espiral (Henz, Freitas, 2015).

Alguns aspectos são considerados caros para o Círculo Dialógico, tais como, o respeito e a garantia da palavra, o diálogo provocativo, o movimento de colocar-se na perspectiva de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

outrem, como também, a caminhada para si (Josso, 2010), o levantamento de temáticas que estejam alinhadas à proposta de pesquisa, o desvelamento da realidade, as várias formas de registro individual e coletivo e a conscientização (Freire, 2011). Para tal, a pesquisa teve duas etapas, a primeira foi a implementação do Círculo Dialógico, e a segunda etapa se deu com a apresentação e reflexão colaborativa dos registros e achados do momento de encontro por meio do Círculo Dialógico. Nesta segunda etapa, os/as participantes receberam a transcrição dos relatos proferidos no Círculo Dialógico.

O mecanismo para analisar o corpus também segue o fluxo da pesquisa dialógica, relacional e colaborativa. Nesse tipo de investigação evita-se ao máximo que o/a pesquisador/a analise e interprete sozinho/a, na frente do seu computador, os materiais coletados. Tratando de uma busca por uma autoria compartilhada, é importante que suas reflexões e produções sejam conhecidas e comentadas por seus sujeitos, que são (co)criadores da pesquisa (Souza, 2021). Por isso, após a coleta dos dados em sua matéria prima, faz-se uma seleção e categorização prévia e convida novamente os/as interlocutores/as para implicar-se sobre aquilo que foi mapeado.

A metodologia foi a seguinte, após a realização do Círculo Dialógico foi realizado uma aproximação das quatro falas sobre a discussão realizada na primeira parte do encontro, esse agrupamento virou a seguinte categoria: Entrada no diálogo sobre a sensibilidade humana crítica nas aulas de Educação Física. Em seguida, foi realizado algumas discussões que foi demarcado como a segunda parte da atividade, a análise de todos esses depoimentos se transformou na seguinte categoria: Solidificando a sensibilidade crítica como um elemento da ação pedagógica. No final do Círculo Dialógico foi abordado alguns assuntos que ao serem relacionados geraram a seguinte proposta de categoria: Diversificando a leitura da sensibilidade crítica na docência.

Os procedimentos éticos que se assumiram no presente estudo foram os seguintes: para participar do Círculo Dialógico era necessário inicialmente assinalar a opção que concordava com o aceite de participação no estudo. Sem essa ação, era impossível o sujeito avançar para as próximas seções, que seria estar no próprio Círculo Dialógico, após o encontro, ler as transcrições, para somente assim, o material compor o texto final da pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sobressai que essa posição foi

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

tomada na etapa que antecedeu o Círculo Dialógico, amparada no art. 1º da Resolução Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde nº 510 (2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Isso implica informar que não foi registrada nem avaliada pelo sistema de Comitês de Ética em Pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/Conep "pesquisa de opinião pública com participantes não identificados" (Resolução MS/CNS n. 510, 2016). Por isso, os/as participantes tinham compreensão de que não seriam identificados/as caso concordassem em participar do trabalho.

Contextualizando o Círculo Dialógico

Nesta etapa de compartilhamento e processamento dos resultados deste estudo dialógico, relacional e colaborativo, pretende-se prontamente contextualizar como ocorreu o Círculo Dialógico. Após o convite e aceitação de quatro docentes foram apresentadas opções de datas que pudessem permitir a presença simultânea de todas e todos os/as participantes. O formato mais conveniente para promover o círculo dialógico foi por meio de reunião virtual, adotando o aplicativo *Google Meet*, pois as/os participantes residem em localidades distantes do Estado do Ceará e, neste modelo, poderia garantir a presença de todas e de todos. Respeitável informar que o encontro foi gravado, mediante autorização de todos/as que estavam presentes no Círculo Dialógico e as transcrições foram realizadas, com base neste material arquivado.

Já sobre o Círculo Dialógico em si, que ocorreu no dia 19 de janeiro de 2024, na primeira parte do encontro, os/as professores/as-pesquisadores/as deste estudo apresentaram, para os/as colaboradores/as da pesquisa, os referenciais teóricos (Freire, 2011; Martins; Santos, 2023; Boff, 1999; Silva; Fensterseifer, Prestes, 2023) que fundamentam o que está sendo determinado como sensibilidade crítica na ação pedagógica nas aulas de Educação Física. Essa condição preparatória foi para demonstrar para o grupo de professores/as que o desejo do estudo não era de "constranger" quem estava participando se em sua intervenção pedagógica se apoiam, ou não, em uma perspectiva de sensibilidade docente defendida no estudo.

De maneira oposta, iniciar pela compreensão do constructo argumentativo do que se está pontuando como sensibilidade crítica na docência em Educação Física poderia ser uma forma autêntica de convidar e seduzir as professoras e os professores a reconhecerem que essa aparente sensibilidade humana crítica já está garantida em seu agir pedagógico e não tinha sido

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

amadurecido do ponto de vista da análise sobre a sua importância e impacto como um elemento constituinte da didática do ensino da Educação Física crítica pela ausência de diálogos e reflexões como a proposta pelo Círculo Dialógico.

Portanto, para sistematizar de forma mais razoável os resultados alcançados por meio do Círculo Dialógico, determinaram-se como categorização as etapas estruturadas no próprio fluxo de trabalho do encontro, tendo em vista que a atividade promoveu três grandes momentos que não foram abordados de forma separadas. Os/As colaboradores/as se permitiram dialogar com seriedade e leveza sobre o assunto por não perceber que naquele momento estavam participando de uma pesquisa. Além disso, uma característica importante de ser citada referente a esse grupo é uma abertura para diferentes discussões que englobam a Educação Física, sendo essa reforçada mesmo antes da pesquisa (em encontros pelo Mestrado).

Por isso, não foi mencionado ou percebido que tratamos o Círculo Dialógico em três fases. Na prática, estavam todos/as buscando um entendimento acerca da ação pedagógica e como a sensibilidade docente se insere nas tomadas de decisões, problematizações, tematizações, relações e vivências em suas aulas de Educação Física.

Entrada no diálogo sobre a sensibilidade humana crítica nas aulas de Educação Física

A fase de entrada na discussão se deu após a exposição e conceituação da sensibilidade crítica na ação docente, foi apresentado ao grupo a sistematização de conceitos e ideias do que estamos acordando como a tal sensibilidade crítica na docência. Para movimentar o grupo colaborativo, foi levantada a seguinte questão: "indique uma palavra que pode representar a sensibilidade humana na docência". O primeiro a participar foi o professor Aymara, que fez o seguinte comentário, "*acho que vem já de imediato o cuidado. Sensibilidade e cuidado, acho que estão interligados*". Na concepção de Boff (1999), é no cuidado que se identificam os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver, e das ações, um reto agir.

Começar com a indicação da palavra "cuidado" só reafirmou o quanto foi providencial começar o Círculo Dialógico com uma breve explanação do que se delimitou como sensibilidade crítica na docência em Educação Física. O segundo a se posicionar foi o professor Mapuche que elaborou a seguinte menção, "*quando eu penso nessa palavra eu lembro de ética. Compromisso relacionado ao outro, a si também, e a toda uma estrutura*".

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

A palavra ética também transita na perspectiva de Leonardo Boff em se comprometer com o saber cuidar, que se tomou emprestado para a lógica da sensibilidade crítica para a docência nas aulas de Educação Física. Como descreve o autor que, na ética da responsabilidade, da solidariedade e da compaixão, fundada no cuidado, no valor intrínseco de cada coisa, no trabalho bem feito, na competência, na honestidade e na transparência das intenções, é a base do saber cuidar (Boff, 1999). Freire (2011) nos lembra da necessidade da ética sempre estar acompanhada da estética. Em uma junção de decência e boniteza de mão entrelaçadas.

O terceiro a participar deste momento de diálogo foi o professor Kolla, que foi bem enfático ao pronunciar que "*penso na palavra empatia*". Neste quesito a respeito do que faz as pessoas se tornarem mais sensíveis, Boff (1999) determina que está intimamente ligado à capacidade de simpatia, empatia, dedicação, cuidado e à comunhão com o diferente. Por conseguinte, mais a frente no círculo dialógico, esse fenômeno de se envolver com a outra e o outro, para além das correlações com os saberes específicos da área de Educação Física, será tratado novamente. Freire (2011) já colabora nessa discussão com a função da amorosidade na ação educativa. Ao firmar que se deve desenvolver a amorosidade pelos/as educandos/as com quem se compromete ao processo formativo de ensinar Educação Física.

A última resposta veio com o professor Embera, que explanou sobre "*o cuidado é praticamente o sinônimo do amor. No amor, naquela acepção do amor ágape. Que é o amor que transcende a questão do amor eros, do amor paixão*". Observa-se que nesta primeira fase do círculo dialógico, a análise sobre a relação da sensibilidade crítica na ação docente ficou muito próxima das sugestões e recomendações do saber cuidar de Leonardo Boff e aos vários preceitos de Paulo Freire, ou seja, de quatro docentes, dois fizeram essa conexão direta entre o cuidado e a sensibilidade na ação pedagógica.

Em razão disso, Freire (2011) aponta que ensinar exige comprometimento que se vincula muito bem com o cuidado e sensibilidade, pois na condição de professor/a não se pode passar despercebido na vida dos/as estudantes, ao reconhecer que a presença docente é antes de tudo política.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Solidificando a sensibilidade crítica como um elemento da ação pedagógica

Na segunda etapa da discussão, procurou-se alinhar a sensibilidade docente como mais um pressuposto da ação educativa para se ensinar de forma crítica os objetos de conhecimentos específicos da área de Educação Física. Desde a introdução deste estudo, sugere-se que a sensibilidade docente é tão necessária como planejar os objetivos, conteúdos, métodos de ensino, práticas avaliativas e os relacionamentos entre docente e estudantes. O questionamento disparador colocado no centro do círculo dialógico foi o seguinte: vamos pensar coletivamente, essa dimensão da sensibilidade deve ser considerada um elemento da ação pedagógica?

A primeira reflexão foi do professor Professor Kolla, que estipulou a seguinte análise: "*eu não sei se é um elemento, como é que eu posso dizer? Tipo aquela coisa assim, do conteúdo oculto né? Essa sensibilidade, ela é uma coisa que ninguém comenta, ninguém fala, mas que é fundamental*". Essa dimensão imaterial da sensibilidade humana na ação docente, no qual o professor Kolla aloca o lugar deste elemento quando se pensa como constituinte da ação pedagógica, também foi localizada pelo professor Mapuche.

Na exploração do professor Mapuche, a sensibilidade crítica está reservada à dimensão política da docência em Educação Física. Como percebido na seguinte passagem de seu depoimento, "*ela pode não estar corporificada, a gente não pode descrevê-la, como a gente descreve um objetivo, como a gente descreve uma metodologia. Mas ela atravessa, ela perfura as nossas inquietações anteriores, durante e posterior às nossas aulas*".

Neste exercício de examinar a função da sensibilidade humana na intervenção pedagógica, o professor Mapuche continuou elaborando a sua linha de raciocínio com a seguinte alegação:

> "Quando mencionei anteriormente sobre a questão da sensibilidade como uma questão política, é porque tanto a gente, como os nossos alunos, eles são atravessados por diversas marcas. E todas as posições que eles colocam e as posições que nós colocamos, são esses atravessamentos das nossas histórias de vida, das nossas marcas identitárias que querendo ou não, vão se rotulando ou sendo contra os rótulos, eles vão atravessando as nossas marcas corporais. Então, querendo ou não, isso também vai implicar na forma como o outro é sensível com a gente e em como você é sensível com o outro" (Professor Mapuche).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Com essa segunda intervenção do professor Mapuche, admite-se que não seria adequado sustentar a sensibilidade humana como um elemento básico e estanque dos princípios da ação educativa. Mesmo entendendo e reconhecendo que a eleição dos objetivos, conteúdos, métodos de ensino e modelos de avaliação, também são afetados por uma dimensão latente dos contornos políticos. Dessa maneira, a sensibilidade crítica é a pura essência da afirmação política na ação pedagógica. Por essa inflexão, a sensibilidade docente seria algo transversal a todas as etapas, que envolve o fazer/pensar/agir pedagógico nas aulas de Educação Física. Essa circunstância seria o que Freire (2011) sustenta como a decisão ético-político fundamental de intervir no mundo com criticidade.

Após esse volumoso material de ideias do professor Mapuche, o Círculo Dialógico se mostrou mais efetivo por autorizar a diversidade de pensamento. Nesse caso, o professor Aymara envergou a discussão para um novo horizonte. Ao trazer para o centro do Círculo Dialógico a seguinte contemplação, "*na minha visão, a sensibilidade, eu ainda considero como algo próprio da pessoa. Algo que, têm pessoas que vão ter mais sensibilidade do que outras*". Neste momento da discussão, o professor Aymara expressava uma certa dificuldade de compreender a sensibilidade humana na docência como as/os demais estavam avaliando.

Em seguida, compartilha mais um comentário sobre como estava averiguando a sensibilidade humana na docência em Educação Física.

> Não sei se consigo colocar diretamente como um elemento pedagógico necessário para um bom professor, mas como uma característica de um bom professor. Então, o que está mais martelando na minha cabeça é como ensinar, na questão da formação de professores, o docente a ser mais sensível? Como que o professor, ele vai se tornar mais sensível se, às vezes, por si só, ele não quer ser essa pessoa? (Professor Aymara).

Neste momento, o grupo teve outra perspectiva sobre a função da sensibilidade humana na ação pedagógica. Melhor dizendo, a sensibilidade humana é um aspecto socialmente e culturalmente construído nas relações humanas, que estaria no campo da dimensão política, ou, é algo delimitado pelo interesse pessoal e na esfera biológica. O que não descarta a possibilidade de que a partir do interesse subjetivo do sujeito, é possível que o uso do afeto também possa ser uma escolha política e ideológica e vice-versa.

Em outros termos, o professor Aymara acrescentou ao Círculo Dialógico, como seria

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 3, p. 139-162, set./dez., 2024.
DOI:
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

complexo para a formação de professoras e de professores esse tratamento metodológico da sensibilidade docente. Destaca-se que o Círculo Dialógico tratou desse assunto em outro momento do encontro, mas para esse trabalho foi delimitado a dimensão teórico-metodológica da discussão com a sensibilidade.

Todavia, a discussão ficou interessante e empolgante para o grupo colaborativo. Neste escopo, o professor Kolla adentrou no assunto controverso que estava acontecendo, e realizou a seguinte opinião, "*enquanto o Professor Aymara estava falando, fiquei pensando meio que nesse embrutecimento que vai acontecendo*". Imediatamente faz uma pertinente ponderação.

> O que foi que aconteceu na história da vida dessa pessoa (de trabalho, ou profissional) que chegou o ponto de não está nem aí para quem quer ensinar? Perdeu essa sensibilidade? Então eu acho que é algo que tem que ser falado, debatido, mas que o discurso não seja só conosco, como se fosse mais uma demanda nossa, que a gente tem que ter essa sensibilidade, porque as condições de trabalho é que vão contribuir para isso? E eu acho que é a grande maioria dos casos de professores que chegam a ficar falando mal de alunos, e pensam mesmo em sair da docência, porque talvez queiram algo a mais ali e não conseguem devido às condições de trabalho, isso esmorece as pessoas (Professor Kolla).

Relevante lembrar que, desde a confecção desse campo de investigação, o grupo de professores/as-pesquisadores/as idealizadores/as deste presente trabalho já tinham pleno acordo com o reconhecimento do contexto implicar na conduta sensível dos/as docentes. Como resultado, tutelamos como princípio da sensibilidade crítica os sentidos do bem viver compartilhado. O Bem Viver se constituiu em uma oportunidade para pensar outra realidade na qual os seres humanos formam parte de um todo mais harmônico com a natureza e com os outros seres humanos, com base na alteridade (Alcântara, Sampaio, 2017).

Entretanto, Boff (1999) alerta para a crise civilizacional pela qual estamos passando. Essa crise se manifesta por meio de sintomas como o descuido, o descaso e o abandono, resumindo: a falta de cuidado. O autor exemplifica algumas situações que demonstram essa crise do descuido e do descaso: trabalho infantil para alimentar a produção do mercado capitalista; pobres, marginalizados/as, desempregados/as e aposentados/as sendo negligenciados/as e excluídos/as da sociedade, não tendo mais nem a "oportunidade" de serem explorados/as pelo capital; abandono do sonho de generosidade, confraternização, pertencimento, gentileza e sociabilidade devido à hegemonia neoliberal, à criação de células

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

em detrimento a organismos, de bolhas que não se interligam, ao isolamento do indivíduo em detrimento ao coletivo.

Assim no comentário feito durante a discussão e de acordo com o supracitado percebemos que para além da educação formal, a estrutura de embrutecimento do sistema político e econômico que estamos pode levar a certos comportamentos, tornando-se um desafio a ser superado.

Neste gancho podemos trazer o fato bem problematizado por Han (2015) ao trazer os rastros da sociedade do cansaço que atua individualizando e isolando as pessoas, em situações em que o meu cansaço fica aqui e o seu cansaço fica lá. Ou seja, ao tratar da ausência da sensibilidade crítica na docência, em muitas ocasiões, cada educador e cada educadora vai tomando essa decisão de forma muito singular. No entanto, a escola do cansaço, que é a escola do não saber cuidar, que também é a escola do não bem viver compartilhado. Nos leva a situações em que tornar a aula mais humanista e sensível gera mais uma sobrecarga no docente.

Em função disso, precisamos alertar a comunidade acadêmica que não se constroem ambientes sensíveis para o ensinar e o aprender em que toda a estrutura ao redor está balançada pela hostilidade, burocratização das relações e negligência das demandas, desejos, interesses, sentidos, projetos e expectativas de todos/as - sem restrição - que fazem parte desta comunidade escolar. Ou, como Andrade, Schmidt e Montiel (2022) nos convida a pensar na urgência do conhecimento de si e do contexto no qual estamos inseridos/as potencializando as possibilidades do estabelecimento de relações harmônicas e autênticas entre os indivíduos e o meio, fortalecendo o sentimento de empatia e responsabilidade consigo e com o/a outro/a.

Diversificando a leitura da sensibilidade crítica na docência

No terceiro e último momento do círculo dialógico, a intenção foi sinalizar situações em que já ocorre alguma iniciativa da sensibilidade crítica na ação educativa e, neste momento de produção coletiva, se identifica como algo que influencia as ações pedagógicas nas aulas de Educação Física. Com essa finalidade, a estratégia caminhou pelo lado inverso da discussão. Em outros termos, não foi solicitado ao grupo que mencionasse exemplos exitosos de ações em que a sensibilidade crítica imperou na aula de Educação Física, mas o que se desejava saber era se, em algum momento, os/as docentes já se sentiram podados/as ou silenciados/as por se

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

envolverem de forma afetiva com as turmas de ensino.

À vista disso, se tem total ciência que o olhar, o agir e o refletir sensível do ponto de vista crítico não se transparece como algo danoso nos processos educacionais. Mas por tudo que o Círculo Dialógico tinha partilhado até o momento, era que a ausência da sensibilidade humana é algo recorrente nas escolas, como também, uma certa perseguição e uma certa falta de crédito quando os/as docentes se submetem a trabalhar de forma sensível em suas aulas e em outros momentos.

O professor Aymara trouxe um exemplo da sua realidade, "*acaba uma aula, junta um grupinho de alunos e vão conversar com um professor depois do intervalo, acaba que vira motivo de piadinha, assim para os professores*". Pois os comentários ácidos dos/as docentes são os seguintes, "*ele prefere estar lá com os meninos do que estar na sala de aula*", ou então, "*gosta dos meninos? Fica lá com eles*", nesse sentido, na interpretação do professor Aymara "*você ter um bom relacionamento com os alunos se torna algo negativo, algo pejorativo*".

Essa supostamente seja a descoberta mais surpreendente do estudo. Tomando como base o grupo que se prontificou a refletir sobre a sensibilidade docente numa perspectiva crítica, já afirmaram que possuir uma sensibilidade humana é necessário, até mesmo fizeram relação direta da sensibilidade com o sentimento do saber cuidar. Posteriormente, observaram que a sensibilidade humana faz parte da ação educativa, não como um aspecto prescritivo, mas em sua extensão política.

Não obstante, a reflexão regressou para o contexto e ambiente de trabalho, isto significa, que não faz nenhum sentido buscar agregar a sensibilidade humana crítica na ação educativa se os ambientes de trabalho não se movimentam juntos neste caminho. O professor Mapuche conduz para o debate um fato típico das aulas de Educação Física que ilustra muito bem essa situação do contexto precisar se dedicar também na sensibilidade crítica. Com a seguinte situação.

> Durante a minha docência tento mobilizar as minhas alunas a participarem das vivências práticas, e eu sempre uso esse discurso: "vocês precisam se levantar junto comigo, porque eu, sozinho, não vou ter condições de fazer essas movimentações por vocês. "Vocês precisam estar aqui", "vocês precisam ocupar esse espaço que também é de direito de vocês". Se vocês ficarem na arquibancada, vocês não conseguirão mudar essa realidade (Professor Mapuche).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Esse exemplo ataca de vez o que seria a sensibilidade crítica, pois busca se envolver diretamente com as situações-limites que surgem na ação educativa. Aproveitando o ensejo, o professor Kolla colocou para o Círculo Dialógico outro tema julgado como complexo nas instituições de ensino, que seria o fato da gravidez na fase da infância e da juventude.

> Queria contar um caso, assim, em relação a algumas alunas que estavam de licença-maternidade, que tiveram muita dificuldade de pegar atividade, sabe? E, claro, têm alunas que levaram as crianças para a escola, fiquei muitas vezes segurando o neném da aluna enquanto ela fazia prova, enquanto ela fazia aula prática. Mas entendia quando ela tinha que faltar, porque ela chegava e dizia: "meu filho tá doente, a mãe disse que não ia ficar com ele, e por isso que eu faltei essas duas semanas", eu: "tudo bem". Enfim, e escutei tanta piada de alunos, sabe? Assim, de que "aí, pronto, engravidou já pode passar, é a licença, assim, que pode passar de ano", né, é uma coisa que como é eles falavam? "Tem imunidade, imunidade da maternidade", sei lá, uma coisa assim, né? Só que… e aí eu fiquei muito incomodada, mas era tanta coisa que tinha hora que eu saia de sala, às vezes quando não era minha turma, eu saia porque era complicado. E aí tem professor que nem entende, né, que tem aluna que engravidou, mas não tem com quem deixar a criança, não tem como levar a criança sempre, não tem (Professor Kolla).

Neste depoimento fica nítido que a sensibilidade crítica tem que permear as relações que afetam a aprendizagem. No relato do professor Kolla, surge o algoz que é da própria classe docente, esse profissional da educação é a antítese do que se pretende neste manuscrito. Por isso, foi necessário tatear situações limitantes, pois não se pode elaborar uma pesquisa somente se pautando nos bons exemplos, se o que se tem na maioria das experiências educacionais é o movimento de uma educação bancária (Freire, 2013).

Por isto, acredita-se que as ações voltadas para uma sensibilidade crítica na docência em Educação Física ainda estão pontualmente situadas em alguns docentes, isso não requer afirmar que não seja válido. Pelo contrário, calcula-se que estes procedimentos de atrelar um olhar mais sensível e crítico estejam permitindo o encantamento de muitos/as estudantes por professores/as. Pois ainda se observa o reconhecimento em vários locais do país, das turmas de ensino, para com os/as docentes que se implicam de corpo consciente na sua ação educativa. São docentes que espelham o movimento de Freire (2011, p. 37) "Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente". É se reconhecendo e reconhecendo o/a outro/a como gente que o/a docente consegue se conectar com os/as estudantes por uma educação crítica e sensível.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Considerações transitórias

As últimas cogitações deste trabalho vêm para arrematar o potencial da discussão levantada ao longo de toda essa pesquisa. Que iniciou ordenando o que seria a sensibilidade crítica na docência na Educação Física escolar. Para esse fim, captou princípios do livro Pedagogia da Autonomia (Freire, 2011), tais como, ensinar exige bom-senso, exige a alegria e esperança, exige saber escutar, e exige querer bem às educandas e aos educandos.

Reconhecendo que não cabe somente aos/as docentes essa condição, como foi comentado pelas colaboradoras e colaboradores deste estudo. Foi acrescido ao entendimento de sensibilidade crítica na docência, o conceito de bem viver de forma compartilhada dos povos latinos da América do Sul, para que os/as professores/as também sejam acolhidos/as pela sensibilidade e, mais ainda, a escola precisa se engajar neste compromisso com uma educação crítica, mas que não perca a sua dimensão sensível e afetiva.

Contudo, o conceito de saber cuidar (Boff, 1999) foi o mais evidente no depoimento das colaboradoras e dos colaboradores desta pesquisa, confirmando que a sensibilidade é um ato político, ético e de comprometimento com a outra e com o outro. Logo, não existe perspectiva crítica no ensino da Educação Física que não esteja relacionada com o comprometimento afetivo.

Nos relatos apurados no Círculo Dialógico, alguns achados foram reveladores. O primeiro foi que existe uma valorização por parte do grupo pesquisado em trabalhar com base na sensibilidade crítica, podendo ser questionado se essa é uma causalidade do grupo ou com base na semelhança dos mesmos podemos pensar se essa característica é comum pois é uma característica fomentada na formação continuada? Ou aqueles que procuram a formação continuada têm essas características? Pretendemos aprofundar essa análise em futuros trabalhos.

O segundo ponto é que a sensibilidade crítica não foi referendada pelo grupo como um elemento próprio da didática da Educação Física, mas uma dimensão transversal que atravessa todas as decisões e ações da ação pedagógica. O terceiro ponto foi que a escola é um espaço de esperança e alegria, mas tem sido habitada por pessoas que estão desacertadas e embrutecidas do ponto de vista afetivo, um reflexo da crise civilizacional descrita por Boff (1999). Isso tem influenciado na dificuldade das professoras e dos professores em propor intervenções que

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

almejam a aproximação com as alunas e os alunos.

O Círculo Dialógico foi uma ótima estratégia metodológica, pois providenciou uma análise coletiva sobre a sensibilidade crítica na docência e permitiu que se tratasse de outros pontos que não foram explorados neste estudo pelo aspecto da delimitação do objeto investigado. Mas conseguiu mobilizar um grupo aprendente e ensinante que deseja continuar refletindo sobre a sensibilidade na docência para além do que foi explorado neste estudo.

Consequentemente, ao longo de todo o estudo, o cerne das discussões transitou pelas fontes que se inspiram em valores morais no ambiente da ação educativa em um mundo marcado pela exploração entre as pessoas e pelos diversos marcadores das desigualdades sociais. Logo, a reflexão tomou como alicerce a perspectiva de educação crítica e progressista, com a vontade epistemológica de reconhecer que, ao compreender toda a dinâmica que envolve as relações nas aulas de Educação Física, a sensibilidade crítica pode ser adotada caso as condições objetivas permitam tanto para a/o docente, como também para os discentes, viverem intensamente as aprendizagens na área de Educação Física.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ANDRADE, Daniele Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente. Educação Estético-Ambiental e Educação Física: corpos no contexto escolar. AMBIENTE & EDUCAÇÃO: **REVISTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, v. 27, p. 1-26, 2022. https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/14250

ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? **Desenvolvimento e Meio ambiente**, v. 40, p. 231-251, 2017. https://revistas.ufpr.br/made/article/view/48566

ALMEIDA, Maria da Conceição Sales de; SILVA, Francisco Vieira da. A construção de discursos sobre a positividade tóxica no TikTok. **Linguagem em Pauta**, v. 3, p. 103-122, 2023. https://linguagempauta.uvanet.br/index.php/lep/article/view/124

ARAÚJO, Miguel Almir de Lima. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educação em Revista**, v. 25, p. 199-221, 2009. https://www.scielo.br/j/edur/a/7vPP3xsdcmLXykVChtTdRTd/abstract/?lang=pt

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

BHABHA, Homi. O Local da Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Resolução nº 510/2016 – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde, Brasília, DF, 2016.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019. https://www.scielo.br/j/er/a/8n6G7tvZNtLMNfYH6Mwf8GL/

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. Santa Maria/RS: Oikos, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Buen Vivir / Vivir Bien**: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. CAOI: Lima, Peru, 2010.

MARTINS, Raphaell Martins. Inquietudes de um professor de Educação Física em tempos pandêmicos, o que compreendia e não tematizava, o que não consigo compreender e o que começo a saber. **Motrivivência**, v. 34, p. 2-16, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/89842

MARTINS, Raphaell Moreira; SANTOS, Maria Rayane de Castro. FORMANDO PERMANENTEMENTE CORPOS CONSCIENTES CRÍTICOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: a tessitura experiencial de uma estudante nas aulas de Educação Física. In: Daniel Teixeira Maldonado. (Org.). **A VIDA NAS ESCOLAS**: por uma prática político-pedagógica crítica na educação física escolar. Curitiba: CRV, 2023, v. 1, p. 141-160.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

PROEF. **Projeto político-pedagógico**: Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. Org.: Denise Ivana de Paula Albuquerque, Maria Candida Soares Del-Masso, Ana Rita Lorenzini, Admir Soares de Almeida Júnior, Antonio Carlos Monteiro de Miranda, Evando Carlos Moreira e Glauco Nunes Souto Ramos. São Paulo, 2023.

SILVA, Aparecida Pereira dos Santos. A pesquisa qualitativa em educação física. **Rev. paul. Educ. Fis**., v. 10(l), p. 87-98, 1996.

SILVA, Marlon André da; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; PRESTES, Fabiane da Silva. A Educação Física escolar como um caminho para a cultura do bem viver. **Ñanduty**, v. 11, p. 118-136, 2023.

SOUZA, Rita de Cássia de. Princípios básicos da pesquisa relacional, dialógica e colaborativa **Pro-Posições**, V. 32, e20180125, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/SXSh5fyq9bnTB6s4NbVfh7y/

Submissão em: 09/04/2024
Aceito em: 03/06/2024

Citações e referências conforme normas da:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

NARRATIVAS PARA ALÉM DA PALAVRA:
derivas (auto)biográficas e poéticas na educação

Lilian Da Silva Ney[1]
Aline Machado Dorneles[2]

Resumo: Este texto de cunho narrativo é um convite a que possamos pensar e sentir sobre possibilidades outras de pesquisar e conversar acerca de nossas práticas educativas e investigativas em educação. Investigar narrativamente nossas práticas, flerta com uma escrita e uma escuta atenta e amorosa, apostando nas narrativas como possibilidade de potencializar as práticas educativas, estudos e experiências nos/dos/com os cotidianos e os saberes e fazeres que acontecem nas universidades e nas escolas. Neste sentido, o presente artigo tece reflexões sobre o devaneio como proposta de artesania narrativa, a deriva como possibilidade de ressignificar o vivido e a própria narrativa como um fazer poético. Investigar narrativamente o que se passa no cotidiano, tomando a prática como centralidade, é colocar a experiência do sujeito no centro do debate. Somos constituídas de histórias, únicas e singulares, narramos nossas experiências e memórias, compartilhamos saberes e conhecimentos buscando tecer outras reflexões teórico-metodológicas ao nos reinventarmos através da narrativa, em um processo de (auto)formação pessoal em conversa com a memória individual e coletiva. Uma formação singular habitada por muitas "pessoinhas", com nossas histórias e biografias singulares e plurais, individuais e coletivas, pois somos feitas de histórias, de muitas histórias passadas, presentes e futuras. Viver de utopias, sonhos, devaneios, metáforas, presenças, ausências, atravessamentos, encantamentos, é um convite a investigar e compartilhar narrativamente essas experiências.

Palavras-chave: Narrativa. Poético. Experiência.

NARRATIVES BEYOND THE WORD:
(auto)biographical and poetic drifts in education

Abstract: This narrative text is an invitation for us to think and feel about other possibilities for researching and talking about our educational and research practices in education. Narratively investigating our practices flirts with writing and listening attentively and lovingly, betting on narratives as a possibility for enhancing educational practices, studies and experiences in/with/in everyday life and the knowledge and actions that take place in universities and schools. In this sense, this article reflects on daydreaming as a proposal for narrative craftsmanship, drifting as a possibility of giving new meaning to what is lived and narrative itself as a poetic act. Narratively investigating

[1] Mestra em Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande. Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Rio Grande. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande. Doutoranda em Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación (Universidad Nacional de Rosário – AR). Técnica Administrativa em Educação – Pedagoga na Universidade Federal do Rio Grande. Membra do Grupo de Pesquisa Tramas Narrativas em Educação. E-mail: liliansney@gmail.com.

[2] Professora Associada na Universidade Federal do Rio Grande e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na FURG, Brasil. Pós-doutora em Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas pela Universidade de Buenos Aires. Doutora e Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora colaboradora no Programa de Investigação Narrativa e (Auto)biográfica do Doutorado em Educação da Universidade de Rosário (UNR), Argentina. Líder do Grupo de Pesquisa Tramas Narrativas na Educação. Co-coordenadora do Coletivo Brasileiro de Redes de Investigação-Formação docente e coordenadora da Rede Cirandar: rodas de investigação na Escola. E-mail: alinedorneles@furg.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

what happens in everyday life, taking practice as the centrality, means putting the subject's experience at the center of the debate. We are made up of stories, unique and singular, we narrate our experiences and memories, we share knowledge and expertise, seeking to weave other theoretical-methodological reflections by reinventing ourselves through narrative, in a process of personal (self) formation in conversation with individual and collective memory. A singular formation inhabited by many "little people", with our singular and plural individual and collective histories and biographies, because we are made of stories, of many past, present and future stories. Living from utopias, dreams, daydreams, metaphors, presences, absences, crossings, enchantments, is an invitation to investigate and share these experiences narratively.

Keywords: Narrative. Poetic. Experience.

NARRATIVAS MÁS ALLÁ DE LA PALABRA: derivas (auto)biográficas y poéticas en la educación

Resumen: Este texto narrativo es una invitación para que pensemos y sintamos otras posibilidades de investigar y hablar sobre nuestras prácticas educativas y de investigación en educación. Investigar narrativamente nuestras prácticas coquetea con la escritura y la escucha atenta y amorosa, apostando por las narrativas como posibilidad para potenciar las prácticas educativas, los estudios y las experiencias en/con la vida cotidiana y los saberes y acciones que tienen lugar en las universidades y escuelas. En este sentido, este artículo reflexiona sobre el ensueño como propuesta de artesanía narrativa, la deriva como posibilidad de resignificación de lo vivido y la propia narrativa como quehacer poético. Investigar narrativamente lo que sucede en la vida cotidiana, tomando como eje la práctica, supone poner en el centro del debate la experiencia del sujeto. Estamos hechos de historias, únicas y singulares, narramos nuestras experiencias y memorias, compartimos conocimientos buscando tejer otras reflexiones teórico-metodológicas reinventándonos a través de la narrativa, en un proceso de formación personal (self) en conversación con la memoria individual y colectiva. Una formación singular habitada por muchas "personitas", con nuestras historias y biografías individuales y colectivas singulares y plurales, porque estamos hechos de historias, de muchas historias pasadas, presentes y futuras. Vivir desde utopías, sueños, ensoñaciones, metáforas, presencias, ausencias, cruces, encantamientos, es una invitación a investigar y compartir narrativamente estas experiencias.

Palavras-clave: Narrativa. Poética. Experiencia.

Primeiras reflexões: narrativa, memória e educação

minha poesia vem de um lugar
ancestral

não conheci minha mil avó
mulher que rasgava o solo com as próprias mãos
e plantava ali as sementes do futuro

às vezes, em sonho, nos encontramos
mirando a vastidão do universo
deitadas sobre o manto cintilante do céu

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

não conheci minha mil avó
mas habita em mim o seu legado

o meu legado
é ser poeta
que rasga o solo até sangrar os dedos
e planta ali o indizível
o impublicável
o proibido
para que outras mulheres
que não conheceram sua mil avó
saibam que podem, elas também, ser
palavra

Recriamo-nos[3] com nossas histórias, sobre nós e sobre o outro. Somos constituídas[4] pelas narrativas sociais e culturais e enquanto seres únicos e singulares, temos nossas próprias histórias. Narrativas que nos contam, que dizem de nós, que nos levam aos lugares de nossas experiências, às nossas memórias e, nesse processo de recontar nossas experiências vividas, abrimo-nos à possibilidade de pensar e de refletir nossos devires, não só no sentido de um futuro, mas como movimento permanente de transformação e de mudanças.

O poema[5] que inaugura este artigo coloca em circulação saberes, experiências e reflexões sobre e com minhas experiências de vida, acadêmicas, profissionais, poéticas, políticas que caminham comigo, desde tenra idade, desde o ventre, desde tempos ancestrais. É um chamamento para pensarmos modos outros de educar e pesquisar e, também de inspirar, como nos convoca Denise Najmanovich (2008) a *mirar con nuevos ojos*, de provocar inquietações, um convite a continuar caminhando e acreditando na educação como possibilidade de mudança e transformação.

Esta caminhada começa a alguns anos, no começo deste novo século, como movimentos suleadores[6] das narrativas que contam o como cheguei até aqui, numa caminhada

[3] Utilizarei/mos ora a primeira pessoa do singular, quando as experiências vividas se referirem a primeira autora do artigo e na terceira pessoa do plural, quando essas experiências forem vividas no coletivo.
[4] Neste artigo, assumo/imos o feminino para nomear os substantivos utilizados na escrita, como forma de romper com a dicotomia ele/ela e também como forma de provocar estranhamento. Na leitura de alguns termos, como o X/@, lemos habitualmente no masculino, por isso, ao colocar o equivalente ao X/@ no feminino, além de gerar esse estranhamento, rompemos, também, com a regra gramatical hegemônica.
[5] Este poema e outros que constituem esse artigo são de autoria da primeira autora do presente artigo.
[6] O sul, como afirma o mestre Paulo Freire, é o nosso norte. Essa assertiva em comunhão com os estudos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pedagógica carregada de sentidos. Uma caminhada que se dá no entre, que se dá com, não apenas no sentido de estar junto, mas "de estar aberta a, de estar disponível a" (Guedes; Ribeiro, 2019, p. 22) viver e sentir essas experiências.

Tenho andado de mãos dadas com a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, desde minha formação em Pedagogia Educação Infantil, passando pela Especialização em Educação em Direitos Humanos, alguns anos depois, pelo Mestrado em História da Literatura e desde 2013, atuando como (Profissão) na (Instituição/Unidade).

Sou doutoranda no Programa (Nome do Programa) que aposta numa formação doutoral centrada na investigação narrativa e (auto)biográfica da educação e no momento tenho dedicado meu tempo entre as escritas da tese, leituras e experiências narrativas.

A minha investigação se inspira nas ruas do cotidiano, nas conversas, nas trocas de experiências dos nossos **saberesfazeres**[7], como possibilidade utópica de nos contarmos, de alimentar a pergunta, de partilhar conhecimentos e saberes, de compartilhar preocupações comuns e singulares, numa rede de pontos e nós que se entrelaçam, legitimando as relações entre as participantes da investigação.

Talvez, mais do que redes, mas constelações de amizades, de encantamentos, de trocas e partilhas, um convite a deixar a vida entrar, como nos diz a professora Inês Bragança (2012). E, os modos de se contar, são muitos. Histórias impregnadas de outras histórias, nas palavras de Galeano (2002), somos pessoas brotadas de outras pessoinhas. Esses modos de se contar abrem possibilidades teóricas, metodológicas e epistemológicas de se investigar de um modo mais sensível e humano. Apostamos nas narrativas (auto)biográficas[8] como forma de abrir os sentidos para a multiplicidade de **saberesfazeres** que envolvem a pesquisa, de espichar nosso olhar para a pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), para a conversa

decoloniais latino-americanos valorizam, em detrimento de um saber universal, outras formas de ser, estar, habitar com e no mundo.

[7] Aprendemos com as pesquisas vinculadas aos estudos nos/dos/com os cotidianos, Nilda Alves (2002) e Regina Leite Garcia (2003) a necessidade de juntarmos termos considerados excludentes pela ciência moderna, assim como, romper com as dicotomias **teóricas-metodológicas** e, sobretudo, revelar a indissociabilidade e a retroalimentação desses pares correlacionados.

[8] O (auto) entre parênteses surge como opção epistêmico-metodológica com a edição do Primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA). Foi utilizado pela primeira vez por Antônio Nóvoa e Mattias Finger (1988) no livro O método (auto)biográfico e a formação, que remete para a dimensão subjetiva do método, em Educação, e para a função formativa do discurso autobiográfico como dispositivo de pesquisa-formação (Souza, 2022).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

como metodologia de pesquisa (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018), para a pesquisa nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2008), para a documentação narrativa de experiências pedagógicas (Suárez, 2017; Dorneles; Suárez 2023) entre tantos outros dispositivos que apostam nas narrativas como produtoras de sentidos.

Somos sujeitos de memória, contamos histórias, mas nem sempre as registramos. Esses registros são importantes não só para revelar os caminhos de nossas pesquisas, estudos e discussões, mas como forma de divulgar o que estamos produzindo nos nossos percursos educativos. Publicizar experiências "*cargadas de sentidos, y de sentidos muy diversos, para quién las producen y las viven todos los días*" (Suárez, 2017, p. 194), como possibilidade de tecer a vida, a formação e a educação, resgatando pela narrativa o passado, (re)construindo no presente, outros modos de fazer, pensar e viver educação. Narrativas para dar a ler as nossas experiências de mundo, como gesto de resistência, como forma de romper com a cultura do silêncio, de produzir insurgências, de desobediência, rompendo com o discurso hegemônico que aponta quem pode falar e quando pode fazê-lo.

Neste sentido, as pesquisas narrativas, (auto)biográficas e biográficas, contribuem para um novo olhar sobre as nossas investigações e os modos como compreendemos nossa (auto)formação. Trata-se de pesquisas que valorizam a experiência dos sujeitos praticantes do cotidiano, em um processo emancipatório, com autoria própria, que nos convidam a pensar com, sobre, como e por que estamos investigando. Mais do que isso, vivenciamos a experiência da qual fazemos parte, ou seja, não é apenas o registro da experiência, como se fosse um anexo, um apêndice, mas a vivência dessa experiência, que é "sempre dual, é sempre **a pesquisadora** vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência" (Clandinin; Connelly, 2015, p. 120 - grifo meu).

Ao tratar de pesquisas com os cotidianos, Nilda Alves (2008) nos convida a literaturizar a ciência, isto é, não se trata de investigar levando em conta somente a dimensão científica, mas de compreendê-la em todos seus atravessamentos: éticos, estéticos, políticos, poéticos, literários. Pesquisar a partir desses atravessamentos, nos convoca a pensar em uma educação mais plural e comprometida com nossas ações e reflexões sobre os termos reproduzidos em nossas investigações e como somos afetadas por eles. Ao olhar para aquilo que venho construindo, tanto na pesquisa como nas minhas andanças acadêmicas,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

profissionais, sindicais, culturais, questiono-me sobre o ato de me contar: Como (auto)biografar-me sem a entrega de corpo, mente, alma e desejos?

As leituras que tenho feito, tanto acerca das teorias da educação como dos processos educativos e de que forma essas leituras conversam com a minha investigação, em andamento, provocaram outras perguntas. Como aprendemos o que sabemos? Essa foi a primeira pergunta que ressoou na minha cabeça e depois foi se espalhando pelo corpo, fui sendo envolvida por completo por ela, braços, pernas, olhos, ouvidos, boca, tudo em mim tornando-se pergunta.

Outras provocações se juntaram a essa pergunta: O que alimenta a pesquisa? O que eu faço é válido enquanto pesquisa? Pesquisa narrativa, o que é isso que se apresenta? E o poético, o devaneio, as metáforas, as utopias, as experiências, a conversa e outros dispositivos de documentar nossas experiências investigativas e educacionais são capazes de incitar uma busca por respostas, ou melhor dizendo, por mais perguntas? O que pode essa artesania de **saberesfazeres** que se movimenta no **espaçotempo** nos quais nós, praticantes dos cotidianos nos (trans)formamos e ressignificamos o ato educativo e investigativo?

Essas questões permeiam o meu fazer administrativo e pedagógico e o Doutorado intensificou essa vontade de investigação. Assim, o que se versa nesse artigo é pensar a prática educativa como um processo formativo e reflexivo de forma que nossos narrados se constituam em diálogos-experiências, ou seja um processo reflexivo e dialógico com os nossos cotidianos, que passam, segundo Suárez (2017), a ser significados na reflexão sobre a prática pedagógica, desde uma política de sentido, de saberes e de conhecimentos em que o ético, o estético e o político-social são indissociáveis.

Acrescento, a esses termos, o poético, enquanto produção discursiva do outro e de nós mesmas, como possibilidade de compor sentidos às experiências vividas. Ao nos narrarmos, historiamos a nós mesmas, nossos estudos, nossas percepções, nossas memórias, um percurso narrativo que não se encerra, mas que é um estar sendo e, por isso, um importante instrumento para nossas pesquisas e estudos no campo das ciências humanas, na área da educação.

Narrar poeticamente, essa artesania de **saberesfazeres**, intersecciona-se a Jorge Larrosa (2002) ao nos convidar a pensar com palavras e não com pensamentos, e também, Mario Osório Marques (2006, p. 15) que nos convoca a “escrever para pensar, uma outra

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

forma de conversar", e ainda, Ailton Krenak (2021) que traz a ideia de sujeito coletivo, de sujeito narrativo.

As palavras que narro em versos poéticos são palavras encharcadas de sentido, de sentimentos de pertença, uma representação que se materializa em forma de poema. Ao abrir esse artigo com os versos: minha poesia vem de um lugar / ancestral /, é uma forma de pensar aquilo que me afeta, que me perpassa, que me modifica. É uma forma de pôr em movimento as palavras, por isso, os versos que a eu poética narra, transitam entre os tempos passado, futuro e presente. Grávida dessa ancestralidade entrelaço outras vivências e suas ressonâncias encontro-me com minha mil avó: não conheci minha mil avó / mulher que rasgava o solo com as próprias mãos / e plantava ali as sementes do futuro / [...].

Sementes de uma herança ancestral que "nos alimenta e impulsiona na direção de uma forma de viver a pesquisa como caminhada, como conversação, como experiência de escuta e de atenção" (Godoy; Ribeiro, 2021, p. 11). Talvez, seja preciso fazermos silêncio, para escutarmos, em meio ao frenesi de buzinas, toques de celular, passos apressados, artilharias que despedaçam vidas, tragédias climáticas, pandemias e outros atravessamentos que cegam nossos afetos, nossa sensibilidade para o belo, para o encontro, para o humano, essa herança que trazemos em nós.

Ailton Krenak, autor indígena brasileiro, invoca esse tempo ancestral: "[...] se há um futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui" (Krenak, 2022, p. 11). O que nós fazemos é mirar com outros olhos (Najmanovich, 2008) e ainda, aceitar o convite a nos olharmos de novo, mais atentas e com menos altivez, da poeta Hilda Hilst, (2017).

Um convite à reflexão que nos coloca no entremeio daquilo que vivemos em comunhão. Por isso, aposto na investigação narrativa (auto)biográfica como um ato de artesania, um ato de criação que se abre às mudanças, às intempéries, aos movimentos de chegadas e partidas, que tem a ver com a caminhada, com o acontecer, com a própria experiência. Uma artesania educativa relacional, no resgate de valores, intencional, que promovam a reflexão a partir do vivido, como premissa para uma educação sensível e transformadora.

Resgatar em nós, inspiradas nas palavras de Estévez (2008) a capacidade de projetar nossa sensibilidade artística nas nossas atividades de vida e lança o desafio de auxiliarmos, as

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

crianças, na sua formação artística, a "*ir construyendo su propia 'brújula' para que un día pueda orientarse en el complicado mundo de los valores artísticos*" (p. 70).

Voltando ao poema que abre essa narrativa, como um exercício de escuta íntima, "não conheci minha mil avó / mas habita em mim o seu legado", anuncia um desejo utópico (re)construído pela memória, de trazer para o campo narrativo, não só o poético, mas a essência do qual se constitui, enamorado do social, do político, das crenças, da ética e da estética, das interpretações, das vivências, das motivações, dos encantamentos que me fazem viva, que me fazem **estarsendo**, em constante transformação.

Assim como no poema, na vida, no nosso exercício pedagógico, na escola e na universidade é, também, nas relações interpessoais que a investigação acontece e, por isso, a importância de uma escuta atenta, a importância de sermos escutadeiras feministas (Diniz, 2022), pois, "se as palavras não provocam os afetos ou a imaginação de quem ouve, a audição acaba por ser mecânica e sem sentido" (p.18). É nesse sentido, que Débora Diniz nos convida a praticar esse gesto ético, de aprender a escutar na convivência com outras mulheres, nos deixando afetar por suas histórias de vida, por suas narrativas educativas, pelas suas memórias de infância, com suas dores e amores, com seus medos e angústias, com seus sucessos e esperanças.

Entre avanços e retrocessos vou me tornado uma escutadeira feminista, num movimento que se desloca do conformismo do "sempre foi assim", rompendo com a alienação que o patriarcado nos impõe, com suas ordens e opressões sobre nossos corpos e mentes, assumindo e reinventando modos de viver e sentir e pesquisar e narrar e formar em redes de partilhas movimentos que nos inspiram e nos mobilizam a habitar a educação como prática da liberdade (Freire, 2020; hooks[9], 2017).

Ampliamos a compreensão de nós mesmas, do outro e do mundo, quando espaços de fala e de escuta são criados. Nesses espaços, as coisas simples do cotidiano, as coisas ordinárias, podem ser praticadas sem a presunção científica de verdade, mas sentidas em nossos corpos, com as belezas e encantamentos sobre e com o mundo, sobre nós e nossas aventuras, sentimentos encharcados de *Eros* (hooks, 2017) que inundam a vida, a escuta

[9] O nome em minúscula respeita a decisão da autora por essa grafia, pois para ela o mais importante era sua obra, seus livros, a substância e não nomes e títulos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

atenta, as salas de aula, as conversas, à ida ao campo de nossas pesquisas e tudo o que se produz em comunhão.

Assim, ao contar as histórias de nossas experiências profissionais e educativas reconstruímos as experiências pedagógicas, refletimos sobre nossa prática, colocando atenção naquilo que queremos tornar público, compartilhável. Esse processo é uma ferramenta valiosa, tanto conceitual quanto metodológica que nos permite olhar para o passado no presente, sem pretensão de verdade, mas como uma aventura que merece ser compartilhada.

Ao encontro do poético: movimentos em espiral

Era uma vez uma guria, do interior do RS, da cidade portuária de Rio Grande e sua extensa praia do Cassino, que queria ser escritora. Queria ler e escrever com sua própria mão. Nos finais de semana, sentada ao lado do pai, no grande sofá da sala, ria e ria das falas engraçadas que ele pronunciava. Fazia vozes diferentes e ela vivendo de encantamento sonhava com aquelas histórias, que escutava com atenção. Queria ser, também, protagonista, Maga Patalógica era tão divertida, a Mônica e seu coelhinho, a Magali e sua grande fome, a Margarida e suas sobrinhas, Lalá, Lelé e Lili e tantas outras mulheres e meninas que rodeavam seu imaginário. Durante a semana, olhava a parede da sala de aula com aquelas letras dispostas lado a lado, acima do quadro verde, que segundo a professora da primeira série, se chamava alfabeto. Seus olhos percorriam aquelas letrinhas tão bem desenhadas e ela imitava o desenho no seu caderno, com cuidado e alegria. Aos poucos foi percebendo que aquelas letrinhas também tinham som, e começou a juntá-las e produzir sons e palavras. Palavras com som. Lembrava do pai e das palavras e lembrava também daquelas manchinhas nas revistinhas que o pai lia para ela, parecidas com as letras do alfabeto na parede da sala de aula. Tudo aquilo que ela sempre escutou desde que se lembra, não eram só sonidos, tinham uma forma.

Aprendi a ler e a escrever. E a partir daí, fui inventando minhas próprias histórias. Quero compartilhar uma dessas histórias que se nutre de uma experiência significativa da infância, pegadas que ainda marcam o caminho, vivas, pulsantes. A infância vem num movimento de ressignificar quem eu sou hoje, quem estou me tornando, um olhar para o passado, no presente, e nesse mesmo presente gestar outros futuros.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

As águas de março encerravam o verão e com elas a volta às aulas me traziam alegria e insegurança. Estava na segunda série e o medo do desconhecido me deixava inquieta. Eram os anos 1970, eu estudava no Colégio Rheingantz, na Avenida Rheingantz, na cidade de Rio Grande, RS. Era a segunda semana de aula e a nova professora anunciava que iríamos fazer uma composição, se alguém sabia do que se tratava, e como ninguém respondia, ela foi nos mostrando como contar aquilo que vivemos durante o verão. Não apenas contar, mas transformar nossa voz em palavras que se escrevem, assim como as palavras que vêm impressas nas cartilhas.

Nesse tempolugar foi onde começou muitas das lembranças que me trouxeram até essa escrita, na qual revivo aqueles momentos tão importantes para mim. A professora escreveu no quadro, com giz branco, a palavra Composição e ao lado dela o título: "Minhas férias de verão". Logo a seguir, nos disse para usarmos uma folha do caderno ainda em branco, dos dois lados. Diante dos meus olhos um mundo todo novo se apresentava e eu, envolta em meus devaneios de criança, me pus a juntar letras até formar palavras e palavras que se transformaram em frases que todas juntas formavam os parágrafos. Foi o meu lugar preferido durante muito tempo, as invencionices, a imaginação, o encantamento de reviver as aventuras dos dias quentes de verão se materializando no papel.

Eu não sei se as outras crianças sentiam o mesmo prazer que eu, mas para mim era realmente um ato de desbravamento, de me pôr ali no papel que depois seria lido pela professora. Era prazeroso contar dos acampamentos de fim de semana, dos banhos de mar, de rolar nos grandes combros de areia branquinha da praia do Cassino, dos castelos de areia enfeitados com conchinhas, de ficar na rua até tarde da noite, de ver TV em tardes de chuva e brincar de se esconder dentro de casa, de brincar de professora com minhas bonecas...

Tantas histórias eu tinha para contar. Aqueles meses entre o final de dezembro e o início de março eram abelhas polinizando minha imaginação, materializando cada aventura no papel pautado do meu caderno novo, com meu lápis novo, naquele ano novinho que eu tinha para viver e recordar. Histórias que chegavam ao som que sai de uma concha colocada junto ao ouvido para escutar o murmúrio do mar como se estivesse lá, sentindo a brisa quente que envolvia meu corpo.

Depois de escrever minhas aventuras, muitas vezes rebuscadas de histórias inventadas e aumentadas, eu assinava meu nome com cuidado e muito capricho. Assim, a professora saberia que aquela história era minha, eu era a autora, a guria que viveu aqueles momentos tão mágicos e intensos.

O momento seguinte, que geralmente durava uma semana inteira, era puro tormento, pois eu queria saber se a professora havia gostado da minha história, se estava bem contada, se ela não desconfiava das pequenas invenções no meio do texto. Às vezes, a minha composição voltava com desenhos de estrelas e corações, geralmente no início do ano. Mas, outras composições, outras histórias obrigatórias de serem contadas, voltavam com um V, de visto e nada mais.

Por isso, gostava tanto da volta às aulas, do reencontro com as colegas, a hora do recreio, a merenda, as novas aprendizagens, a composição "Minhas férias de verão" na qual eu podia me contar e me redescobrir permanecem vivas na memória e, por isso, podem ser, mais do que contadas, são vividas novamente com toda aquela intensidade e magia daqueles dias.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

As histórias que ecoam, no presente, e que, por isso, possíveis de serem contadas, são para além de uma lembrança, são um **espaçotempo** de reflexão, pois os: "registros, em primeira pessoa, trazem a intensidade da experiência viva da pesquisa, rompendo com a cronologia e apresentando a própria pesquisa como experiência biográfica de formação" (Bragança, 2012, p. 35).

Um movimento de escrita poético que parte da própria experiência, que resulta em pertencimento e protagonismo. Esse distanciamento de mim mesma, permite olhar para o texto e conversar com ele, senti-lo no seu todo, reviver aquele dia que a memória traz para o presente, pois, como nos diz Conceição Evaristo (2017), é "[...] preciso autorizar o texto da própria vida, [...] continuar decifrando os vestígios do tempo [...] e perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia" (p. 109-110). Um reviver que lembra Walter Kohan (2019) em conversa com Paulo Freire dizendo sobre se estar atenta à infância, de manter viva essa infância e, principalmente, vivê-la com intensidade. Essa intensidade se traduz nos textos que escrevo, não só os acadêmicos, mas também os poéticos em forma de poemas e histórias que transitam entre os contos e as crônicas, como uma forma de poetar a linguagem.

Poetar a linguagem é um gesto de instaurar a rebelião contra o assim das coisas, contra o natural, fugir da linguagem imposta cientificamente como única e verdadeira, da linguagem patriarcal e outras formas narrativas de controle. Poetar a linguagem tem a ver com *Eros* que bell hooks (2017) chama para a sala de aula e eu tomo de empréstimo para a vida, para a minha investigação, para as práticas educativas, para essa escrita e outras tantas que surgem nos nossos cotidianos. É romper com a cisão corpo e mente e trazer para o debate um **corpomente**, que não se separa, que exala o desejo de estarsendo inteira, como afirma a pedagogia crítica feminista, de não haver cisão entre corpo e mente.

Hoje, ao pensar nesse meu passado distante cronologicamente, chegam muitas lembranças de um tempo em que o tempo era alongado. Tempos de brincadeiras e assombros, de descobertas e segredos, de aprendizagens e desaprendizagens "como um ato de curiosidade necessária" (Freire, 2015 [1994], p. 41). Contar histórias sobre esse tempo só é possível através das lembranças que tenho de mim mesma, dessa entrega que passa pelo coração, pelo sentir, pela ideia de que a infância é um lugar que se pode habitar.

Um retorno às experiências que marcaram significativamente a minha existência.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Reviver “às minhas férias de verão”, amplia os sentidos e significados da minha escrita, hoje, pois me possibilita olhar-me de novo, mais atenta, sem pressa, sem julgamentos. Olhar-me como quem olha a si mesma no espelho e se redescobre outra, multifacetada, complexa, viva, movendo-se nesse espaço multidimensional que é a própria vida.

Nesse território narrativo, a memória não é só uma simples lembrança de algo que aconteceu. Ela é um movimento estético e político vinculado à imaginação que não pretende restituir a verdade, mas num jogo mais ficcional, trazer verossimilhança ao narrado, num movimento de escrita que parte da própria experiência, que resulta em pertencimento e protagonismo.

Com as narrativas vamos costurando o vivido, o sentido, o lembrado, o esquecido, numa trama memorialística impregnada de significações e intencionalidades que nos levam para o entremeio da experiência. Uma escrita que possibilita pensarmos para além da palavra, pensarmos nos nossos narrados como gesto político. Essa forma de nos revelarmos através de uma escrita autoral, principalmente quando nos referimos às nossas pesquisas e estudos em educação é uma tarefa **socioculturalpolítica** que precisa ser compartilhada.

Para tanto, precisamos nos desacostumar de velhos hábitos, de fundamentações rígidas que sufocam a escrita, que subjugam a experiência, que deslocam o eu que escreve para um lugar, que nomeei, ‘partícula se’, ignorando sua existência, sua autoria.

Com o doutorado fui sendo apresentada a muitas autoras e autores que trouxe comigo para esse texto, como uma aposta **teoricometodológica** que fazem parte desse espaço narrativo em que se pode pensar com o outro, no qual é possível revelar-se sem medo de julgamentos, num movimento sempre único, irrepetível, um lugar potente para se pensar educação como prática da liberdade, da amorosidade, do encantamento, de desobediência, de afetos, alargando as ideias, saberes e conhecimentos compartilhados.

Uma educação com esse perfil, não pode ser uma educação para ou sobre; uma educação como ato de amor, necessariamente, passa pelo outro, é uma educação com. Uma educação que crie vínculos de compromisso, de solidariedade, de alteridade que nos coloque em constante diálogo com o outro. Com Freire (2020, p. 123-124) apostamos em uma educação que seja “acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência [...]".

Mudança de atitude requer coragem, deslocamento, olhar de novo para o já visto tantas vezes e, quem sabe, perceber nessa paisagem outras nuances, outras cores, outras formas. Compartilho o poema, 'Ah! Se eu pudesse', que conversa tanto com esse ato inaugural do olhar, no pedido do olhar descrito nos versos de Hilda Hilst (2017, p. 231), poeta brasileira, em Dez chamamentos ao amigo, em que a poeta diz "[...] olha-me de novo. Com menos altivez / E mais atento. [...] Ama-me. É tempo ainda. Interroga-me. [...] Há tanto tempo sua própria tessitura."

Ah! Se eu pudesse

Ser Pórtico dando boas-vindas
Ser asas do Quero-quero
Ser Pedra molhada pelas ondas do mar
Ser Leão-Marinho descansando ao sol
Ser Farol no fim dos molhes
Ser Gaivota voando sobre o mar
Ser Oliveira perfumando avenidas
Ser Garça enfeitando as árvores da praça
Ser Cais esperando a balsa de volta ao lar
Ser Biguá mergulhando na lagoa
Ser Coreto da Praça enfeitado de flores
Ser Pardal cutucando telhados
Ser "Árvore-bicho" lá na Xavier
Ser o canto do Bem-te-vi
Ser Minuano anunciando o inverno
Ser Tuco-tuco espiando toda gente
Ser Eucalipto servindo de casa
Ser Caturrita fazendo algazarra
Ser Praia cheia de gente

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ser Cassino louco de saudades
Ser Feira do Livro na Didio Duha´
Ser Furg cheia de saberes
Ser Ilha contemplando o pôr do sol
Ser um Dia cinza tão Rio-Grandino...
Ah! Se eu não tivesse
Olhos tão acostumados!

A poesia atravessa a narrativa e é por ela atravessada. Imagens que falam de um tempo marcado por hábitos de passividade, um murmúrio no qual a eu poética tenta justificar sua inabilidade em "Ser". Uma linguagem além da palavra, que nos convida a desacostumar nossos olhos, nossos ouvidos, nossos sentidos. Um convite a abraçar a sensibilidade, a poesia, o belo, a natureza, "à procura do universo em que habita o ser da poesia presente-escondida no adulto-educador" (Ostetto, 2019, p. 49).

Renovar o olhar é assumir dentro de nós e ao nosso redor um compromisso com a arte, com o sensível e com o outro na educação. É fazer desse movimento uma experiência prazerosa, coletiva, necessária, transformadora. Desenvolver essa sensibilidade estética na educação e nas nossas pesquisas nos proporciona experienciar o mundo com todos os sentidos. Experienciar e ressignificar o vivido a partir do estético, da cultura estética como refletido por Estévez:

> *La cultura estética [...] ejerce una función integradora de la conciencia y desempeña, por tanto, un papel esencial en el estímulo a la actividad creadora de la personalidad. En general, los valores artísticos y estéticos tienden a compensar el despojo de los valores que la "robotización", "matematización" o "digitalización" del pensamiento (que acechan en cada encrucijada del conocimiento) pueda ocasionar a la conciencia: un despojo que conduce a la formación "unilateral" de los educandos que, por esa razón, no desarrollarán ojos ni oídos para captar la belleza del mundo* (Estévez, 2008, p. 13).

Para que essa consciência não se esvazie e caia no círculo vicioso do utilitarismo, precisamos "suspender o tempo social para que os que a habitam possam encontrar seu próprio tempo para pensar o mundo que habitam" (Kohan, 2019, p. 132). A escola não pode

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ser um lugar para a transmissão de conhecimentos. Apostamos num lugar outro, um lugar de possibilidades de formação estética, de música, de dança, de poesia, de filosofia, na qual possamos pensar o processo **ensinoaprendizagem** como um ambiente rico e multifacetado de compartilhamentos.

Precisamos educar os sentimentos, compor com o outro essa trama de gentes que habitam as escolas. “Para que esse professor tenha essa formação estética, deve abrir-se à experiência do sensível. Não só com relação às crianças, mas a si mesmo” (Guedes; Ferreira, 2020, p. 10). Palavras que nos inspiram a pensar, mais uma vez, com Paulo Freire e a amorosidade que atravessa sua vida, sua obra e, que nos convida a pensar e viver um modo outro de educar, crianças, jovens, adultos e a nós mesmas.

Como pesquisadora narrativa em educação, busco partilhar minhas experiências, assim como as experiências que produzimos coletivamente. Pensar nossas narrativas educativas sob essa perspectiva significa pensá-las com seus atravessamentos, pelas muitas vozes que marcam o caminhar, pelas ressignificações provocadas por essas trocas. Experiências que deixam marcas.

Dorneles e Suárez (2023), nos convidam a documentar narrativamente em processos de escrita e reescrita nossas experiências “tecidas nas ações formativas e de indagação pedagógica com o coletivo de docentes” (p. 02-03), como forma de partilhar sonhos, experiências, desejos, que se constitui em oportunidade de dar continuidade e profundidade às reflexões que tramamos no coletivo e também como forma de fazer circular nossos **saberesfazeres**.

Experiências costuradas com os fios da memória em diferentes momentos da vida servem de reflexão tanto para o campo investigativo como para o campo educativo, no próprio fazer pedagógico. Um movimento de reflexão sobre mim e minha travessia no existir sensível. Numa escrita (auto)biográfica, o ato de narrar sobre o vivido, como uma dimensão estética: “[...] sobre as experiências vividas, engendradas na parada para pensar sobre os tempos, espaços, e acontecimentos que nos constituem, abre canais para um movimento singular de intervenção sobre os percursos formativos e artísticos” (Delory-Momberger, 2006, p. 369).

O que eu quero dizer, é que, a minha história, o que eu tenho para contar, compartilhar

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

é potente, assim como o é, aquilo que o outro também tem para nos contar. Deixar-se envolver por essas experiências pede um corpo em movimento. Um corpo em movimento é um convite para olhar para nós como protagonistas e ao mesmo tempo, parar, olhar, escutar, como se faz diante dos trilhos do trem, quando a cancela abaixa e ouvimos de longe o apito do trem e naquela fração de um piscar de olhos, que demora mais do que o tempo cronológico, admiramos toda a beleza e as cores daquela máquina tão poderosa, que nos leva para lugares e tempos outros que a nossa imaginação pode inventar.

Gosto de pensar sobre a delicadeza de sentir e viver mais devagar, de suspender a pressa, Bondía (2002) de procurar demoradamente aquela letrinha no prato de sopa (Andrade, 2015), de carregar água numa peneira (Barros, 2011), de esperançar e viver a boniteza da vida (Freire, 2021), de mirar con nuevos ojos (Najmanovich, 2008), de nos impregnados de Eros (hooks, 2017), deixar a vida entrar (Bragança, 2012), nos tornarmos escutadeiras feministas (Diniz, 2022), de habitar a poesia (Ostetto, 2019), de literaturizar a ciência (Alves, 2008), de nos abrirmos a (Guedes, Ribeiro, 2020), narrar nossa escrevivência (Evaristo, 2017), de narrar nossas experiências (Dorneles, Suárez, 2023), de nos tornarmos educadoras (Freire, 2019), enfim, de sermos capazes de projetar nossa sensibilidade como projeto de vida (Estévez, 2008).

Tomamos como inspiração, todos esses convites de se pensar e viver a educação e a investigação como uma provocação ao refletir narrativamente para além da palavra, o narrar sensível e poético que nos permite questionar lugares de fala e de escuta, de transformação com o outro, numa perspectiva ética, estética, política, poética, um desafio para uma revisão crítica de como nós estamos escrevendo nossa própria história de vida, educativa e investigativa.

Palavras espichadas: para além do ponto final

Narrar para mim é um fazer poético. Mas, não só. É também ato ético, estético e político. Tanto quem escreve como quem lê está polinizado com suas próprias experiências e não tem como as deixar em outro lugar, como se pudéssemos fechar uma porta com a experiência lá dentro. É a nossa experiência que nos convida a participar como gesto ativo dessa troca de expectativas em relação à escrita e a leitura.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em conversa com Madalena Freire (2001), compreendi que o registro de nossas experiências nos obriga a pensar, possibilita tomarmos um distanciamento necessário para a reflexão sobre nosso próprio fazer, assim como autoriza "a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a reveste (Freire, 2001, p.10).

Essa narrativa está polinizada pelas memórias da infância, como lugar, segundo Kohan (2019, p. 161) "de curiosidade, alegria, vitalidade", que atravessa a vida toda, como algo que educa. Por isso, escutar atentamente os ecos da nossa infância e narrá-los como um ato necessário para que possamos compreender o presente. Relacionar-me com minha infância, aparece como forma de ressignificar e dar sentido ao vivido.

Pensar a infância como teorias que buscam dar vida, corpo e propósito ao ato de educar, pois, segundo Marques (2008, p. 43) "[...] a escrita não tem simplesmente uma história, ela possui historicidade, isto é, a capacidade de produzir-se e produzir seu próprio campo simbólico, social e cultural, de constituir-se na constituição da história, a sua e a geral, e na ruptura com as formas que criou.

Nesse sentido, buscamos narrar nossas histórias de vida, educativas e investigativas, mais do que metodologias, visamos configurar movimentos marcados pelo afeto, pela amorosidade, pela empatia, pela sororidade e, também de dar a ler, experiências, memórias, sentimentos e sensações, num processo de (re)construção dos modos de ver, sentir, habitar o mundo.

Desse modo, o presente texto é um convite para escutarmos o que o cotidiano nos diz, escutar nossa própria voz e as outras vozes que conversam conosco, pois, o cotidiano é uma constelação de pessoas, de saberes, de amores, de incertezas, de significações, de reflexões, de histórias, de sentidos, de vivências, de medos, de angústias, de bonitezas, de infâncias…

Comecei essa escrita com um poema e quero terminar com outro poema, que conversa muito comigo, com a vida, com a pesquisa e com o ato de educar. Um poema-metáfora que convida a pensarmos poeticamente!

tenho em mim um gosto estranho
por coisas indizíveis
às vezes invento palavras e os dicionarizatários
me olham como se eu não tivesse direito de dicionarizar minhas palavras

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

raramente eu abro um dicionário
porque o que eu escrevo
é o que eu sinto

e não sei se os dicionários já sentiram
vibrar o coração dentro do peito
suar as mãos trêmulas diante do ocaso
as pernas bambas como se caminhassem no ar

talvez por serem “os”
e assim terem aprendido de menino a cara sisuda
os olhos secos
a boca que nomeia
a ditar modelos
não percebam que são eles também vítimas dessa sordidez
política
celestial
pensada por aqueles que se travestem de ternos caros
e batinas e sotainas e seus 33 botões de alto a baixo

quando você estiver lendo minhas coisas indizíveis
e talvez se identifique com uma delas
ou não saiba dessa palavra inventada
reinventa teu pensamento, porque ele
- o pensamento - sabe da caminhada
do indizível *sino qua non* do sentimento

invento palavras para dizer o que sinto
e o que sinto escrevo...

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Nova reunião:** 23 livros de poesia / Carlos Drummond de Andrade. - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa.** São Paulo: Ed. Leya, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002. Disponível em Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professoras:** Diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.

DINIZ, Debora. **Esperança Feminista /** Debora Diniz, Ivone Gebara. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

DORNELES, Aline Machado; SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentação narrativa de experiências pedagógicas na formação docente em redes. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023010, 2023. DOI: 10.24933/horizontes. v 41i1.1645. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1645. Acesso em: 15 jul. 2024.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Los colores del arco iris.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vivêncio.** Rio de Janeiro: Palhas, 2017.

FREIRE. Madalena. O papel do registro na formação do educador. In: **Diálogos Textuais.** São Paulo: Espaço Pedagógico. 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015 [1994].

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 10ª ed. Paz e Terra, São Paulo: 2020.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa, 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços /** Eduardo Galeano; tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002.

GODOY, Rossana; RIBEIRO, Tiago. Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. **Revista Educação Unisinos**, v. 25, 2021

GUEDES, Adrianne Ogêda; FERREIRA, Michelli Dantas. Formação sem fôrma**:** a singularidade do processo de ser professor da Educação Infantil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-12, jan.-abr. 2020.

GUEDES, Adrianne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. In: GUEDES, Adrianne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência:** metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

HILST, Hilda. **Da poesia.** - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2017.

KRENAK Ailton. A potência do sujeito coletivo – parte 1. Rev Periferias [Internet]. 2018. Disponível em: https://revistaperiferias.org/materia/apotencia-do-sujeito-coletivo-parte-i Acesso 15 jul 2024

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca:** uma biografia filosófica. 1. ed; 1. reimp. - Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

NAJMANOVICH, Denise. **Mirar con nuevos ojos:** nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A pesquisa em círculos tecida: ensaios de metodologia errante. In: GUEDES, Adrianne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência:** metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: Ribeiro, Tiago; Souza, Rafael de;

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Sampaio, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia. In: **Dicionário de Pesquisa Narrativa.** (Orgs.). Graça Reis, Inês Barbosa de Oliveira, Patrícia Baroni. - Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2022.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. Revista Teias. **Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos.** UERJ, Rio de Janeiro. v. 18, n. 50, (Jul/Set), 2017. p. 193 – 209.

Submissão em: 03/07/2024
Aceito em: 07/10/2024

Referências conforme normas da:
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

POR OUTRAS FORMAS DE PENSARMOS E PRODUZIRMOS PESQUISA: Formação estética e sensível para a pesquisa através da arte

Mariana da Rocha Silva[1]
Maristani Polidori Zamperetti[2]

Resumo: Sustentadas pelas noções de educação e formação estética, alinhadas a constituição propositiva de uma pesquisa, a partir das noções de educação estética e experiência de Estévez (2011), Larrosa (2021) e Pereira (2016), nosso objetivo neste artigo é refletir acerca de uma formação sensível para a pesquisa, de forma ética, estética e sensível. Ao pensar nas relações, o processo de um fazer-pesquisa ética, estética e sensível, compreendemos que pesquisa e formação sob esta perspectiva podem nos humanizar e nos provocar a um fazer de maneira ética, estética e sensível conosco, com quem nos relacionamos e com o mundo. De maneira propositiva, ao nos lançarmos sobre esta discussão, retornamos aos nossos primeiros momentos de formação para a prática cientifica e a docência no campo da educação.

Palavras-chave: Formação ética-estética. Pesquisa. Formação sensível. Estética. Arte.

FOR OTHER WAYS OF THINKING AND PRODUCING RESEARCH: Aesthetic and sensitive formation for research through art

Abstract: Supported by the notions of aesthetic education and training, aligned with the propositional constitution of a research, based on the notions of aesthetic education and experience of Estévez (2011), Larrosa (2021) and Pereira (2016), our objective in this article is to reflect on a sensitive training for research, in an ethical, aesthetic and sensitive way. When thinking about the relationships between the process of ethical, aesthetic and sensitive research-doing, we understand that research and training from this perspective can humanize us and provoke us to do things in an ethical, aesthetic and sensitive way with ourselves, with those we relate to and with the world. In a propositional way, when we launch ourselves into this discussion, we return to our first moments of training for scientific practice and teaching in the field of education.

Keywords: Ethical-aesthetic formation. Search. Sensitive training. Aesthetics. Art.

POR OTRAS MANERAS DE PENSAR Y PRODUCIR INVESTIGACIÓN: Formación estética y sensible para la investigación a través del arte

Resumen: Sostenidas en las nociones de educación y formación estética, alineadas con la constitución proposicional de la investigación, a partir de las nociones de educación y experiencia estética de Estévez (2011), Larrosa (2021) y Pereira (2016), nuestro objetivo en este artículo es reflexionar sobre

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE! - Arte, Formação e Experimentações Estéticas (FURG/CNPq) e Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (UFPel/CNPq). E-mail de contato: marianarochasilva13@gmail.com.
[2] Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora adjunta na Universidade Federal de Pelotas. Líder do Grupo de Pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (UFPel/CNPq). E-mail de contato: maristaniz@hotmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

la formación sensible para la investigación, de manera ética, estética y sensible. Al pensar en las relaciones y en el proceso de hacer investigación ética, estética y sensible, entendemos que la investigación y la formación desde esta perspectiva pueden humanizarnos y provocarnos a hacer las cosas de manera ética, estética y sensible con nosotros mismos, con quienes nos relacionamos y con el mundo. Precisamente, cuando nos lanzamos a esta discusión, volvemos a nuestros primeros momentos de formación para la práctica científica y la docencia en el ámbito de la educación.

Palavras-clave: Formación ético-estética. Investigacíon. Entrenamiento sensible. Estética. Arte.

Introdução

Durante nossos processos de formações docentes, estamos a todo o momento em contato com o mundo e somos constantemente atravessados por ele, bem como pelos objetos e pessoas de nosso entorno. Esta relação que temos durante o processo formativo, por mais que esteja latente em nossos cotidianos de docência e ou pesquisa, ainda é um tópico delicado quando se inicia a conversa sobre como, o porquê e de que forma estamos formando e sendo formados.

Pereira (2016) nos fala que ser docente e formar outros sujeitos é uma diferença em si, uma marca produzida na subjetividade daquele que forma e, em diálogo com o autor, podemos falar que a formação é, em primeira e última instância, um movimento relacional que fazemos com o mundo e que nos constitui ética e esteticamente para que possamos humanizar nossa existência em um processo que está em constante refazimento, encarando a vida, a formação e a pesquisa como uma prática criadora de si.

Neste processo de vir a ser pesquisadoras, passamos por diversos prazos e somos levadas ao cumprimento de uma rotina complexa e demarcada pelo tempo, com sua data e hora específica. O ócio, enquanto parte desse processo, raramente é nos colocado como condição para a produção da pesquisa e para a reflexão deste processo formativo. Percebemos que estamos nos formando para a pesquisa?

Uma formação sensível para a pesquisa perpassa aquilo que nos é mais caro enquanto pesquisadoras/pesquisadores, se atrelando a nossa formação humana sorrateiramente, imperceptível. Quando percebemos, aquilo que pesquisamos se torna parte de nosso mundo, bem como nos tornamos parte da pesquisa a partir da escrita de nossas palavras, de forma que: “Falar (ou escrever) com as próprias palavras significa se colocar na língua a partir de dentro, sentir que as palavras que usamos têm a ver conosco, que as podemos sentir como

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

próprias quando a dizemos [...]" (Larrosa, 2021, p.70).

Uma escrita que nos coloca à disposição para a pesquisa possui a capacidade de revirar o processo formativo da constituição do sujeito-pesquisador, entremeado no espaço de vir a ser parte da pesquisa, assim como a pesquisa se torna parte desse sujeito. Este entrelugar, carrega, em sua máxima instância, a potência de transformar a pesquisa com um corpo atravessador, carregando, por fim, uma terceira pessoa para este processo: aqueles que nos leem.

Potencializar talvez seja a palavra disparadora deste artigo que no processo de pensamento se transforma em um disparador de questões. Como conciliar nossas pesquisas de forma sensível com aquilo que somos se torna um desafio de nos colocarmos em exposição constante com o processo, acabamos por acionar a formação de forma estésica, cujos atravessamentos se corporificam e se transformam a todo momento. Com isso, provocamos um processo de pesquisa que objetiva investigar a constituição do sujeito-pesquisador, nos cabe aqui fazermos uma pergunta: O que entendemos por uma formação sensível para a pesquisa?

Entre escrever e ler ocorre o diálogo com aqueles que referenciamos de forma exclusiva, escolhemos autoras/es e pesquisadoras/es que podem abrir uma conversa com nossas questões e, para tanto, se torna

> [...] aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um determinado problema, sobre o que "vai mal" no campo da Educação e a respeito de que se faz urgente perguntar (Fischer, 2005, p. 122).

O que nos mobiliza enquanto pesquisadoras/es sensíveis atravessa a esfera do cuidado que precisamos ter conosco e com nossos pares. Estamos nos cuidando a ponto de olharmos para a nossa formação de maneira sensível? Uma pergunta um tanto quanto difícil de ser respondida, mediante todas as situações que podem atravessar esse cuidado.

Voltamos então para a pergunta: o que entendemos por uma formação sensível para a pesquisa? Por formação, compreendemos a potencialidade de se colocar em tempos formativos em diversos períodos da vida, de acordo com a necessidade coletiva ou individual

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

do sujeito no ato de formar-se e formar outrem (Zamperetti, 2012). O sensível, atrelado a essa perspectiva, potencializa e humaniza a maneira como damos forma ao que nos chega e nos atravessa, nos colocando em um estado de afecção com o mundo. E enredadas com a pesquisa, o conhecimento que é construído a partir dessa formação atravessa o que Freire chama de processo gnosiológico de uma curiosidade epistemológica (Freire, 2011).

A maneira como acionamos esta formação sensível se dá nos pequenos momentos em que nos pegamos em devaneios para a pesquisa: um devaneio consciente, que se dispara com os atravessamentos que ela nos coloca. Nos provocarmos, a todo momento, a sermos questionares de nossas próprias pesquisas em uma relação viva com ela, de maneira atravessada por aquilo que podemos rascunhar em simples palavras. Serres, ao falar sobre uma filosofia dos corpos, nos diz que "Decifro minhas rugas, gravuras do tempo, escritas a estilo; a alma frequenta este couro coberto de inscrições. Parece-me que o cérebro concentra localmente este lugar de conhecimento. O eu pensante freme ao longo da espinha, **penso em toda parte**." (Serres, 2001, p. 72, grifo nosso).

Decifrando o indecifrável: formação estética para a pesquisa através da arte

A estesia de uma escrita nos revira: as palavras, que surgem atravessadas em nosso corpo e percorrem até as pontas dos dedos para serem digitadas ou escritas, e se apresentam, constantemente, em um ajuntamento de letras que compõem nosso ser. O processo de pesquisa, neste sentido, pode também ser estético e artístico, atravessado de sensações que nos provocam a fruição da leitura no momento que caminhamos entre elas.

A educação estética, segundo Estévez (2011), acontece a partir do estímulo e disposições que temos, enquanto sociedade, para o processo educativo da estesia humana para a formação de uma consciência estética de uma sociedade, que atualmente se apresenta como "[...] un reto solo al alcance de pocos proyectos sociopolíticos en el mundo actual, donde la educación estética no constituye una prioridad para la formación [...]." (Estévez, 2001, p. 60).

Podemos então, pensar em uma decifração daquilo que se coloca como indecifrável: o movimento de perceber o mundo cercado de estesia e cheio de seres anestesiados. O contramovimento para se educar e formar-se esteticamente se torna quase doloroso, percebendo as miudezas daquilo que nos toca nos potencializando ou refreando nossas ações.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Constituir-se enquanto pesquisador sob esta perspectiva, é abordar uma pesquisa que se entremeia a partir da sensibilidade e a experimentação do fazer do pesquisador de forma ética e estética. Possibilitar esta abertura, neste sentido, acaba nos constituindo enquanto pesquisadoras/pesquisadores sensíveis para o mundo e tolerantes conosco e com outrem, onde "o estado estético é pura suspensão, momento em que a forma é experimentada por si mesma. O momento de formação de uma humanidade específica" (Rancière, 2009, p. 34).

A formação estética para a pesquisa, atrelada a formação estética, evoca um retorno para nossa constituição sensível, intentando um reconhecimento e respeito pelo que sentimos e pelo nosso entorno. Afetar-se desta forma com a produção de conhecimento que construímos, especialmente no campo da educação, é aproximar o que tem se tornado tão raro em espaços educativos: a experiência de se estar em constante formação, onde:

> [...] o caminho da formação não está dado no campo da transmissão das informações ou dos conteúdos. Trata-se antes de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas ideias, tomá-las por meio de um árduo trabalho, agregando-as ao já constituído, imputando-lhes seu estilo, reconstruindo-as e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio; o que pode, em muito, distanciar-se daquilo que lhe quiseram transmitir (Moschen; Simoni, 2015, p. 114).

Acionar este contato com a educação buscar retornar as possíveis relações que o processo formativo e uma pesquisa se propõe para nós enquanto sujeitas/sujeitos que tecem que produzem sentido através de nossas experiencias pessoais, profissionais, acadêmicas e docentes. Convidar-se para experienciar o próprio processo de pesquisa, se entremeando e percebendo suas minuciosas ações que se desenrolam durante o próprio processo é acionar o processo de escuta e cuidado de si.

Ao intentar por uma formação estética para a pesquisa, provocar outras maneiras de se relacionar com o processo se torna um duplo-desafio, em que o processo investigativo carrega também uma potência estética ao trabalhar conjuntamente com a arte/educação, entremeando duas áreas do conhecimento que tendem a uma simbiose sensível e de formação estética, crítica e ética.

A arte na formação docente e nas pesquisas sobre e com a formação docente pode nos nutrir esteticamente para humanizar a constituição formativa de si e de uma pesquisa alinhada à formação docente. A potencialidade que podemos acionar com uma pesquisa baseada em

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

arte para a formação atravessa nossas percepções e relações que temos, e na feitura de uma pesquisa não seria diferente. Aqui, encaramos a formação docente como um constante processo criativo em que a ressignificação de seus possíveis cotidianos passa pela invenção e refazimento de si, de forma que o processo de vir a ser docente é intimamente entrelaçado com a pesquisa, em que as perguntas que realizamos são endereçadas a nós, nosso cotidiano e a aqueles com que nos relacionamos (Zamperetti, 2012), de forma que:

> [...] toda relação é, em potencial, estética, em dependência de uma série de fatores condicionantes: a atitude do sujeito, o caráter da mensagem, a expressão formal do ato comunicacional. Tudo isso pode ser valorado esteticamente: ser "bonito" ou "feio", "alto" ou "baixo", etc., e compromete não apenas o meramente fenomênico e o formal, mas também o essencial e substancial. **Quando se trata, pois, de avaliar a formação estética de um indivíduo, não podemos fazê-lo apenas a partir de sua aproximação a um paradigma físico, material, mas sim, essencialmente, a partir de um paradigma espiritual, da condição integral de sua personalidade, do universo de seus conhecimentos, da unidade de seu fazer com seu pensar, e do caráter criador de suas ações** (Estévez, 2009, p. 28 – 29, grifo nosso).

A provocação para pensar uma outra forma de produzirmos pesquisa, que pode possuir o atravessamento de uma formação para a pesquisa, parte, de antemão, do movimento de pensar a pesquisa como uma dupla-captura (Deleuze, 1998) do que aprendemos, ensinamos e pesquisamos. Nos colocamos aqui, em confluência de um pesquisar propositivo em que o que buscamos são novos convites e encontros, outras formas de estarmos juntas/juntos e sermos propositivas com o mundo, se constituindo de um falar – e escrever e pesquisar – que "[...] é assunto de todos em geral e de ninguém em particular" (Larrosa, 2021, p. 156).

Uma maneira de pesquisar que se interpola com a força de sermos sujeitas/sujeitos singulares-coletivos nos é, talvez, um dos maiores desafios que temos durante o processo do que escrevemos: um desafio que nos coloca em debate conosco sobre os cuidados com as palavras e com a escrita, bem como o diálogo que construímos com nossa própria produção. Sensibilizar-nos para a produção acadêmica se torna, então, um assunto de todos e de ninguém, onde a dificuldade de produção reside justamente no que nos custa caro: uma produção honesta com o que e com quem pesquisamos.

Nesse sentido, buscar refletir sobre nossos atravessamentos de forma propositiva para acionar um pensar o campo da formação estética a partir da relação de [com]tato (Schneider,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

2018) é estar, de fato, em espaço de habitação relacional, entre os processos, já que "O que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa" (Deleuze; Parnet, 1998, p. 38).

Como um grande enredamento de pensamentos, se colocar de forma propositiva para a formação é pensar em possíveis formações para o mundo: formações que nos afetam e nos fazem agirmos de forma política conosco. Sustentar o que pesquisamos, em estado de abertura constante ao que nos acontece, movimenta de forma ética e esteticamente a pesquisa, à corporificando através do que nos toca, em estado de refazimento de outras maneiras de pesquisa e formação.

Então, transpondo a formação estética para a pesquisa através da arte para pensarmos a educação, acabamos por nos colocar ao encontro da boniteza da prática formativa e formadora, seja da pesquisa ou da docência, em que

> O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. [...] **Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que, antes, foi novo e se fez velho, e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda no existente**. [...] A "dodiscência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (Freire, 2011, 278 –287, grifo nosso).

Nosso processo dodiscente acontece a todo momento em que interrogamos nossas próprias questões e ações. Entremeando-se com/por/através de nossos processos formativos, aprendemos nossas potencias e refreamentos, habitamos as zonas limítrofes de si, onde o:

> Nosso pensar prepara-nos, assim, para o que pode vir a potencializá-lo, e esta preparação envolve a própria compreensão de nossa vulnerabilidade ou finitude modal: um pensar forte é aquele que entende o quanto está exposto a fraquezas – sabe que não somos, afinal, um império em um império (Merçon, 2009. p. 80).

Nosso pensar em uma prática propositiva e artística para a pesquisa, nesse sentido, acaba sendo um caminho possível para que possamos compor uma prática de nutrição estética de si para/com o mundo. Com a capacidade de evocar e transmutar o pensar junto, quando nos permitirmos estar entre os movimentos, em constante estado de dobra e desdobra, produzindo

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

vincos e marcas para pensarmos somos em uma máxima coletiva, habitando um nós, em que ao invés de formas, formações e formatações, estamos falando de forma-ações (Bourriaud, 2009; Schneider, 2018): colocando a forma em ação, a todo momento, em um estado constante de encontro fortuito consigo e com o mundo.

Então, uma forma em ação pela pesquisa habita a vivacidade que o processo pede, transmutando os momentos de composição do fazer pesquisa. Sob esta perspectiva, encaramos a pesquisa quase como um fazer crianceiro: nos colocando a uma curiosidade vulnerável que se abre para ir ao encontro daquilo que nos chega, ao que aprendemos enquanto estudamos sobre o que nos mobiliza.

Em busca de diálogos possíveis

Ao nos abrirmos para a conversa sobre a maneira como estamos nos formando, estamos nos convidando e convidando outras pessoas para habitar os nossos entremeios e vulnerabilidades, buscando formas de ser, estar e aprender juntas/juntos, reverberando em nossas práticas de ensino-aprendizagem a todo momento. Nóvoa já nos diz que precisamos de um entre-lugar cuja formação inicial e continuada esteja presente juntas, nos chamando a atenção para o fato de que "Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão, como tantas vezes nos tem alertado Sérgio Niza (2012). "**Precisamos dos outros para nos tornarmos professores**." (Nóvoa, 2019, p. 10, grifo nosso).

Ao encarar a formação para a pesquisa como um processo de troca, em que nosso aspecto relacional contribui diretamente com a forma como produzimos, aceitamos que nos ocorra determinadas marcas e reconhecemos o fazer pesquisa como um processo de estesia, em que não há uma fórmula secreta para lidar com as coisas que nos chegam, nos embolam e que é um segredo de si para si mesmo, é sermos sujeitos da experiência (Larrosa, 2021). A pesquisa e a formação necessitam de um corpo para experimentação, para se ir ao encontro com o mundo, e este corpo se encontra em constante produção quando estamos neste estado de criação e composição do pesquisar, onde:

> O paradoxo máximo do corpo é que ele é feito para desaparecer. O corpo funciona para que através dele sejam explorados meios, atmosferas,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> percursos, experimentando intensidades nos mínimos gestos. O que pode o corpo é vir ao mundo e libertar a vida daquilo que cria obstáculo a tal devir. O corpo, concebido como criador de configurações múltiplas e variáveis, permite termos uma outra ideia do que é agir, atuar, trabalhar, sentir e dosar o tempo. É caracterizado como aberto a mutações em função de suas relações simultâneas, que ocorrem de dentro e fora, permeável e ao mesmo tempo resistente a trocas sociais múltiplas, ampliando o sentido de corpo/existência; exige, portanto, uma arte de pensar (Meira; Pillotto, 2022, p. 102).

A organicidade do processo de fazer pesquisa acaba por acionar seu corpo para além do corpo daquela/e que pesquisa. A particularidade estésica deste processo singular-coletivo em que rascunhamos, por fim, nossos temas de pesquisa como parte integrante de nosso ser. Passamos então, a um processo de interpelação de si, onde as perguntas geradas não buscam em si, uma resposta específica e sim um desatamento das coisas que já não nos cabem mais.

Os dedos que escrevem, a boca que fala, os ouvidos que escutam durante toda nossa vida em formação se acionam ao nos atentarmos a um fazer pesquisa de forma como um exercício propositivo, que se desdobra por um caminho a partir de uma constituição de si. Sabemos que deambular nesse trajeto é custoso, justamente por tentarmos, nessa caminhança, nos mantermos firmes nesta mistura. Cabe, a cada uma/um de nós, à nossa maneira, cultivar este processo como atitude frente à vida, à pesquisa e à docência. É uma formação de vida que pressupõe estarmos abertas/abertos à experiência que nos chega, sermos sujeitas/sujeitos passionais, em atravessamento consciente de si.

Quando estamos em contato com o corpo e os sentidos nos colocamos a disposição desse modo de viver, nos tornamos seres sinestésicos, conscientes do mundo tal como ele é: observando o que é costumeiro, praticando uma atenção que requer estarmos dispostos aos encontros fortuitos. Abrir este tópico para conversa no campo da educação talvez seja um dos maiores desafios que enfrentamos: em um mundo em constante aceleração e adoecimento, não há espaço para que possamos nos escutar.

A conversa e a escuta se tornam, aqui, disparadores conceituais fundamentais para refletirmos sobre a maneira como estamos consumindo o que nos chega no processo de pesquisa. Nosso desafio, enquanto pesquisadoras/pesquisadores, é nos atentarmos para a maneira como estamos nos escutando e escutando a própria pesquisa: quase um segredo relacional que só compreendemos em um específico momento do processo que faz com que,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

enquanto pesquisadoras/es, o brilho em nosso olhar se torne visível a outros. Formar, formar-se e pesquisar, em constante simbiose, habitando uma zona de indiscernibilidade em que

> [...] o processo de subjetivação seriam o material, o fim e o meio sobre o qual se dá a formação como uma arte da existência, que permite viver a vida como uma obra que transforma o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece. Em busca de uma (trans)formação mais adequada à sua existência e de uma ação cada vez mais capaz de exprimi-la no mundo, esse sujeito faria de sua própria subjetividade e de sua construção objeto de seu pensar. Tanto aquela formação quanto essa expressividade consistiriam em uma ligação da estética com a existência e com a sua exposição ao mundo, respectivamente, com o intuito de trazer-lhe as singularidades e as particularidades dos processos de subjetivação, em sua relação com as vicissitudes e os acontecimentos que emanam da vida e que lhe servem tanto de material para pensar quanto de força moral necessária a esse pensamento. São essa subjetividade e essa força que o constituem, ainda que fluidamente, que se encontrariam em todas as esferas da vida e do mundo, podendo ser objetos de seu pensar (Pagni, 2014, p. 156 – 157).

Então, para que esse processo de formação seja parte constituinte de nós, cabe nos perguntarmos o quão longe queremos, enquanto pesquisadores, ir em prol de um sistema que se retroalimenta do desgaste e descuido, de si e de outrem. Provocar e acionar a atenção, através de nutrições estéticas para uma pesquisa, tensiona caminhos que talvez sejam árduos e dolorosos, que requerem uma autoanalise de o que foi, é e será, empenhando-se por um constante vir a ser, enquanto pesquisa e forma de vida. Usamos as palavras de Hilda Hilst, que diz "[...] sou de novo um nada-ninguém, só sinto, quero dizer só penso, é o mesmo" (Hilst, 2006, p. 57), para provocar e clamar por uma formação para a pesquisa que seja humana, entremeada com o nosso sentir e pensar, buscando nos entender como pessoas e pesquisadoras/pesquisadores em contato com o mundo, podendo afetar e ser afetado por ele.

Conclusão

Como concluir um processo que faz parte de nossa constituição enquanto humanos? Compreendemos que a escrita deste artigo ocorreu de forma propositiva para que possamos juntas/juntos refletir sobre nossa formação como pesquisadoras/es. Inicialmente, nos colocamos a pergunta sobre o que entendemos por uma formação sensível para a pesquisa, e tentamos responder buscando um diálogo com autoras/es citados, mas também com quem dedicará tempo para ler nossas palavras. Estévez, já nos dá uma possibilidade de resposta não

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

só a nossa pergunta, como também a todas as outras que podem chegar a nós quando pensamos em uma educação sensível.

> [...] como educar esteticamente as novas gerações? - era uma pergunta que com frequência nos fazíamos, nós que havíamos dedicado anos à investigação dos problemas teóricos, metodológicos e práticos da educação estética, tendo em conta que a arte é seu meio privilegiado. A resposta, como a quase todas as perguntas que têm a ver com a educação, só a vida podia dar (Estévez, 2009, p. 43).

Não acreditamos em uma formação estética sensível para a pesquisa de forma utópica, mas sim como um ato político em decorrência de todos os enfrentamentos que nos chegam enquanto pesquisadoras/pesquisadores engajados no processo de fazer pesquisa. Aconchegar nosso processo formativo neste movimento se torna, em última instância, um movimento de reconhecer nossos sentidos e nossa essência de forma ética, estética e artisticamente como parte de nossas esferas profissionais e acadêmicas ao atuar no campo da educação.

Buscar por um processo formativo estésico, em seu sentido mais cru, é nos posicionarmos no mundo de forma catártica, nos colocando em estado de atravessamento e habitando o cerne das relações que podemos fazer com o mundo. Se tornando possivel uma forma de pesquisar dessa maneira, a faísca daquele pequeno incomodo que nos movimenta para que em um primeiro momento cogitássemos a pesquisa acadêmica, produzindo o pensamento que transborda o corpo, que formiga o cérebro e percorre toda a espinha até parar em nossas palavras aqui escritas de forma propositiva para o mundo.

Ao estarmos fazendo parte da pesquisa de forma corporificadas, nos atentamos à maneira como ela passa a fazer parte de nós, a como nosso processo de estudar o que nos atravessa nos revira constantemente, nos mostrando que “[...] o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração.” (Schiller, 1989, p. 46). Há algo que nos acontece, que é resultado da amarração do sentido e razão.

Compor e discutir um possível processo formativo para uma pesquisa de forma implicada onde podemos nos colocar como sujeitas/sujeitos em simbiose com o próprio pesquisar faz com que surjam outras questões acerca do que podemos fazer durante esse processo. A escrita acadêmica para uma pesquisa, além de ser parte do processo de constituição da socialização de nossas produções, é também o processo de constituição do/a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sujeito/a pesquisador/a. Estamos então, falando de um processo singular que acontece na práxis de si, assim como ser docente acontece no dia a dia, a pesquisa acadêmica se constrói no cotidiano do pesquisador.

Parar, buscar oxigenar e refletir sobre nosso processo de uma formação para a pesquisa, nos esforçando e nos entregando à medida que conseguimos. Spinoza, na parte final da Ética, nos diz que:

> Se o caminho, conforme já demonstrei, que conduz a isso, parece muito árduo, ele pode, entretanto, ser encontrado. E deve ser certamente árduo aquilo que tão raramente se encontra. Pois se a salvação estivesse à disposição e pudesse ser encontrada sem maior esforço, como explicar que ela seja negligenciada por quase todos? Mas tudo o que é precioso é tão difícil como raro (Spinoza, 2021, p. 238).

Sobrevivências de um pesquisar que nos faz retornar aos nossos primeiros passos nesse grande universo que é a formação e, além disso, a educação. Reviver a potencialidade estética da pesquisa para defender a potência de vida que ela possui, retorno àquela primeira chama que nos fez caminhar para onde estamos hoje, nos conduzindo, a todo momento, um constante vir a ser com a pesquisa e a formação, em um movimento vivo.

Em um cotidiano de pesquisa, estamos cercadas/cercados de prazos, normativas, sempre correndo atras do tempo ou nos nutrindo, a partir de pequenas brechas da rotina de um pesquisar, com a troca que fazemos com nossas/os orientadoras/es, pares, amigas/os e familiares? Pensar em um cotidiano estésico, com isso, nos permite que, ainda que brevemente, possamos parar e reparar, retornando para o que nos é tão caro no processo formativo: o aprender coletivamente, estando juntas/os de forma dialógica com o mundo.

Por fim, colocamos um convite para quem nos lê: a refletir e habitar o que tem de mais terno em sua formação, se colocando em proposição com a vida e a encarando como um constante estar sendo, em constante fruição com a potência de viver. Estamos a todo momento em relação, nos formando conjuntamente e tentando, em nossa máxima, nos humanizar em uma forma de viver que a todo momento busca nos anestesiar.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Editora Martins, 2009.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. [tradução de Eloisa Araújo Ribeiro] - São Paulo: Escuta, 1998.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A alternativa estética na educação**. [traduzido por Jõao Reguffe] - Rio Grande: Ed. Da FURG, 2009.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Educar para el bien y la bellezza**. 1. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs**.) Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

HILST, Hilda. **Estar sendo, ter sido**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre experiência. 1. ed., 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica. 2. ed. Rev. Porto Alegre, RS: Editora Zouk, 2022.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MOSCHEN, Simone; SIMONI, Ana Carolina Rios. Formar. In: FONSECA. Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (orgs.). **Pesquisar na Diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p. 113 – 116.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre Educação**. Lisboa: Editora Tinta da China, 2012.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade,** [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910. Acesso em: 20 jun. 2024.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver**: desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

formação do professor. 1. ed., 2. reimp. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. [tradução de Mônica Costa Netto] – São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. [tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki] – 10. Reimp. – São Paulo: Editora Iluminuras, 1989.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. **Da feitura de si:** por um gesto artístico na formação. 2018. 77f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4395. Acesso em: 15 de jun. 2024.

SERRES, Michel**. Os cinco sentidos**: filosofia dos corpos misturados. [tradução Eloá Jacobina]. – Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. [tradução de Tomaz Tadeu]. – 2. ed., 11. Reimp. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Formação docente e autorreflexão**: práticas pedagógicas coletivas de si na escola. 2012. 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1659. Acesso em: 15 de jun. 2024.

Submissão em: 06/07/2024
Aceito em: 03/10/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO:
contribuições de Paulo Freire para uma formação humanizadora

Flaviane Lopes Siqueira Salles[1]
Fabiana Zanol Araújo[2]
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá[3]

Resumo: Desenvolvido a partir das experiências produzidas em um projeto de Extensão Universitária denominado de *Práticas Pedagógicas de Educação Física Adaptadas para Pessoas com Deficiência*, vinculado ao Laboratório de Educação Física Adaptada da Universidade Federal do Espírito Santo-LAEFA/CEFD/UFES, tem como objetivo problematizar a potência dos processos formativos e permanentes de professores/as, por meio da escuta sensível, sustentada pela perspectiva humanizada, a partir das ações que ocorrem no projeto. A pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, do tipo estudo de caso, revela momentos de planejamento pedagógico e problematizações emergentes/fundantes constituídas pela escuta sensível. O caminho metodológico percorrido, possibilita na descrição das ações, captar significados e analisar interações, sem desvinculá-los do contexto em que se manifestam. Os sujeitos da pesquisa foram compostos por uma coordenadora (professora doutora); uma professora graduada em Educação Física, quatro bolsistas em processo de formação, oriundos do curso de Graduação em Educação Física; quatro estagiários/as, também da Graduação em Educação Física; dois mestrandos/as e três doutorandas, que sistematizavam o planejamento coletivamente nas reuniões. Concluímos que a formação permanente, balizados por princípios humanizadores, democráticos, críticos, éticos, estéticos e amorosos, fomenta o protagonismo dos envolvidos, favorecendo, assim, à promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Humanizada. Escuta Sensível.

PHYSICAL EDUCATION AND INCLUSION:
Paulo Freire's contributions to humanizing training

Abstract: Developed from the experiences produced in a University Extension project called Adapted Physical Education Pedagogical Practices for People with Disabilities, linked to the Adapted Physical Education Laboratory of the Federal University of Espírito Santo-LAEFA/CEFD/UFES, it aims to problematize the power of the training and ongoing processes of teachers, through sensitive listening, supported by a humanized perspective, based on the actions that occur in the project. The research of a qualitative, exploratory and descriptive nature, of the case study type, reveals moments of pedagogical planning and emerging/founding problematizations constituted by sensitive listening. The methodological path followed makes it possible to describe actions, capture meanings and analyze interactions, without detaching them from the context in which they manifest themselves. The research subjects were made up of

[1] Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo/Ufes-Brasil. Membro do Laboratório de Educação Física Adaptada-Laefa/Ufes e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física na perspectiva inclusiva/Nepefi. E-mail de contato: flsalles25@gmail.com.
[2] Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo/Ufes-Brasil. Membro do Laboratório de Educação Física Adaptada-Laefa/Ufes e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física na perspectiva inclusiva/Nepefi. E-mail de contato: f.zanol4@gmail.com.
[3] Pós-Doutora e Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UEFSCAR, Doutora em Educação Educação/Diversidade Humana pela Universidade Federal do Espírito Santo/Ufes-Brasil. Coordenadora do Laboratório de Educação Física Adaptada-Laefa/Ufes e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física na perspectiva inclusiva/Nepefi. E-mail de contato: mgracasilvasa@gmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a coordinator (professor with a PhD); a teacher with a degree in Physical Education, four scholarship holders in the training process, coming from the Undergraduate course in Physical Education; four interns, also from the Physical Education Degree; two master's students and three doctoral students, who systematized the planning collectively in meetings. We conclude that ongoing training, guided by humanizing, democratic, critical, ethical, aesthetic and loving principles, encourages the protagonism of those involved, thus favoring the promotion of inclusive pedagogical practices.

Keywords: Physical Education. Humanized Training. Sensitive Listening

EDUCACIÓN FÍSICA E INCLUSIÓN:
los aportes de Paulo Freire a la humanización de la formación

Resumen: Desarrollado a partir de las experiencias producidas en un proyecto de Extensión Universitaria denominado Prácticas Pedagógicas de Educación Física Adaptada para Personas con Discapacidad, vinculado al Laboratorio de Educación Física Adaptada de la Universidad Federal de Espírito Santo-LAEFA/CEFD/UFES, tiene como objetivo problematizar el poder de la formación y procesos continuos de los docentes, a través de una escucha sensible, apoyada en una perspectiva humanizada, basada en las acciones que ocurren en el proyecto. La investigación de carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo, del tipo estudio de caso, revela momentos de planificación pedagógica y problematizaciones emergentes/fundadoras constituidas por la escucha sensible. El camino metodológico seguido permite describir acciones, captar significados y analizar interacciones, sin desvincularlas del contexto en el que se manifiestan. Los sujetos de la investigación estuvieron integrados por un coordinador (profesor doctor); un docente licenciado en Educación Física, cuatro becarios en proceso de formación, provenientes de la Licenciatura en Educación Física; cuatro pasantes, también de la Licenciatura en Educación Física; dos estudiantes de maestría y tres estudiantes de doctorado, quienes sistematizaron la planificación de manera colectiva en reuniones. Concluimos que la formación continua, guiada por principios humanizadores, democráticos, críticos, éticos, estéticos y amorosos, fomenta el protagonismo de los involucrados, favoreciendo así la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas.

Palabras clave: Educación Física. Formación Humanizada. Escucha sensible

Introdução

O contexto deste estudo se desenha no cenário do corpo pedagógico de um projeto de extensão universitária “Práticas Pedagógicas de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência”, vinculado ao Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA) no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Em sua organização, o projeto vem, desde 1994, consolidando seu papel através da tríade da universidade com Ensino, Pesquisa e Extensão.

Desse modo, as problematizações emergentes e fundantes a esta pesquisa, se constituem a partir das observações provenientes dos momentos de planejamento pedagógico para atuação nas práticas desenvolvidas no laboratório, junto à jovens e adultos com deficiência intelectual

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e autismo e com cegueira e baixa visão. Assim, percebeu-se o interesse do coletivo de professores/as, em investigar fenômenos formativos na perspectiva inclusiva, que perpassam essas práticas, a partir da escuta sensível (Barbier, 2007) dos/as próprios/as participantes, para compreender não só o processo de inclusão, como também a práxis inclusiva desenvolvida no LAEFA/CEFD/UFES, rumo a uma educação transformadora.

Freire (1993a), Nóvoa (2009) e Sá[3] *et al.* (2017) chamam atenção para propostas que se opõem a modelos pré-estabelecidos de formação docente, considerando a complexidade dos contextos concretos e reforçando a autonomia dos/as professores/as. Isso posto, os processos formativos devem mobilizar saberes teóricos e práticos articulados a cultura local, como possibilidades de se construir novos conhecimentos, analisar criticamente a realidade e transformá-la.

A formação do/a educador/a nessa perspectiva tende a capacitar os sujeitos para refletir sobre seu cotidiano e melhorar sua prática constantemente, uma vez que a ação pedagógica é um processo em evolução. Portanto, o/a educador/a torna-se agente central de sua prática e tem a responsabilidade de criá-la e recriá-la, demonstrando a necessidade de que se desenvolvam estudos e práticas que caminhem na direção de superar as dificuldades ainda presentes e que ampliem os avanços até aqui conquistados.

Para Freire (1996), a humanização é um importante fundamento da vida cotidiana e a formação se resume como um aprendizado real ou um conhecimento cabal necessário a todos/as (Freire, 1996). O autor acreditava na educação como um processo contínuo, sensível e emancipatório, onde as pessoas são agentes ativos de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Estévez (2006), quando afirma que pelo viés estético na educação, deve haver um esforço educacional para que a dimensão sensível dos/as educandos/as seja despertada.

Sendo assim, a estética enquanto fundamento de práticas educativas crítico-transformadora é valorizada nos escritos freireanos, pois, nas palavras do autor:

> [...] quanto mais sejam os homens "anestesiados" no seu poder reflexivo, que ao ser adquirido, no processo de sua evolução, os distingue fundamentalmente dos animais, tanto mais se encontram obstaculizados de libertar-se verdadeiramente. Parece fácil, assim, entender como, do ponto de vista da ideologia desumanizante, se faz indispensável evitar, a todo custo, qualquer esforço através do qual o homem se perceba como um ser reflexivo, ativo, criador, transformador do mundo. E como interessa, pelo contrário, a tal

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> ideologia, operacionalizar a concepção domesticadora da consciência como espaço vazio que deve ser enchido (Freire, 1981, p. 81).

Essa afirmação se alinha com o conceito freireano de formação permanente a qual defendemos, enfatizando a importância de aprender ao longo da vida e de que o conhecimento é construído pelas pessoas nas suas relações socioculturais, bem como a percepção e "leitura de mundo". Para Freire (1993a), a formação permanente pressupõe que o/a formador/a e o/a formando/a se compreendam como seres inclusos, característica da condição humana que os impelem de, curiosamente, buscar pelo conhecimento de si e do mundo. Considerada como uma vocação ontológica, ao perceberem que o caminho não está posto, passam a cada vez mais a refletirem e (re)escreverem suas histórias, contribuindo assim, para a mudança de uma situação opressora e desumana. Nas palavras do autor:

Nesse sentido, utilizamos o termo formação permanente por acreditarmos que a existência profissional deve ser permanentemente acompanhada de processos formativos onde o sujeito seja capaz desenvolver a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, superando concepções e posturas de um saber-fazer bancário (Coimbra, 2020; Freire, 1968).

Ao empregar essa perspectiva de formação, reconhecemos que os resquícios históricos de concepção da área da Educação Física não privilegiam uma formação humanizada e, na maioria das vezes, contribui para uma educação bancária (Freire, 1968) ou para a reprodução de modelos de caráter puramente tecnicistas (Darido, 2004), e consequentemente de práticas de assujeitamento e exclusão dos indivíduos em contexto de aulas.

Esse cenário se torna mais complexo e repleto de incertezas, quando refletimos sobre/na/para a atuação do/a professor/a de Educação Física na perspectiva inclusiva. Considerando a ressignificação do processo de produção de conhecimento, a percepção dos padrões corporais hegemônicos, a historicidade dos conceitos, a cultura e percepções impostos pela nossa sociedade, precisamos ir ao encontro de pressupostos de justiça social, diferença e igualdade de oportunidades (Sá[3] *et al.*, 2017).

Nesse sentido, Freire (1968) propõe que façamos a denúncia de situações opressoras, despertando a formação com clareza política e com a curiosidade de ir além do que está posto. A formação docente sob esse viés, é um processo de desenvolvimento ao longo da vida e consiste em refletir o sentido do que se faz, da sua capacidade de valorar, de escolher, de decidir,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de agir e de intervir. Logo, a dimensão política a qual propõe Freire (1968) fala do reconhecimento de que a educação não é neutra e há que se ter clareza de questões fundantes, como por exemplo: a favor de quem e do que fazemos educação? Essa dimensão, assume o compromisso com a construção da cidadania, da democracia e da emancipação de homens e mulheres já subjugados pela sociedade opressora.

Na perspectiva freireana, a formação permanente tem como princípio e prática uma formação capaz de desnudar ideologias por meio da problematização, da crítica e do diálogo, onde o sujeito, como um ser inconcluso que não sabe tudo, mas também não ignora tudo, se encontra em constante processo de formação humana, social e política em um constante ir e vir de quem constantemente aprende ao ensinar ao mesmo tempo que ensina ao aprender (Freire, 1968).

Diante dessas reflexões, os processos formativos na perspectiva inclusiva para Sá *et al.* (2017) contribuem para a troca de experiências no processo pedagógico e pressupõe que os sujeitos suscitem novas ações que visam não somente reconhecer, mas, principalmente, atender às diversas dificuldades e potencialidades de seus/suas alunos/as, como forma de assegurar uma educação de qualidade a todos/as. Um movimento constante de diálogo reflexivo (Freire, 1996) e da escuta sensível (Barbier, 2007) acerca de ações que possam garantir uma escola e ambientes de ensino mais humanos e menos excludentes.

Nessa linha, nosso objetivo é problematizar a potência dos processos de formação permanente de professores/as, por meio da escuta sensível, sustentada pela perspectiva humanizada, a partir das ações que ocorrem no projeto do LAEFA/CEFD/UFES. Entende-se que a contribuição de Paulo Freire (1993b) para o campo da formação de professores/as, em sua defesa inconstitucional da educação como um processo dialógico, ético, crítico, político, permanente e que articula teoria e prática, seja fundamental para o desenvolvimento de ações emancipatórias e práxis inclusivas, que visam a justiça social, a igualdade e o empoderamento dos envolvidos.

Metodologia

A proposta metodológica desse estudo se constituiu como uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva do tipo estudo de caso (Lüdke; André, 2013), realizada entre os meses de fevereiro e junho de 2023. Para compreender esse fenômeno, o/a pesquisador/a foi a campo na busca de entender o fenômeno a partir da escuta sensível (Barbier,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

2007) dos sujeitos nele envolvidos, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Os sujeitos da pesquisa foram compostos por uma coordenadora (professora doutora); uma professora graduada em Educação Física, quatro bolsistas em processo de formação, oriundos do curso de Graduação em Educação Física; quatro estagiários/as, também da Graduação em Educação Física; dois mestrandos/as e três doutorandas, que sistematizavam o planejamento coletivamente nas reuniões.

A colaboração da equipe de intervenção do laboratório foi fundamental para a nossa análise, pois os objetivos da pesquisa foram alinhados com as necessidades identificadas durante as aulas. Desde a fase inicial do estudo, que teve início com o diagnóstico, até o planejamento, as avaliações das aulas, a coleta de dados, as intervenções e outras atividades, tiveram a participação ativa de todos os membros do projeto desenvolvido para pessoas com deficiência no LAEFA/CEFD/UFES. Como instrumentos de coleta, utilizamos os diários de campo, os relatórios produzidos pela equipe, as fotografias, as videogravações, o grupo focal e as produções dos/as alunos/as.

Para entender dos processos formativos na perspectiva inclusiva fomentados nos momentos de planejamento e avaliação do projeto foi fundamental desenvolver a capacidade de escutar, observar e perceber as manifestações da linguagem[4] dos/as participantes para compreender as práticas educativas. Nesse sentido, foi necessário ter uma escuta atenta, reflexiva e qualificada ao analisar o que é discutido e questionado durante esses momentos. Pontes, Cancherini e Franco (2012) destacam a importância da escuta ativa para identificar possíveis discordâncias e possibilitar aos participantes refletir sobre suas práticas docentes, contribuindo para a ressignificação das ações educativas.

As aulas aconteciam semanalmente às quintas-feiras, das 14h às 16h, com intervenções para alunos/as com deficiência intelectual, autismo, cegueira e baixa visão (um total de 40 alunos/as). Das 16h às 18h, eram realizadas avaliações que incluí momentos de reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem, seguido pelo planejamento colaborativo do próximo plano de aula. A avaliação do desempenho da coordenadora, professores/as e bolsistas era feita

[4]Para Vigotsky (1984) a linguagem é um instrumento simbólico que media as interações entre sujeitos e entre sujeito e sociedade. Sem a linguagem não há aprendizagem e desenvolvimento, visto que os seres humanos são sujeitos socioculturais, portanto necessitam da relação de interação com a sociedade e sua respectiva cultura.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

periodicamente, proporcionando a oportunidade para todos/as expressarem críticas construtivas e refletirem sobre sua contribuição no projeto de extensão.

O projeto objetivava:

a) promover o campo de ensino/pesquisa/extensão no âmbito da formação inicial e permanente de professores/as de educação física, na perspectiva inclusiva dispondo-se ao acolhimento e vivência de esporte e lazer, tais como: yoga, meditação, ginástica funcional, temas transversais, dança, capoeira, futebol, hidroginásticas, etc.;

b) oportunizar aos acadêmicos/as de graduação e pós-graduação em educação física, processos de aprendizagens consistentes, críticos e reflexivos, através do estudo de aportes teóricos e práticos vinculados ao desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas e das práticas corporais de atenção e cuidado em saúde e lazer para pessoas com deficiência;

c) fomentar o desenvolvimento de projetos de estudos e pesquisas (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Iniciação Científica, Dissertações e Teses) sobre a área de educação física, adaptação e inclusão/educação especial, com vistas ao desenvolvimento científico desse campo de conhecimento e ação;

d) fomentar e socializar a produção de conhecimento na área, por meio de publicação em periódicos, livros, capítulos de livros e anais de eventos científicos nacionais e internacionais.

Com esse propósito, levamos em consideração o contexto social no qual as situações ocorriam, detalhando minuciosamente o que era observado nos processos de formação dos sujeitos através da descrição e análise de episódios reveladores. Baseamo-nos em uma abordagem humana e sensível, permitindo-nos explorar as diferentes formas de linguagem internalizadas pelos/as participantes da pesquisa, além de auxiliar a compreender o processo formativo de maneira mais humanizada e inclusiva.

A formação permanente e a escuta sensível como possibilidades de uma educação humanizada

Ao assumir uma prática docente ancorada numa perspectiva libertadora e emancipatória (Freire, 1996), acreditamos que a formação permanente dos/as docentes se torna essencial, pois,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

potencializa discussões e fundamenta estratégias capazes de romper com a lógica de imobilização frente a um ensino excludente.

O paradigma da formação permanente defendida por Freire (1991) é uma ação que ocorre junto com o exercício da profissão. Por isso, o seu princípio fundante é o da práxis, ou seja, a reflexão crítica sobre a prática. Nesse viés, a concretização da práxis só é possível quando há a garantia de que os sujeitos da ação sejam também os sujeitos da reflexão sobre a ação. A nova prática que se deseja instituir não poderá ser forjada, senão a partir das reflexões e construções promovidas pelos próprios educadores/as.

Com isso, compreendemos a formação permanente de professores/as como um espaço/tempo de reflexão sobre/na/para as práticas educativas e conflitos produzidos no contexto escolar. Ou seja, a formação permanente enquanto prática de análise e de crítica, no decorrer de uma vivência do princípio dialógico que permita a leitura da realidade com a compreensão de que o educador e o educando são sujeitos cognitivos, afetivos, sociais e históricos. Ainda, como um processo dinâmico e contínuo que alinha os elementos da formação inicial e da inserção do/a professor/a na profissão (Nóvoa, 2009).

Ao problematizar acerca da Formação Permanente em uma perspectiva humanizada e sustentada pela escuta-sensível, propõe-se a reflexão como um de seus pilares. Barbier (2000) enfatiza que a escuta sensível é uma ferramenta que se apoia na confiança mútua entre os envolvidos para identificar e compreender os imaginários pessoais e sociais dos sujeitos participantes. Nessa abordagem, a essência da escuta sensível reside na capacidade de compreender através da empatia; ou seja, é necessário se conectar com o mundo emocional, imaginativo e cognitivo do outro para entender suas ações, comportamentos, ideias, valores, símbolos e mitos.

Isso posto, é fundamental ter uma escuta sensível para dar significado à experiência compartilhada ou à situação em grupo incorporando a perspectiva teórica, baseando-se na ideia de totalidade complexa do "ser mais[5]" (Freire, 1993a), e assim promover mudanças por meio da conscientização. Essas transformações se manifestam claramente durante o diálogo entre os/as participantes, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade nas

[5] Paulo Freire acreditava que o ser mais era a vocação de todo ser humano. Todavia, os homens e mulheres se encontram em situações de opressão que os fazem ser menos, ou que os impede de ser (Freire, 1993a).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

relações humanas no e com o mundo, à medida que respondem aos diversos desafios presentes (Freire, 1996).

O LAEFA/CEFD/UFES é um laboratório que articula ações de ensino, pesquisa e extensão que vêm se estabelecendo desde 1994, como um importante contribuinte na formação de profissionais de Educação Física. Fomenta a socialização de saberes significativos sobre a inclusão, para discentes, egressos/as, docentes e participantes externos, se consolidando como espaço de experiências formativas neste âmbito, voltando-se para ofertar uma formação humanizante, a partir de práxis pedagógicas emancipatórias e inclusivas.

Nesse sentido, o movimento formativo desenvolvido no LAEFA/CEFD/UFES, a partir de práxis inclusivas, acolhe a singularidade contida em cada sujeito como parte de seu processo de humanização[6]. Logo, a partir da escuta-sensível, há consequentemente o desenvolvimento de uma formação integral, que aprimora a humanização ao mesmo tempo que fundamenta práxis libertadoras, rompendo a lógica de formações verticalizadas e práticas excludentes. Por isso, "[...] a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...]" (Freire, 1993a, p. 20).

Com isso, a Educação Física como componente essencial da formação integral dos indivíduos, tem um papel preponderante na promoção da inclusão. Nesse contexto, os princípios pedagógicos de Paulo Freire (1979; 1993a; 1996) oferecem uma base robusta para uma abordagem humanizadora e inclusiva, ao enfatizar a importância da conscientização, do diálogo e do respeito às diferenças.

Discussões e resultados

Paulo Freire, um dos mais influentes educadores do século XX, propôs uma educação centrada no diálogo e na crítica, visando à transformação social. Em suas obras, Freire destaca a importância de reconhecer os/as alunos/as como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Essa perspectiva é crucial para a

[6] Por processo de humanização, entende-se uma construção que, apesar de feita no coletivo, se dá de forma única em cada sujeito, porque este é igualmente único quanto a sua origem, suas experiências suas vivências e em sua incompletude (Freire, 1993).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Educação Física em uma perspectiva inclusiva, pois incentiva a participação ativa de todos/as, independentemente de suas habilidades físicas ou limitações.

Na prática das atividades do LAEFA/CEFD/UFES, a metodologia freireana está presente através do diálogo constante não só entre professores/as, bolsistas e participantes, como também mediadas pela perspectiva humanizadora (Freire, 1979), garantindo assim, que as atividades sejam não só adaptadas e acessíveis a todos/as, como o respeito, a justiça social, a igualdade e o empoderamento dos/as envolvidos/as. Isso fica evidente na narrativa de formação da bolsista I., que entrou no projeto logo no primeiro ano da graduação. Em sua avaliação sobre os processos formativos ela relatou:

> [...]*Eu achava que o projeto era um simples espaço para fazer algumas atividades e pronto, mas vi que ele é muito mais que isso, um lugar de apoio, acolhimento, comprometimento, tem muitas outras coisas por traz disso e é um espaço que transforma vidas e se importa com as pessoas. Ele está me desafiando na questão de trabalhar em equipe e com pessoas com e sem deficiência, porque todos são diferentes, cada um com suas individualidades, é preciso saber se posicionar diante das ideias, ter empatia, compreensão, deixar o medo de lado e abrir espaço para socializar* (Narrativas de formação, relato da bolsista I., 2021).

A partir do depoimento da bolsista, entendemos que no projeto os sujeitos envolvidos se sentiram valorizados e respeitados, mesmo diante dos desafios em trabalhar em equipe e com pessoas com deficiência. Isso significa criar um ambiente em que cada indivíduo se sinta acolhido/a, promovendo a cooperação e o entendimento mútuo. Nesse sentido, a inclusão efetiva ocorre quando as atividades do laboratório são planejadas pela equipe, considerando as necessidades e potencialidades de cada aluno/a, estimulando o desenvolvimento pessoal e social.

Freire (1993a) defende que a formação permanente requer que professores/as e alunos/as se vejam como sujeitos inconclusos/as, e essa é uma condição humana que leva a buscar o conhecimento de si e do mundo. Para o autor, os sujeitos são capazes de reescrever suas próprias histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime. Para Freire:

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1993a, p. 22-23).

A formação permanente dos/as participantes do projeto abrangeu também os grupos de formação, nos quais buscava garantir o princípio da ação-reflexão-ação. Nos grupos, os/as participantes se reuniam, em encontros semanais, para discutir o planejamento e avaliação da aula anterior, expressar e aprofundar pressupostos teóricos decorrentes de necessidades advindas desse fazer, com a intenção de recriar a práxis e desenvolver a consciência crítica.

Nos momentos de planejamento, com a reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem, os/as bolsistas puderam compreender a realidade a partir da interação com os sujeitos e com as ações durante as aulas, como fica explícito no relato a seguir:

> [...] *No projeto eu estou aprendendo a fazer relatórios, planos de aula, produção de vídeos, participar de grupos de estudos e outras atividades. Acredito que minha maior dificuldade é em dar aula, explicar os exercícios e fazer uma boa audiodescrição. Para mim, essas atividades estão ajudando a aprender o processo de fazê-las e colocá-las em prática, me ajudam também nas dificuldades em dar aula, com a ansiedade e vergonha de falar em público* (Narrativas de formação, relato da bolsista I., 2021).

Entendemos que a visão humanizadora de Freire valoriza as relações humanas, as emoções e as peculiaridades de cada aluno/a, promovendo o acolhimento do/a estudante, de modo que se sinta seguro e confortável para aprender. Além disso, o processo humanizador implica também na criação de um espaço onde a diversidade é celebrada e a educação física se torna, então, um veículo para o respeito às diferenças, a fim de desconstruir preconceitos e estigmas associados às capacidades físicas (Sá *et al.*, 2017).

A problematização proposta por Freire (1979), é uma ferramenta poderosa na Educação Física ao problematizar as situações cotidianas e os contextos sociais dos/as alunos/as. É nessa perspectiva da escuta-sensível (Barbier, 2007), que buscamos incentivar reflexões críticas sobre diferentes temas que perpassam o cotidiano dos envolvidos, como acessibilidade, equidade e direitos humanos.

Freire (1968) compreende que a incumbência do ser humano é modificar a realidade opressora. Portanto, para se libertar desse contexto, é necessário a tomada de consciência, emergindo da realidade, por meio de uma reflexão e ação dos indivíduos sobre o mundo, buscando transformá-lo com a inserção crítica das massas populares com vistas à humanização.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nesse sentido, a humanização é resultado de um processo de aprendizado e superação de diferentes níveis de consciência. Esse percurso não segue uma trajetória linear e está longe de ser predefinido. Constitui-se como um movimento cultural do/a homem/mulher ao longo da história, marcada por interações cada vez mais conscientes com os outros e com o mundo.

O relatório de aula das discentes I. e J., reflete a importância do diálogo consciente nos temas transversais:

> *A turma reuniu-se na sala 05 do prédio verde no CEFS/UFES para mais uma aula.[...] e iniciamos com os Temas Transversais trazendo um pouco do que foi discutido sobre leis e direitos sociais. Começamos falando sobre o tema direito à saúde trazendo uma discussão para o lado das fake news, [...] Para problematizar esse tema, fizemos a brincadeira de telefone sem fio, [...] essa ação reforçou o tema da aula, onde, estamos a todo instante rodeados de notícias e informações que são disseminadas sem ter uma verificação e legitimidade.[...] Na segunda parte da aula, trouxemos manchetes de notícias para que o grupo adivinhasse quais seriam falsas e quais seriam verdadeiras. Com essas reportagens reforçamos a ideia de desenvolver uma criticidade a tudo que chega até nós,[...] Por fim, a partir do que conversamos e compartilhamos, nosso objetivo de "Problematizar sobre o direito à saúde para pessoas com deficiência na sociedade atual" foi alcançado (Relatório da aula, grupo baixa visão e cegueira das discentes J. e I., 14/09/2023).*

Como citado no relatório, o objetivo da aula era problematizar e conscientizar os/as participantes do projeto sobre o direito à saúde, que muitas vezes é negado pelas autoridades, atentando também para o perigo de espalhar notícias falsas relacionadas à saúde pelas redes sociais. Nesse aspecto, percebemos que o projeto também visa uma educação que edifica a estrutura consciente do ser humano e seu futuro. Concordamos com Freire (2019) quando diz que "[...] se, por um lado, a prática educativa não é a chave para as necessárias transformações de que a sociedade precisa para que aqueles direitos e outros tantos se encarnem, de outro, sem ela, essas transformações não se dão" (p. 247).

Sabemos que as ações do LAEFA/CEFD/UFES se configuraram também com práticas pedagógicas em prol da inclusão e humanização dos sujeitos. Essa abordagem transcende os limites da sala de aula, de uma educação bancária, de mera transferência de conhecimentos, transformando-se na apropriação e participação ativa de todos/as os envolvidos/as (professores/as, discentes, egressos/as e a comunidade).

Percebemos que os/as participantes do grupo de formação permanente tiveram

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

oportunidade de compartilhar experiências, valorizando os aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Portanto, entendemos que por meio da escuta sensível, o grupo se fortaleceu, estabelecendo conexões que permitiram a cada sujeito o conhecimento de si e do o mundo. Os temas relevantes discutidos em cada encontro contribuíram para a construção coletiva do conhecimento com vistas a justiça social. Essa educação reflete uma posição ético-política de forma humanizada, na qual o/a professor/a deve se portar como um intelectual que constrói a sua prática emancipadora na sociedade.

Nessa perspectiva, Teixeira, Teixeira e Vilaça (2003), enfatizam sobre a importância e a potência da prática extensionista para a formação integral das/os discentes e docentes na busca de uma educação mais sensível. Os autores concebem a extensão como meio de ligação entre a sociedade e a universidade, de forma que a comunidade ali inserida possa participar ativamente em ações voltadas para o desenvolvimento da ciência e a tecnologia, ao mesmo tempo em que inspiram uma educação mais humanizada e a busca pela construção ou reconstrução da sociedade. Fundamentadas também nesses princípios, encontramos nas atividades desenvolvidas no projeto diferentes possibilidades, além da troca de conhecimentos e valores entre a universidade e a comunidade atendida. Sempre buscando os aspectos dialógicos, éticos, sensíveis e humanizadores que culminam em transformação social.

Considerações finais

Esse estudo teve como objetivo problematizar a potência dos processos de formação permanente de professores/as, por meio da escuta sensível, sustentada pela perspectiva humanizada, a partir das ações que ocorrem no projeto do LAEFA/CEFD/UFES. Os/as discentes, egressos/as e bolsistas envolvidos na equipe do projeto se sentiram valorizados e respeitados em um ambiente acolhedor que promoveu a cooperação e o entendimento mútuo. Isso posto, a potência desse movimento formativo revelou que ao garantir o princípio da ação-reflexão-ação, a formação permanente não só anuncia a ampliação da leitura de mundo dos participantes como também a transformação da prática educativa, promovendo assim, práxis pedagógicas mais inclusivas.

Nos grupos, os/as participantes se reuniam e discutiam o planejamento e avaliação das aulas, de modo a compreender os pressupostos teóricos decorrentes de necessidades advindas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

desse fazer recriando a práxis e desenvolvendo a consciência crítica.

Além disso, o processo humanizador fomentado nesse espaço celebrou a diversidade na qual a educação física se tornou um veículo para o respeito às diferenças desconstruindo os estigmas associados. Portanto, os/as participantes do grupo de formação permanente do projeto compartilharam experiências, valorizando os aspectos afetivos, cognitivos e sociais por meio da escuta sensível. o conhecimento de si e do o mundo. Essa educação reflete uma posição ético-política de forma humanizada que contribuíu para a construção coletiva do conhecimento com vistas a justiça social.

Nossa aposta é que por meio de uma formação humanizadora, democrática, crítica, ética, estética e amorosa, o protagonismo ganha força, favorecendo à promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Isso envolve uma formação permanente, com ênfase na construção de práticas pedagógicas que valorizem a participação e a experiência e que contemple a inclusão como princípio fundamental para transformar o espaço, em local de aprendizado significativo, e promover o desenvolvimento integral de cada indivíduo, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Referências

BARBIER, Renè. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBIER, René. Abordagem Transversal nas Ciências Humanas e em Educação: Mudança Paradigmática e Pesquisa-Ação. **Conferência**. Tradução em português da Profª. Drª. Hélène Leblanc – Faculdade de Educação/UnB Transcrição do audiovisual em português da Profª. Dra. Rita Carolina Vereza Bruzzi. Universidade de Brasília - UnB / Faculdade de Educação - FE, Brasília-DF, 2000.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?. **Educ. Real**. [online]. 2020, vol.45, n.1. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432020000100604&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 mar. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 18, n. 1, p. 61–80, 2004. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551. Acesso em: 30 jun. 2024.

ESTÉVEZ, Pablo René. El papel de los valores estéticos en la formación cultural integral de la personalidad. **Estúdios Culturales**, Casa de Investigaciones y Promoción Cultural "Samuel Feijóo", Santa Clara. V.1, n.1, 2006, p.14-20.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e Prática da Liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. Disponível em: https://appsindicato.org.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/. Acesso em: 20 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993b.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para liberdade. Freire,** 12ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas - São Paulo: EPU, 2013.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira; CANCHERINI, Ângela; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes. **Revista Camine**: Cam. Educ., Franca, São Paulo, v. 4, n. 2, 2012.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva.; BONFAT, Daniela Lima; SILVA, Erineusa Maria da; CHICON, José Francisco; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos de. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, vol. 12, n. 2, p. 356-372, 2017. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8792. Acesso em 06.06.24

TEIXEIRA, Edinelza; TEIXEIRA, Marly Carneiro Sobral; VILAÇA, Patrícia Loise Araújo. Três Perspectivas Sobre Um Projeto de Extensão Universitária: Sala de Situação da Criança e do Adolescente. **Lato & Sensu** (UNAMA), V.4. n. 1, p. 235 - 239. 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

Submissão em: 06/07/2024
Aceito em: 03/10/2024

Referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO ESTÉTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VIGOTSKI

Amaxwell Davi Barros de Souza[1]
Cynara Teixeira Ribeiro[2]

Resumo: O presente ensaio teórico objetiva apresentar reflexões sobre a importância da dimensão estética na formação docente inicial, partindo, para tanto, de uma concepção de estética baseada nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético. As reflexões suscitaram dois apontamentos interdependentes e (in)conclusos sobre tal dimensão no percurso de formação docente inicial: a) a dimensão estética como um convite para docentes pensarem, sentirem e criarem; b) a dimensão estética como promotora de experiências de estesia na docência. Entendemos ser necessário construir alternativas à educação tecnicista na sociedade neoliberal vigente que promove a alienação, e defendemos a inserção da dimensão estética na formação inicial docente para favorecer processos de criação que qualifiquem a educação.

Palavras-chave: Docência. Formação docente. Licenciatura.

REFLECTIONS ON THE AESTHETIC DIMENSION OF INITIAL TEACHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF LEV VYGOTSKY'S HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

Summary: This theoretical essay aims to present reflections on the importance of the aesthetic dimension in the initial training of teachers, based on a conception of aesthetics rooted in the principles of Historical-Cultural Psychology and historical-dialectical materialism. The reflections led to two interdependent and (in)conclusive observations regarding this dimension in the initial teacher training process: a) the aesthetic dimension as an invitation for teachers to think, feel, and create; b) the aesthetic dimension as a proposer of experiences that promote aesthesis in teachers. We believe it is necessary to build alternatives to technicist education in the current neoliberal society, which promotes alienation, and we advocate for the inclusion of the aesthetic dimension in initial teacher training to foster creative processes that enhance education.

Keywords: Teaching. Teacher training. Teacher degree.

[1] Bacharel em Psicologia pela Universidade Potiguar (2021). Cursando Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Email:* llewxamapsy@gmail.com..
[2] Doutora em Psicologia (UFBA); mestra em Psicologia Social (PUC/SP) e graduada em Psicologia (UFRN). Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Orientadora de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diretora do Centro de Educação da UFRN. *Email*: cynara.ribeiro@ufrn.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

REFLEXIONES SOBRE LA DIMENSIÓN ESTÉTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DESDE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

Resumen: Este ensayo teórico tiene como objetivo presentar reflexiones sobre la importancia de la dimensión estética en la formación inicial de profesores, partiendo de una concepción de la estética basada en los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural y del materialismo histórico-dialéctico. Las reflexiones suscitaron dos señalamientos interdependientes e (in)conclusos sobre tal dimensión en el recorrido de la formación docente inicial: a) la dimensión estética como una invitación para que los profesores piensen, sientan y creen; b) la dimensión estética como proponente de experiencias que promuevan la estesia en los profesores. Entendemos que es necesario construir alternativas a la educación tecnicista en la sociedad neoliberal vigente que promueve la alienación, y defendemos la inserción de la dimensión estética en la formación inicial de profesores para favorecer procesos de creación que cualifiquen la educación.

Palavras-clave: Docencia. Formación docente. Licenciatura.

Introdução

O foco do presente trabalho é a formação docente inicial, ou seja, aquela realizada no âmbito dos cursos de licenciatura que habilita profissionalmente estudantes para a inserção no campo profissional da docência na educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal. Olhando para esse processo formativo inicial, buscamos, neste ensaio[3], apresentar reflexões sobre a importância da dimensão estética na formação docente, na perspectiva de apresentar contrapontos ao racionalismo técnico que tem pautado, especialmente nas últimas décadas, os estudos, pesquisas e legislações voltados à formação docente (Silvestre; Placco, 2011; Diniz-Pereira, 2019).

A racionalidade técnica caracteriza-se por separar teoria e prática, havendo o entendimento de que docentes são técnicos/as, cuja formação é empreendida por meio de conteúdos de caráter e rigor técnico, objetivando desenvolver habilidades e competências para o mercado de trabalho. Giroux (1997) afirma que este modelo reduz docentes em formação a profissionais burocratas escolares, que devem administrar e aplicar programas curriculares, entendendo o ato de formar como algo pré-estabelecido, baseado em princípios de controle e certeza.

[3] Compreendemos o ensaio teórico como "uma forma própria de relacionar a subjetividade do ensaísta com a objetividade da realidade como algo que existe em si mesmo. As subjetividades são convidadas a vivenciar o processo de objetivação, sem fazer com que alguém renuncie às suas particularidades" (Meneghetti, 2011, p. 331).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Sob uma perspectiva não tecnicista, concordamos com Martins (2010), que, fundamentada no materialismo histórico-dialético, afirma que qualquer formação deve ser analisada dentro do contexto social do qual faz parte. Em contraposição à racionalidade técnica, a autora defende que a formação docente ocorre por meio de uma trajetória histórica de desenvolvimento contínuo e dialético dos indivíduos, intencionalmente planejada para a realização de uma prática social específica.

Nesse sentido, entendemos que a formação docente é um movimento de formar e dar forma, de constituir-se professor/a, de tornar-se profissional, tendo como eixo norteador os conhecimentos necessários para exercer essa profissão (Lagar, 2011). Nessa perspectiva, a lógica linear e determinista de formação proveniente do tecnicismo é problemática, por também desconsiderar a complexidade e as múltiplas dimensões envolvidas na formação docente.

De acordo com Placco (2008), a formação docente abrange mais do que a dimensão técnica, sendo um processo dialético que inclui múltiplas dimensões, tais como humano-interacional, política, do trabalho coletivo, da reflexividade crítica e, entre outras, a estética. Esta última, foco de nossas reflexões, é apresentada por Rausch *et al.* (2019) como essencial para a formação docente, pois promove a sensibilidade humana e a ação criadora e inventiva na docência.

Nesse sentido, é preciso transver[4] a formação docente, vislumbrando a dimensão estética inerente a este processo, entendendo docentes em formação como sujeitos ativos e criadores, contrapondo-se ao modelo de formação hegemônico fundamentado na égide do tecnicismo, oriundo da racionalidade técnica.

Breves considerações sobre a estética para a Psicologia Histórico-Cultural e materialismo histórico-dialético

A "Estética" a que fazemos referência provém da palavra "*Aesthesis*", que remete à experiência, conhecimento sensorial e sensibilidade humana. Pode-se dizer que, através deste termo, nos aprofundamos em um campo de experiência e dos conhecimentos provenientes dele (Pino, 2006; Schlindwein; Soares, 2007). Vázquez (1978) aponta-nos que, ao longo da história, a

[4] Termo empregado pelo poeta matogrossense Manoel de Barros (1996, p. 75), no trecho em que diz "(...) O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. (...)".

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Estética estruturou-se como uma disciplina autônoma em relação ao belo e à arte, tornando-se uma área de investigação que, mesmo perpassando a dimensão artística, não é exclusiva à ela.

Embora não neguemos a existência de concepções outras sobre estética, neste ensaio esse termo é entendido tanto com base na Psicologia Histórico-Cultural, quanto no materialismo histórico-dialético, fundamento filosófico que influenciou as ideias vigotskianas. Ao tratar do que não seria a estética, Vigotski (2010) defendeu que esta não deve ser subordinada a preceitos morais (que seja o feio ou o belo), restrita ao mero prazer e entretenimento, nem se subordinar a campos do conhecimento específico (como a arte, por exemplo), e nem devia voltar-se a objetivos outros que não a própria experiência e o conhecimento que da estética poderá advir, como frisa Zanella (2021).

Com base também no materialismo histórico-dialético, entendemos que a estética refere-se, segundo Vázquez (1999, p. 47), a "um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre". Segundo Zanella *et al.* (2006), este modo específico de apropriação se dá a partir das relações que os sujeitos estabelecem com a realidade, as quais podem ser estéticas ou não. As referidas autoras entendem que não são todas as relações do ser humano com o mundo ou consigo mesmo que podem ser caracterizadas como uma relação estética, pois esta só existe quando o ser humano está em uma relação com o mundo que transcende sua dimensão prático-utilitária.

De acordo com Kosik (2003), as relações humanas prático-utilitárias são aquelas em que os sujeitos se relacionam com a realidade como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer essas exigências. Nessas relações o sujeito se perde, não se vê em seu fazer e aliena-se.

Em oposição à tendência prático-utilitária, Vázquez (1999) aponta que as relações estéticas são dialéticas nas relações entre sujeito e objeto, sendo este último apreendido pelo sujeito mais por sua forma e significado do que por sua função "útil". Para o autor, na relação estética:

> O homem resiste assim a deixar-se integrar nessa realidade que se vive a cada dia e se afirma perante ela com o poder desautomatizador, crítico (...). Ao distanciar-se de certa realidade e "tirar-lhe essa marca de familiaridade que os

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> mantém ao alcance da mão", o sujeito recupera sua liberdade, seu poder reflexivo e crítico (...). Concluindo, se encontra na percepção estética com uma realidade mais humana do que a que lhe é familiar. Em suma, quando o sujeito contempla essa outra realidade que é exatamente a do objeto na situação estética, o humano como "centro da gravidade" se desloca da "realidade vivida" para outra, a estética, mais plena e profundamente humana. Existe, pois, uma dialética da união e da separação, da identificação e do distanciamento de sujeito e objeto que constitui a própria natureza de sua relação na situação estética (Vázquez, 1999, p. 152-153).

Desse modo, compreendemos a estética como uma dimensão essencial por possibilitar o distanciamento da realidade cotidiana, predominantemente capitalista e promotora de relações prático-utilitárias e, consequentemente, alienantes. Nesse sentido, Vázquez (1999) destaca a necessidade de distanciamento dessa realidade alienante e a identificação com aquilo que nos torna verdadeiramente humanos/as, isto é, o engajamento em uma relação estética, crítica e reflexiva com o mundo, recuperando assim nossa liberdade e profundidade humanas.

Transpor essa discussão para a formação inicial docente torna-se necessária, dada a hegemonia da racionalidade técnica no neoliberalismo vigente em nossa sociedade. Conforme argumentam Santos e Betlinski (2021), o tecnicismo na formação docente evidencia a tendência prático-utilitária que valoriza conteúdos, habilidades e competências de estudantes de licenciatura como forma de capacitação para o mercado de trabalho, ofuscando a dimensão estética. Portanto, evidenciar a dimensão estética na formação docente é essencial para contrapor essa tendência e promover uma educação que valorize a reflexibilidade, criticidade, sensibilidade e a criação na docência.

A seguir, apresentamos duas reflexões interdependentes a partir da leitura de autores/as que destacam a dimensão estética da formação docente, como Duarte Jr (2010, 1988), Ferreira (2014), Freire (1993, 1997), Pino (2006), Placco (2008), Santos e Betlinski (2020), Schlindwein (2010), Zanella *et al.* (2006) e Zanella (2020). Essas reflexões, ao serem cotejadas às ideias de Vigotski sobre o ato criador e a concepção de estética aqui apresentadas, suscitaram dois apontamentos interdependentes e (in)conclusos sobre tal dimensão no percurso de formação docente inicial: a) a dimensão estética como um convite a pensar, sentir e criar; b) a dimensão estética como uma incitação à criação e proposição de experiências formativas que promovam estesia em docentes em formação.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A dimensão estética como um convite a pensar, sentir e criar

Ao defenderem a presença de uma dimensão estética na formação docente, Freire (1993, 1997) e Ferreira (2014) salientam que tal dimensão pavimenta o movimento dialético entre pensar e o sentir. Freire (1997) destaca que ensinar também exige estética, e que esta deve ser um aspecto essencial na formação. Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1993), o autor, ao dirigir-se a professores/as, destaca que além de nos formamos,

> [...] estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (Freire, 1993, p. 10).

Assim, o autor evidencia que a relação entre cognição e emoção está presente na dimensão estética, e que uma não deve ser priorizada em detrimento da outra. Do mesmo modo, Ferreira (2014) traz diretamente que a dimensão estética da formação docente possibilita rupturas com o pensamento de que o cognitivo mais importa que a emoção, e vice e versa:

> [...] rompe com a homogeneidade das relações e impede que a realidade resuma-se a um fluxo desconexo de acontecimentos em cadeia. Ao contrário, caracteriza-se por ser modo único de conhecer o mundo, no qual não podemos nos decompor em parcelas (afetivo, cognitivo) (Ferreira, 2014, p. 13-14).

Ambos os autores destacam a relação dialética entre pensar e sentir que a dimensão estética possibilita a docentes, na qual um não deve anular o outro. Porém, entendemos que essa dimensão, além de possibilitar o processo de pensar e sentir, ou seja, de promover reflexões, sensibilidade e afetações, não deve encerrar em si. Partindo da ideia de Vigotski (2009) de que tanto o pensamento quanto o sentimento movem a criação humana, permitindo ao ser humano não somente repetir, em seu fazer, suas experiências de vida de modo mecânico, mas (re)combiná-las de forma criadora para que surja o novo[5], ainda que esse novo "se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios" (Vigotski, 2009, p. 15), é que defendemos a dimensão estética como um convite a pensar, sentir e criar.

[5] Na perspectiva do autor, "pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta" (Vigotski, 2009, p. 11).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Segundo Roberti (2019), Vigotski entende que as experiências humanas são subsídios sociais para a criação humana, pois, para ele, a partir de elementos da história pregressa dos seres humanos, o indivíduo aumenta a sua gama de possibilidades de interpretar, combinar e criar algo novo no mundo. Entendemos que estudantes de licenciatura possuem experiências de vida anteriores à formação docente inicial, e que não chegam ao curso como tábulas rasas. Essas experiências são, por exemplo, provenientes das relações familiares, contexto social e escolarização básica, sendo posteriormente ampliadas ao ingressarem na licenciatura.

Na perspectiva vigotskiana, a experiência é conservada pela memória para facilitar a adaptação dos seres humanos ao mundo, devendo-se isso à plasticidade cerebral (Vigotski, 2009). Mais do que isso, o cérebro não limita-se em conservar e reproduzir experiências anteriores, mas a combinação, reelaboração e a (re)criação dos elementos dessa experiência também ocorrem, pois se nos limitássemos somente em reproduzir experiências, viveríamos voltados/as para o passado, fadados/as a repetir o que já foi feito, sem nada criar (Azevedo; Smolka, 2023). Por isso, as marcas das experiências são ressignificadas e ampliadas, tornando-se base para a criação humana, a qual Vigotski relaciona à imaginação.

Para o referido autor, a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, nem um processo exclusivamente interno e subjetivo, mas sim um processo interfuncional que guarda relações com a realidade concreta, dissociando, associando e combinando experiências pessoais ou particulares, experiências qualitativamente diferentes como a experiência alheia ou de outrem (social), as experiências de gerações anteriores socioculturalmente estabelecidas como a experiência histórica, as emoções e os sentimentos.

Salientamos que, para a Psicologia Histórico-Cultural, as emoções e sentimentos são categorias entendidas de forma dialética, pois relacionam-se ao conjunto de experiências de cada sujeito, e embora sua origem esteja vinculada às funções orgânicas, seu conteúdo e forma dependem de condições socioculturais (Stein, 2019). Destarte, as emoções são vivências afetivas relacionadas à satisfação ou insatisfação de necessidades orgânicas, enquanto os sentimentos representam necessidades especificamente humanas, cuja origem é determinada pelo desenvolvimento histórico e a ele subordinada (Stein, 2019).

Porém há implicações quando pensamos sobre o ato criador na sociedade capitalista e neoliberal. Santos e Betlinski (2020) destacam criticamente que a condição alienante neoliberal

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

soterra a dimensão estética dos sujeitos, pois promove experiências anestésicas e busca manter adormecido o fazer criador de docentes em formação, não sendo essa uma prática incomum nos cursos de licenciaturas. Os autores trazem que exemplos disso são os padrões impostos a docentes como a ideia de nota, conceito, aprovação, reprovação, metas, quantificação, padronização, rigor técnico, burocracia, repetição, punição e controle de qualidade por meio de resultados quantitativos (Santos; Betlinski, 2020).

Diante deste contexto, a docência se apresenta muitas vezes, para estudantes de licenciatura, como um lugar pouco empolgante, gerando insatisfação e frustração. Pois são ignoradas as relações entre docentes em formação, o histórico de vida de cada pessoa, suas trajetórias humanas e escolares, o que se passa no seu interior, suas reações corporais. A formação acaba se regendo pelo tecnicismo, não havendo espaço para o sorriso, o lúdico, a brincadeira, o encanto, a curiosidade, a pergunta sem medo, o aprender com prazer (Santos; Betlinski, 2020).

Destarte, Zanella (2020) traz a ideia do olhar estético[6] do/a docente formador/a, apontando para a necessidade de se considerar valorosa toda criação docente, não apenas quando esta é resultante de relações prático-utilitárias, como por exemplo, em planos de aula e ensino, ou mesmo projetos educacionais. Para ela, é preciso olhar para as relações estéticas, por serem o fundamento da criação humana, entendida na perspectiva vigotskiana como complexa atividade humana na qual o sujeito, a partir dos elementos da realidade (de sua experiência), os combina em arranjos variados, à medida em que afeta-se (com emoções e sentimentos), produzindo algo novo (Zanella, 2020).

É preciso olhar esteticamente para aquilo que foi pensado, sentido e mobilizado por estudantes de licenciatura em seu ato criador no que tange o próprio trabalho docente, entendendo docentes não como profissionais que aplicam um conhecimento técnico, mas sim como também produtores/as dele (Nóvoa, 2022).

A dimensão estética revela-se como fundamental para uma formação docente inicial que transcende exigências técnicas e utilitárias, podendo pavimentar problematizações,

[6] Zanella (2020) define-o como um olhar social e historicamente construído que compreende as relações sensíveis que as pessoas estabelecem com a realidade, e busca produzir novos entendimentos, conhecimentos e reconfigurações da realidade a partir de uma relação estética com o objeto.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

experimentações, desestabilizações e desafios nos processos formativos para romper com a massificação das sensibilidades e o adormecimento do ato criador de docentes em formação, processos estes oriundos da sociedade alienante (Zanella, 2020).

A dimensão estética como promotora de experiências de estesia na docência

O termo "estesia" é entendido neste ensaio como a relação sensível (estética) com o mundo, sendo aquela que opõe-se à anestesia, sua negação (Duarte Jr, 2012). Ao tratarem a estética como uma dimensão que precisa compor a formação docente inicial, Placco (2008) e Duarte Jr (1988, 2010) ressaltam a importância de se promover experiências estéticas.

A primeira autora aponta que tais experiências devem aproximar estudantes de licenciatura da cultura, para que se desenvolva o "senso estético", apure sua observação para sua constituição, tanto como pessoa, como enquanto docente (Placco, 2008). Já o segundo destaca que a dimensão estética conclama a proposição de experiências na apreciação da realidade, no fortalecimento de vínculos e na sensibilização dos sujeitos (Duarte Jr, 2010).

Assim, temos que a proposição de experiências estéticas evoca o senso estético e a sensibilização, reflexão crítica e o fortalecimento de vínculos como parte da formação de estudantes de licenciatura. Duarte Jr (1988) aponta que uma das características da experiência estética é que nela "o homem apreende o mundo de maneira direta, total, sem a mediação (parcializante) de conceitos e símbolos" (p. 83). Pereira (2012) salienta que a experiência estética "é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento 'em si', naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento" (p. 186).

Barilli (1994) indica que elas devem afastar-se de uma experiência que expresse rigor técnico-científico e uma sistematicidade que lhe são peculiares. O autor destaca que, pelo contrário, a experiência estética deve ser pavimentada fora dos mecanismos da rotina e sem recair numa nova habitudinariedade mecânica. Embora nenhum desses autores baseie-se no materialismo histórico-dialético ou nas ideias de Vigotski, eles contribuem para pensar sobre proposição de experiências estéticas no âmbito da formação docente inicial.

Contudo, entendemos que, ao propor uma experiência estética na perspectiva vigotskiana, devemos levar em conta a ideia de que a sensibilidade estética não é inata nem

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

hereditária, mas sim decorrente de nos tornarmos seres humanos, nas relações que estabelecemos com a natureza, com as outras pessoas e conosco, à medida que desenvolvemos os sentidos humanos (Carvalho, 2010), como destaca Marx (2002):

> O olho tornou-se um olho humano, no momento em que o seu objeto se transformou em objeto humano, social, criado pelo homem, para o homem. Por consequência, os sentidos tornaram-se diretamente teóricos na sua prática. Relacionam-se à coisa por ela mesma, mas a própria coisa já constitui uma relação humana objetiva a si mesma e ao homem, e vice-versa. (Marx, 2002, p. 142).

É nesse sentido que Pino (2006) ressalta a importância de que, na perspectiva vigotskiana, a estética precisa ser constituída no ser humano, por isso precisa ser objeto de formação. Disso decorre sua relação às experiências estéticas na formação docente inicial. Dessa forma, entendemos, baseados nos fundamentos de Vigotski e do materialismo histórico-dialético, que uma experiência estética na formação docente inicial deverá pavimentar a atividade criadora de docentes em formação, afastando-se de uma atividade meramente reprodutora ou executora.

Tomamos como base as ideias de Zanella (2020) que, inspirada na perspectiva de Vigotski, frisa a importância de experiências estéticas que trabalhem com as trajetórias de vida dos/as estudantes de licenciatura, que não são dadas e resultam de um processo histórico-social. Tais estudantes não entram em um curso de licenciatura sem conhecimentos e experiências anteriores, seja na família, escola ou outros contextos, sendo dotados de experiências pessoais, e que também são, ao mesmo tempo, sociais e coletivas.

Por isso, a formação é um processo histórico e não algo que se recebe, mas que se faz num processo ativo que requer envolvimento, aproximação e mediação de outros/as, e formar-se é constituir-se neste processo e implicar-se nele (Pereira, 2003). Concordamos com Zanella (2020) quando ela frisa que investir no ato criador de docentes significa investir em sua própria história, em seus processos psicológicos superiores[7].

[7] Referem-se aos processos psicológicos essencialmente humanos (memória, imaginação, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção), subordinados às incitações do ambiente que permeiam as experiências do sujeito desde seu nascimento, e que deixam de ser somente processos biológicos e tornam-se processos culturais quando mediados a partir das relações sociais (Souza; Andrada, 2013).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Uma das possibilidades que a autora aponta é a arte[8], algo que assemelha-se com as ideias de Schlindwein (2010), que salienta que, por meio dela, é possível abrir possibilidades estéticas para que urja reflexões críticas, com a sensibilidade humana e o fazer criador e inventivo na formação docente. Para Vigotski (1998, p. 320), a arte é uma organização do nosso comportamento que visa "uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a se concretizar, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela".

Porém, ainda que a arte em suas diversas formas de linguagem (por exemplo, música, pintura, poesia, literatura, teatro, dança) possa diversificar a proposição de uma experiência estética na formação docente inicial, baseando-se nos fundamentos de Vigotski e do materialismo histórico-dialético, a concepção que defendemos de estética perpassa o âmbito artístico, porém não são exclusivas a ela (Zanella *et al.*, 2006).

Além disso, uma experiência proposta poderá ser estética, mas as relações que nela se estabelecem podem ou não ser estéticas, pois segundo Nóvoa (1992) as experiências, em si, não são nem formadoras nem produtoras, mas a reflexão sobre elas pode provocar a produção de conhecimento e a formação.

Na formação docente inicial, configura-se um desafio romper com a automatização, tendo em vista as condições alienantes promovidas pelo modelo da racionalidade técnica, que promovem a formação de hábitos e a automatização dos processos e do fazer. Sobre isso, Vázquez (1999, p. 139) aponta que:

> Os hábitos, estruturas ou esquemas perceptivos com os quais, numa determinada sociedade, se organizam os dados sensíveis tendem a converter-se em normas ou regras rotineiras que enfraquecem a capacidade de enriquecer os dados sensíveis com novos significados. A percepção na vida cotidiana tende a repetir-se em esquemas invariáveis e, portanto, automatizar-se (Vázquez, 1999, p. 139).

Esses hábitos promovidos por uma sociedade capitalista aliena o ser humano e faz com que ele não se reconheça no seu fazer nem se identifique no seu resultado final, causando-lhe estranhamento (Ferreira; Militão, 2018). Por isso, além das experiências e os sentimentos dos/as estudantes de licenciatura, Zanella (2020) destaca a prática de problematizar criticamente

[8] Sobre isso, Carvalho (2010) ressalta que a arte, assim como a religião, a ciência e a tecnologia, faz parte da cultura e que a dimensão artística faz parte da constituição do homem.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

formas estereotipadas de ver, ouvir, sentir e viver, pois para a autora:

> [...] é fundamental olhar o que se apresenta como conhecido, estranhar as reificações que caracterizam o cotidiano e que nos cegam para a possibilidade de abertura ao diferente, a alguma diferença. A mesma realidade da qual participamos diariamente sempre pode revelar algum não visto, detalhes despercebidos, outros ângulos e possibilidades de leitura que enriquecem a experiência humana e redimensionam as possibilidades de criação (Zanella, 2020, p. 104).

Esse exercício de reflexão crítica, a fim de fazer cada docente em formação confrontar seu conhecimento com as situações em que encontra-se, poderá fazer a docência deixar de ser executora para ser reflexiva, criadora e até mesmo artística (Valério, 2017). Isso nos leva também a pensar no que Zanella (2020, p. 104) chama de "experimentar outros modos de olhar, ouvir, sentir e de se objetivar criativamente", pois:

> As nossas possibilidades de leitura da realidade, que compreendem o olhar, o ouvir e o sentir, mediados pelos processos psicológicos superiores e a dimensão afetivo-volitiva que se apresenta como amálgama da própria existência humana, são sociais e historicamente constituídos. Reinventá-los é, portanto, possível e fundamental para a transformação do que está posto e se apresenta como cristalizado, é condição para a instituição de novos modos de ser e a criação de realidades outras [...] (Zanella, 2020, p. 104-105).

Percebemos, então, ser necessário o exercício de pavimentar possibilidades para que docentes se expressem, reflitam, critiquem, criem e se percebam em seu fazer criador e inventivo, a partir de experiências estéticas, individuais e coletivas, promovidas no processo formativo. Estas podem promover relações estéticas nos/nas docentes e contraporem a tendência prático-utilitária que consterna a formação docente historicamente, pois promove alienação.

(In)conclusões

Até aqui temos entendido, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético, que a dimensão estética é essencial na formação docente inicial, por buscar contrapor o modelo tecnicista de formação, que promove relações de automatização, alienação e a tendência prático-utilitária requerida pela sociedade capitalista

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

hodierna à docência. A dimensão estética evoca as relações estéticas entre os/as estudantes de licenciatura e sua formação docente, pois pode propiciar experiências que conclamem à reflexibilidade crítica, à sensibilidade e à criação de possibilidades outras para inquietações oriundas de seus processos formativos.

No entanto, reconhecemos que apesar de haver relevância desta dimensão, o contexto atual da formação docente no Brasil muitas vezes a negligencia, priorizando conteúdo e o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, evidenciando marcas da racionalidade tecnicista em detrimento da estética e consequentemente do fazer criador de estudantes de licenciatura.

Esta alienação promovida pela sociedade neoliberal sufoca e adormece as possibilidades criativas de futuros professores, levando à reprodução e dificultando que tais profissionais se reconheçam em seu fazer, resultando por vezes em competitividade e desmotivação. Nesse sentido, optar pelas veredas da dimensão estética não é levianamente desconsiderar que a formação docente precisa também abordar a técnica.

Embora seja indiscutível a necessidade de formar docentes com conhecimentos técnico-científicos específicos de sua área, a ênfase exclusiva nessa dimensão é insuficiente, pois, como enfatiza Placco (2008), a docência envolve múltiplas dimensões que vão além da mera aquisição de competências técnicas, abrangendo desafios complexos que não podem ser resolvidos apenas pela aplicação de técnicas.

Nos últimos anos, as políticas de formação de professores no Brasil têm privilegiado a racionalidade técnica em detrimento da dimensão estética, refletindo-se em currículos e estágios alinhados ao modelo neoliberal de educação. É no sentido de movermo-nos por utopias em realidades outras que acreditamos na estetização dos currículos dos cursos de licenciatura para promover a (re)criação dos componentes que incentivem a sensibilidade estética que favoreçam os processos de criação de docentes em formação.

As políticas atuais de formação docente devem reconhecer docentes em formação como profissionais com potencialidade para a criação, não apenas visando metas e resultados pragmáticos, mas buscando a humanização da prática social. Nos estágios, professores/as formadores/as devem ultrapassar a mera reprodução de conteúdos técnico-utilitários e promover reflexões críticas sobre as experiências dos/as estudantes de licenciatura,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

incentivando atos criadores, tanto singulares, quanto coletivos. Isso pode ser facilitado através de grupos de reflexão ou oficinas que utilizem linguagens artísticas, por exemplo.

Não pretendemos esgotar o tema, porém acreditamos ser fundamental defender alternativas à formação docente que evitem uma abordagem meramente técnica. A racionalidade promovida pelo neoliberalismo leva à anestesia e, consequentemente, a processos de alienação e negação de si, como apontado por Barroco e Tuleski (2000). Seja em contextos utópicos ou não, é necessário reimaginar e esteticizar a formação docente inicial, convidando docentes a pensarem, sentirem e criarem. Isso favorece o desenvolvimento de educadores/as que reconheçam o caráter criador-estético de seu trabalho, afastando-se do tecnicismo prático-utilitário predominante em nossa sociedade atual.

Referências

AZEVEDO, Maria Nizete de.; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Atividade criadora coletiva: unidade de resistência do trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/QC5tzgvdVgsHpRJ3bMtHYcg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2024.

BARILLI, Renato. **Curso de Estética.** Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

BARROCO, Sonia Mari Shima.; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 24, pp. 15-33, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752007000100003&script=sci_abstract. Acesso em: 15 jun. 2024.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro: Record, 1996.

CARVALHO, Carla. Da relação com o saber em arte. *In*: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. A. (org.). **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 101-117.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. *In*: SOUZA, J. V. A. *et al*.. (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Editora Papirus, 1988.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DUARTE JR, João Francisco. **A Montanha e o videogame: escritos sobre Educação.** Campinas: Papirus, 2010.

DUARTE JR, João Francisco. Entrevista com João Francisco Duarte Jr. **Revista Contrapontos**, v. 12, n. 3, p. 362-367, 2012. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4039. Acesso em: 15 jun. 2024.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação.** 2014. 333 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2014.

FERREIRA, Suzanna Neves; MILITÃO, Andréia Nunes. O trabalho educativo: entre a humanização e a alienação. **Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4766. Acesso em: 15 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, Karel. **La crise des temps modernes.** Paris: Les Éditions de la passion, 2003.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Concepções de formação docente. **Anais do IV EDIPE Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2011, Goiânia - GO. Disponível em: http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 13-31.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/. Acesso em: 15 jun. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, v. 27, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/#. Acesso em: 15 jun. 2024.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor.** 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/sQFMpDZ3pfqhFYjwQVmLVQL/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2024.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628. Acesso em: 15 jun. 2024.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Processos multidimensionais na formação de professores. *In:* ARAÚJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (org.). **Desafios da formação de professores para o século XXI**. 1 ed. Sergipe: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2008. p. 185-198.

RAUSCH, Rita Buzzi *et al.*. Formação estética de professores o que revelam as pesquisas em educação no Brasil?. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 1, p. 29-56, 2019. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8113. Acesso em: 15 jun. 2024.

ROBERTI, Daniel Luiz Poio. Um olhar sobre a "vivência" através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 1, p. 16-19, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/dN98bm7J3M3XftmqBNDZCzJ/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 15 jun. 2024.

SANTOS, Maurício Inácio dos; BETLINSKI, Carlos. Experiência e racionalidade estética no trabalho docente. **Devir Educação**, v. 4, n. 2, p. 343-372. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/223. Acesso em: 15 jun. 2024.

SANTOS, Maurício Inácio dos; BETLINSKI, Carlos. A experiência estética na prática docente da Educação Básica. **Rev. Teias**, v. 22, n. 67, p. 450-465, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53043. Acesso em: 15 jun. 2024.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. *In*: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. A. (org.). **Cultura, escola e educação criadora:**

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

formação estética do ser humano. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 31-50.

SCHLINDWEIN; Luciane Maria.; SOARES, Maria Luiza Passos. A ressignificação da formação do professor a partir de vivências estéticas. **Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 381-391, 2007. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/914. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVESTRE, Magali Aparecida.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágio curriculares. **Form. Doc.**, v. 03, n. 05, p. 30-45, 2011. Disponível em: https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/download/44/34

SOUZA; Vera Lucia Trevisan; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 355-365, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/?lang=pt#. Acesso em: 15 jun. 2024.

STEIN, Vinícius. **Formação artística e estética de professores e crianças: desenvolvimento da criação com Artes Visuais na Educação Infantil.** 2019. 140p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

VALÉRIO, Marcelo. Autonomia de professores. **Educar em Revista**, v. 00, n. 66, p. 327-332, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/4RKqThSNk7MjSf4Hq3mJd6S/?lang=pt#. Acesso em: 15 jun. 2024.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Um convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

ZANELLA, Andrea Vieira. Educação Estética e Atividade Criadora. *In*: ZANELLA, A. V. (org.). **Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações e alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020, p. 89-106.

ZANELLA, Andrea Vieira. Educação estética, docência e experiência: entretecendo ciência, arte e vida no encontro com memórias esquecidas da cidade. **Rev. Ed. e Cul. Cont.**, v. 18, n. 54, p. 366-381, 2021. Disponível em:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8917. Acesso em: 15 jun. 2024.

ZANELLA, Andrea Vieira. *et al.* Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cad. psicopedag**., v. 6, n. 10, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492006000100002. Acesso em: 15 jun. 2024.

Submissão em: 15/06//2024
Aceito em: 30/09/2024

Referências conforme normas da:
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SENSIBILIDADE E (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE: fios entrelaçados em um só tecer

Sandrelena da Silva Monteiro[1]
Sarah Rocha Menezes[2]

Resumo: Este artigo é uma tessitura que se deu a partir de um exercício de pesquisa em que a formação docente foi desenhada no entrelaçamento entre prática e teoria. Apresenta uma revisão de literatura que teve a temática formação docente e humanização como descritor central. Tem como objetivo compartilhar algumas reflexões envolvendo a possibilidade de uma (trans)formação docente a partir de práticas formativas que colocam em pauta a dimensão sensível de cada docente, concebido como um ser humano biopsíquicoespiritual em permanente processo de vir a ser mais. Compartilhamos algumas reflexões sobre os fundamentos necessários ao tecer uma proposta de formação docente em que o sentir-pensar-agir é entrelaçado no diálogo com diversos autores que têm em comum a concepção de ser humano integral e a aposta na sensibilização como forma de humanização na/da educação. Ao trançar os fios encontrados ao longo da pesquisa configurou-se a possibilidade de uma formação docente comprometida com a (trans)formação pessoal e profissional, apontando como possível a realização de uma educação sensível, que, no entanto, exige que aqueles que a ela se dedicam se reconheçam também como seres humanos sensíveis em constante processo de ser mais.

Palavras-chave: Formação docente. Sensibilidade. Humanização. Espiritualidade.

SENSIBILITY AND TEACHER (TRANS)FORMATION: interwoven threads in a single weave

Abstract: This article is a tapestry that emerged from a research exercise where teacher education was designed by intertwining practice and theory. It presents a literature review that had the theme of teacher training and humanization as its central descriptor. It aims to share some reflections involving the possibility of teacher (trans)formation based on training practices that put the sensitive dimension of each teacher on the agenda, conceived as a biopsychic-spiritual human being in a permanent process of becoming more.We share some reflections on the essential foundations for crafting a teacher education proposal where feeling-thinking-acting is intertwined in dialogue with various authors who share a common conception of the integral human being and believe in sensitization as a form of humanization in/of education. By weaving together the threads found throughout the research, the possibility of teacher education committed to personal and professional (trans)formation became apparent, suggesting that a sensitive education is achievable. However, it requires those who dedicate themselves to it to also recognize themselves as sensitive human beings in a constant process of becoming more.

Keywords: Teacher education. Sensibility. Humanization. Spirituality.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora adjunta na Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial. Email: sandrelenasilva@yahoo.com.br.
[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Ensino de Artes e Musicalidade e pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Auxiliar de coordenação e docência na Maple Bear Canadian School, em Piracicaba. *Email:* sarahmenezesrocha@gmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SENSIBILIDAD Y (TRANS)FORMACIÓN DOCENTE: hilos entrelazados en un solo tejido

Resumen Este artículo es un tejido que surgió de un ejercicio de investigación en el que la formación docente fue diseñada entrelazando la práctica y la teoría. Se presenta una revisión de la literatura que tenia como descriptor central el tema de la formación y humanización docente. Se pretende compartir algunas reflexiones sobre la posibilidad de una (trans)formación docente a partir de prácticas formativas que pongan en agenda la dimensión sensible de cada docente, concebido como un ser humano biopsíquico-espiritual en permanente proceso de ser más. Compartimos algunas reflexiones sobre los fundamentos necesarios para tejer una propuesta de formación docente en la que sentir-pensar-actuar se entrelaza en diálogo con varios autores que comparten una concepción común del ser humano integral y apuestan por la sensibilización como forma de humanización en/de la educación. Al trenzar los hilos encontrados a lo largo de la investigación, se configuró la posibilidad de una formación docente comprometida con la (trans)formación personal y profesional, señalando que una educación sensible es posible. No obstante, exige que quienes se dediquen a ella se reconozcan también como seres humanos sensibles en constante proceso de ser más.

Palavras-clave: Formación docente. Sensibilidad. Humanización. Espiritualidad.

Introdução

Visitar a história sobre a trajetória da formação docente em solo brasileiro nos permite indagar e analisar alguns dos desafios atrelados a esta esfera. Ao retomar a história da nossa própria formação como docentes percebemos que nossas memórias singulares estão interligadas a memórias coletivas que revelam alguns aspectos das tramas cotidianas da formação docente e do ser professor e professora.

Nóvoa (2017, p. 1109), em um de seus apontamentos sobre este tema, revela como o processo de desprofissionalização da docência abarca as condições escolares nas quais somos inseridos, a desvalorização salarial e o aumento do trabalho em cargas horárias e funções por meio de processos burocráticos e de controle do ensino. Para além destes pontos nomeados pelo autor, há de se considerar também que a educação e a formação de professores e professoras, como processos que se constituem em movimento, estão imersas num contexto de surgimento de *Outros Sujeitos*, com demandas, características e reivindicações diferentes (Arroyo, 2014, p. 25). "Se os educandos são Outros à docência, os docentes poderão ser os mesmos?" questiona-nos Miguel Arroyo (2014, p.26). Neste cenário tão diverso e desconforme, é possível notar a necessidade de trazermos para o cerne das discussões sobre a docência e sobre a educação a emergência de *Outras Pedagogias*, outras formas de educar e formar (Arroyo, 2014, p. 25).

Para Nóvoa (2017), está em ascensão um descontentamento entre os professores e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

professoras para com a sua profissão, sentimento este oriundo de um processo de afastamento entre a formação e a realidade educacional de seus contextos. Nas palavras do autor, temos que:

> [...] nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (Nóvoa, 2017, p. 1108-1109).

Nóvoa (2017, p. 1109) indica que este sentimento de insatisfação se alastra em função de "políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação" que interveem na história educacional. Este texto de Nóvoa, de 2017, nos convida à reflexão ao mostrar que as tramas que envolvem os desafios da formação docente em pleno ano de 2024 não é coisa dos dias atuais, mas sim uma construção que vem se dando ao longo do tempo. Infelizmente, vivemos, cotidianamente, o processo de desmonte da educação no Brasil, e, consequentemente, da formação docente, pois estes dois elementos que, como dois fios, entrelaçam-se diretamente. Reflexão corroborada pela pesquisa realizada por Gati em 2016 que, àquela época já apontava como problemática o fato de existia um quantitativo considerável de professores e professoras que lecionam em disciplinas para as quais não possuem formação, culminando em uma perspectiva de improvisação da docência. Situação que parece ser naturalizada, especialmente, quando tratamos do novo Ensino Médio. Pesquisa realizada por Silva, Pasqualli e Spessatto (2023), destaca como principais desafios enfrentados por professores e professoras a falta de formação adequada para docência no novo Ensino Médio juntamente com a falta de material didático que atenda às novas disciplinas.

Relativamente à formação em Licenciaturas, há uma grande parcela de evasão dos estudantes ao longo do curso, formando-se um número menor em contraposição ao número de matrículas efetivadas no início do processo formativo. Sobre a evasão nos cursos de licenciatura, no Brasil, pesquisas como a realizada por Ariovaldo (2023) apontam dados preocupantes. Estes dados elevam as discussões sobre o tema, conduzindo-nos a refletir sobre o currículo das instituições formadoras, sobre seus paradigmas, sobre as políticas de acesso e permanência, sobre a diversidade social, sobre qualidade e equidade.

Gatti (2016, p. 43) relembra-nos um estudo realizado em toda a América Latina que

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tinha por premissa básica a "consideração de que o trabalho dos professores é central, quando se pensa a qualidade do ensino, e que esse trabalho depende de políticas consistentes e continuadas tanto para sua formação como para sua carreira nas redes escolares". Esse estudo levantou a descrição das situações socioculturais da prática docente e das formações, ouvindo professores e professoras para assim compreender "os elementos orientadores de suas atitudes diante do ensino" (Gatti, 2016, p. 43). Como resultado, a autora revela o quanto o desmantelamento político e administrativo da educação impacta na formação de professores e professoras, impactando na relação entre a docência, a sala de aula e o aluno.

> [...] este é o resultado da des-política educacional à qual temos sido submetidos, sobretudo no que se refere à formação de professores e sua situação funcional e salarial, des-política esta que vem sendo acintosamente praticada pelos nossos governantes nas últimas décadas (Gatti, Espósito, Silva, 1994, p. 133).

É inquietante visualizar que este cenário apontado por estas pesquisas seja tão parecido com o contexto atual brasileiro, mesmo após décadas de sua realização. Isso demonstra que é necessário prosseguir nos estudos das tramas que envolvem os *saberesfazeres teóricopráticos* no campo da educação, especialmente da formação docente, para que seja possível promover novas reflexões e condições teórico-metodológicas para transformarmos as tramas cotidianas deste fiar.

As condições nas quais a formação de professores e professoras encontra-se imbricada geram o que Esteve (1999, p. 97-98) chamou de *mal-estar docente*, concepção esta empregada para contemplar "os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada". Este *mal-estar* se revela a partir de uma crise identitária, acarretando em:

> 1. Sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor; 2. Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas; 3. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza; 4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); 5. Absenteísmo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada; 6. Esgotamento, como consequência da tensão acumulada; 7. "Stress"; 8. Ansiedade; 9. Depreciação do eu.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino; 10. Reações neuróticas; 11. Depressões; e 12. Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental" (Esteve, 1995, p. 113).

É preciso cuidar dos professores e das professoras. Trazemos esta afirmação corroborando novamente com Gatti (2016) que nos conta que é imprescindível cuidar do(as) professores(as) neste trabalho de transformações na educação se temos no horizonte a busca de tornar possível em nosso país um corpo social mais justo, equitativo e ético. Para a autora, "isso implica transformações" na formação docente ao considerarmos "os conhecimentos que temos sobre a formação hoje oferecida", o que culmina também na transformação de paradigmas das instituições formadoras e de seus promotores (p. 42).

Com essas preocupações, que não são nascidas nos dias atuais, mas que ainda persistem, esse ensaio tem como objetivo compartilhar algumas reflexões envolvendo a possibilidade de uma (trans)formação[3] docente a partir de práticas formativas que colocam em pauta a dimensão sensível de cada docente, concebido como um ser humano biopsíquicoespiritual em permanente processo de vir a ser mais. Ao trazer a ideia de trans(formação) defende-se uma formação docente que aborde não apenas a dimensão profissional, mas que torne possível contemplar a sensibilidade humana em sua integralidade.

O texto foi construído a partir de uma revisão de literatura, tendo a temática formação docente e humanização como descritor central. Aqui a tessitura se deu em um diálogo com diversos autores que têm em comum a concepção de ser humano integral e a aposta na sensibilização como formar de humanização na/da educação. Humanização sim, pois, aprendemos a ser humanos na comunhão com outros seres humanos.

Sensibilizar-se: tessituras de humanização na formação docente

A educação é uma formação humana e, ao ser moldada e efetivada através de formas de degradação da humanização, ela promove o descuido. Como nos conta o Leonardo Boff (1999, p. 34), sem o cuidado deixamos de ser humanos. Portanto, o *mal-estar docente* que se faz presente através dos processos de desprofissionalização e da precariedade conjuntural da educação implica num descuido, na desconsideração da pessoa humana, na desumanização

[3] Etimologicamente, o prefixo *trans*, oriundo do latim, significa *através de*, *ir além de*.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

coletiva, numa crise que põe no centro a pergunta: formar, a que se destina?

Freire (2021), no que circunscreve a humanização e a desumanização, nos convida a refletir:

> É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, "tomando distância" de si mesmo e *da vida* que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à "paixão de conhecer", para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, "programados", não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a *humanização* e que temos, na *desumanização*, fato concreto da história, a *distorção da vocação* (Freire, 2021, p. 136-137 – grifos do autor).

O autor ainda diz que, para alcançarmos a humanização, faz-se necessário passar "pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização" (Freire, 2021, p. 137). Freire nos convoca a observar com atenção a nós mesmos enquanto pessoas, professores e professoras, educadoras e educadores diante do contexto em que vivemos e sobre a concepção de ser humano que se faz presente em nosso pensar. Esta nos aprisiona ou nos liberta? Nos orienta ou nos deixa à mercê da degradação de nossa essência?

Partindo destes questionamentos, seguimos em busca de uma concepção de ser humano que nos permita avançar em uma educação humanizada, compreendendo a pessoa integral que é o professor e a professora.

Ao buscarmos perspectivas teóricas que corroborem com os princípios desta pesquisa, encontramos Duarte Júnior (2000), que chama nossa atenção para a crise moderna que nos desafia nos dias atuais, assolando nossas relações com sujeitos, objetos e com o que está ao nosso redor. Para o autor, esta crise encontra-se "diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir", dando luz a uma realidade que reflete a "forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real" que se instaurou em nossa sociedade (Duarte Júnior, 2000, p.72). Nas palavras do autor:

> Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos (Duarte Júnior., 2000, p. 72).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ao observarmos a perspectiva que nos traz este autor, é possível traçarmos pontos de encontro entre esta crise e a maneira como compreendemos o ser professor e professora. Duarte Júnior. (2000, p. 107) denota que "o trabalho na sociedade industrial moderna tornou-se uma *função*, tornou-se o desempenho de uma atividade controlada e racionalmente planejada dentro de uma lógica maior, o que faz de seu executante um mero *funcionário*". A docência, assim como a educação, não está dispersa deste contexto, o que nos impulsiona a buscar e questionar sobre a forma como concebemos atualmente a pessoa humana que dá forma, cores, tons e sentidos para a profissão docente.

Nesta pesquisa, acompanha-nos a concepção de ser humano apresentada por Viktor Frankl (2017), ao dizer que este é um ser *biopsicoespiritual*, ou seja, um ser tridimensional: corpórea (somática), psíquica (anímica) e noológica (espiritual).

Esta visão tridimensional enunciada por Frankl (2017) concebe o ser humano não como um ser fragmentado, mas sim como um ser permeado pela integração destas dimensões, configurando-o assim como uma "unidade apesar da pluralidade" (Pereira, 2021).

A dimensão noológica, ou noética, segundo Pereira (2021), intitula-se assim por derivar da palavra *nous* do grego, que quer dizer espírito, contemplando em si "todos os fenômenos genuinamente humanos, tais como o senso ético, estético e religioso, atos intencionais, liberdade, consciência, atividades criativas etc." (Aquino, 2012, p. 163).

Esta visão nos dá base para rompermos com a concepção dicotômica que acompanhou o ser humano na construção do conhecimento científico, ao separá-lo em corpo-alma, razão-emoção (Vares, Polli, 2005). A crise enunciada por Duarte Júnior (2000) está alinhavada com este fio. Diante disto, concordamos com Frankl (2017) quando ele diz:

> Não será demais enfatizar que somente essa totalidade tripla toma o ser humano completo. Portanto, não se justifica como frequentemente ocorre, falar do ser humano como uma "totalidade corpo-mente"; corpo e mente podem constituir uma unidade, por exemplo, a "unidade" psicofísica, porém essa unidade jamais seria capaz de representar a totalidade humana. A essa totalidade, ao ser humano total, pertence o espiritual e lhe pertence como a sua característica mais específica. Enquanto somente se falar de corpo e mente, é evidente que não se pode estar falando da totalidade (Frankl, 2017, p. 23).

Dentro desta vertente Nóvoa (1992) nos relembra que a docência se constitui através do ser humano, de uma pessoa. A pessoa humana, sob esta ótica, é regida e constituída dentro uma

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

amplitude muito além de concepções simplistas que o dividam ora em uma coisa ora em outra. Ser professor e professora implica na construção de uma identidade, em um fiar interrelacional com nossas dimensões constitutivas, em compreendermos que esta profissão se faz em unidade com nossa integralidade.

Ser professor e professora não se resume a exercer um "conjunto de competências e de capacidades" (Nóvoa, 1992, p. 15), assim como está posto tecnicamente em uma ótica reducionista sobre a profissão docente. A educação, como ação autenticamente humana, emerge da complexidade do ser biopsicoespiritual e de um *eu pessoal* em elo com um *eu profissional* (Nóvoa, 1992).

Frankl (2017) fala-nos da unidade na diversidade, sendo a dimensão espiritual *a* unidade do ser, onde o(s) sentido(s) de vida são nutrido(s) e cultivado(s), onde a essência individual se abriga. Nossas subjetividades são tecidas e navegam através da correspondência e do fluxo interativo desta tridimensionalidade, fazendo surgir identidades pessoais, sociais e profissionais.

Nóvoa (1992, p. 16) salienta que "a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional". O autor também indica que a crise identitária que se entrelaça com a profissão docente é evocada a partir da "separação entre o eu pessoal e o eu profissional" (Nóvoa, 1992, p. 15).

Dar foco a esta perspectiva diferenciada de conceber o ser humano permite que possamos então refletir sobre a potência de uma formação docente mais digna e ampla, que não só favoreça o desenvolvimento de uma única dimensão deste ser, mas sim considere seu todo, ou seja, sua tridimensionalidade biopsíquicaespiritual.

Historicamente a formação docente, de forma majoritária, priorizava a formação intelectual e técnica de educadores, ignorando demais aspectos, concebendo ser este um caminho para sua preparação. Neste trajeto de desenvolvimento contínuo das reflexões sobre a educação, foram ganhando espaço os estudos e publicações sobre "a *vida de professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes* ou *o desenvolvimento pessoal dos professores*" (Nóvoa, 1992, p. 15 – grifo do autor), trazendo o foco para o professor e a professora e sua maneira única de ser docentes, suas singularidades e subjetividades. E, diante do cenário atual de complexidades sociais, econômicas e políticas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

interagindo diretamente com a educação, propomos uma formação docente que traga para seu cerne essa pessoa humana anunciada, que não é somente um fragmento de uma obra tecelã, mas sim a *obra una*, apreciada em suas particularidades, singelezas e características inigualáveis.

Nóvoa (1992, p. 16) já evocava questões sobre a docência perguntando como uma pessoa se torna professor ou professora, sobre o porquê desta escolha e sobre de que maneira o fazer docente é atravessado pelo *eu* pessoal e pela trajetória profissional desta pessoa. Ele então nos apresenta a três elementos que subsidiam o processo identitário da docência, constituídos inicialmente através de três *AAA*:

> - *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.
> - *A de Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos "colam" melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências "marcam" a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
> - *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (Nóvoa, 1992, p. 16).

Freire (1996, p. 15) nos ensina que "formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" e que "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (p. 37). A fala de Freire está em consonância com os elementos anunciados por Nóvoa (1992), pois adentrar nestes aspectos é penetrar na profundidade da formação de uma profissão que não se constitui de forma superficial, que revela mais sobre nós mesmos do que às vezes pode ser notado.

Laborit citado por Nóvoa (1992, p. 17) nos lança a pergunta: "será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?". Esse questionamento nos provoca, nos faz fervilhar em reflexões, nos convoca a autoconsciência e a autotranscedência de nós mesmos na relação com nossa escolha pela docência e com os processos formativos pelos quais vivenciamos. Faz-se necessário

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

iluminar as transformações na/da profissão docente, reconhecendo que estas se dão como um processo tecido de dentro para fora, indo a busca da pessoa que há no professor e na professora, em sua integralidade e identidades, ressignificando-a.

Nóvoa (1992, p. 17) diz que "as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar" revelam quem somos e como ensinamos. É a reflexão em ação, em form(ação), o que nos faz compreender que a nossa profissionalização não se inicia somente a partir dos conhecimentos e das vivências de uma formação inicial, mas sim no palco da vida, através de nossas escolhas, relações e sentidos, que são fundados na inter-relação de nossa constituição biopsicoespiritual.

Somos seres livres, seres de decisão e escolha, e somos seres de responsabilidade. Liberdade e responsabilidade caminham juntas, devem estar sempre acompanhadas (Frankl, 2021), pois reverberam uma na outra através de nossas ações. A responsabilidade, em Frankl (2021), pode ser compreendida como a competência de arcarmos com nossas decisões e ações no desvelar de nossa liberdade. Como disse Aquino et al. (2010, p. 33) a liberdade "é recheada de possibilidades de escolhas, e a existência de possibilidades implica na presença de um ser que responde por essas escolhas". Ao agirmos com responsabilidade, nos sintonizamos com a essência de nossa pessoa humana: nossa dimensão espiritual.

Ao fiarmos este caminho, refletimos sobre quão necessária é a concepção humana integral que nos acompanha, pois ela elucida o ser professor e professora enquanto ser tridimensional. Esta concepção, ao ser considerada e validada no processo de formação docente, pode oportunizar olhares mais amplos de ação e reflexão sobre a própria docência e a educação. Trazendo a esse tecer fios oferecidos por Freire (1996, p. 50-51), encontramos que "o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções", da sensibilidade intrínseca à constituição humana.

Sensibilidade e (trans)formação docente: um caminhar possível

Construir um caminho possível à realização de uma formação docente que vá além da formação técnica-conceitual tornou-se um desafio necessário àqueles que caminham vocacionados para a *humanização* (Freire, 2021). É preciso transpor as concepções reducionistas tanta da educação quanto do ser humano que a constitui e nela se constitui.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Etimologicamente, o prefixo *trans*, oriundo do latim, significa *através de*, *ir além de*. Este prefixo, quando aliado à palavra "formação", faz surgir a palavra *transformação*, que corresponde semanticamente ao efeito de alterar a forma de algo, modificando-o em sua configuração inicial. Ao propormos o uso da palavra *transformação* vinculada à formação docente, intencionamos tecer compreensões para *além* das que já estão construídas e fundamentadas sobre este tema. Assim, *(Trans)formar* implica em educar para além das vivências formativas que experienciamos, implica em desformar-se, deslocando-se das fôrmas conceituais que impregnam nosso pensar e sentir sobre a docência, sobre a educação e sobre nossas dimensões. *(Trans)formar* implica em *(trans)cender* o aqui e o agora em um curso de formação, independentemente de sua duração temporal, implicando no surgimento de uma nova formação e de um novo professor, uma nova professora. Portanto, nesse percurso de reflexões, nossa pretensão em evocar novas formas de engendrar e ser professor e professora convoca-nos a pensar a docência sob um viés metamorfósico. (Trans)formar é reconhecer-se em movimento, em devir, em desenvolvimento contínuo, em autoconhecimento e em autoeducação, contemplando-se como ser integral e sensível. Por fim, (trans)formar implica na realização de uma experiência de formação que transcenda o espaço-tempo das vivências imediatas, ressoando como uma formação humana integral, transcendendo a formação técnica e unidimensional, tão comumente direcionada a docentes.

Esta (trans)formação docente, com efeito, parte da nossa concepção tridimensional do ser humano, podendo ser lograda por aqueles que experienciam sua integralidade. Para isso, trazemos ao foco um elemento-chave que circunda o ser biopsicoespiritual, capaz de revela-lo como tal: a sensibilidade.

Duarte Júnior (2000) sinaliza o quanto a modernidade interveio nos *modus operandi* e *vivendi* da humanidade. Para o autor, o significativo desenvolvimento de novas tecnologias "vem se fazendo acompanhar de profundas regressões nos planos social e cultural, com um perceptível embrutecimento das formas sensíveis de o ser humano se relacionar com a vida" (p. 73). Diante deste cenário, nos descobrimos cada vez mais anestesiados, adormecidos, insensibilizados... Desumanizados.

Com Duarte Júnior (2000), compreendemos que a desumanização é um processo de distanciamento da consciência humana de seus fundamentos existenciais, afetando nossa

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sensibilidade para com nós mesmos e com o que nos rodeia. Com Freire (2021), aprendemos que a desumanização ocorre no interim de nossa configuração sócio-político-econômica, diante de ideologias que castram a autonomia do ser humano de pensar e ser. Com Frankl (2017), apreendemos que a desumanização ocorre quando o ser humano não se reconhece como ser integral – como ser biopsicoespiritual, abrindo mão de sua liberdade e afastando-se da responsabilidade diante de suas ações, não sendo capaz de se posicionar diante das escolhas realizadas e de responder responsavelmente à vida.

Vivemos uma crise de desumanização, que ocorre a partir de um processo que não se dá de forma vaga, impalpável e isolada de nosso meio social, mas sim no ínterim de nosso cotidiano, onde os hábitos são constituídos, onde os espaços são articulados, onde as relações são fiadas, onde o ordinário é tecido (Duarte Júnior, 2000). Nas palavras de Duarte Júnior. (2000), reitera-se que:

> Quando tal crise é evocada, portanto, não se está referindo apenas a questões epistemológicas acerca dos modos de obtenção do conhecimento, a problemas um tanto teóricos e abstratos, percebidos especialmente por espíritos pessimistas. Antes, ela se manifesta como uma situação de desconforto que ocupa o mais prosaico cotidiano; ela nos cerca e nos assusta em nossa vida diária, e é nesta que seus sintomas devem ser buscados, com vistas a uma reflexão mais abrangente (Duarte Júnior, 2000, p. 78).

O desconforto e os sintomas anunciados pelo autor retratam percepções sensíveis que refletem uma desumanização que ora nos acomete em diferentes âmbitos do viver. O autor diz também que:

> De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o "mundo vivido", através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível (Duarte Júnior, 2000, p. 14).

Há um mundo em nosso interior e exterior que é permeado por características únicas que nos são desvendadas a partir do encontro destas com nossos sentidos. Ver, sentir, cheirar, degustar e ouvir são as portas entre nós e o mundo circundante. Corroborando esse entendimento, o antropólogo David Le Breton (2016, p. 24) enuncia que "a condição humana é corporal" e que "o mundo só se dá sob a forma do sensível. Não há nada no espírito que em

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

primeiro lugar não se tenha hospedado nos sentidos". A sensibilidade, alicerçada nas dimensões humanas, manifesta-se através desta obra una, configurando hábitos, culturas e a história.

Duarte Júnior (2000, p. 78-79), dialogando com Kujawski, elenca cinco elementos do nosso cotidiano que foram acometidos por grandes transformações em função da modernidade, sendo eles: "a habitação, o passeio, a conversa, a comida e o trabalho". O autor adiciona a este conjunto "os atos de *ver*, de *cheirar* e de *tocar*", reiterando que esta crise se instaura entre nós não a partir de "fundamentos da ciência, ou da política, ou da economia", mas sim a partir de uma "*crise dos fundamentos da vida humana*". A concepção sobre o que é *ser* e sobre se *compreender* como humano é que está em colapso. Capra (1991, p. 38) destaca sobre o quanto o cogito cartesiano – penso, logo existo – afastou a sociedade ocidental de sua percepção sensível, valorizando o pensar acima do sentir, desconsiderando a multidimensionalidade humana. O autor nos convida à reflexão quando diz que:

> Veremos que os efeitos dessa divisão entre mente e corpo são sentidos em toda a nossa cultura. Na medida em que nos retiramos para nossas mentes, esquecemos como "pensar" com nossos corpos, de que modo usá-los como agentes do conhecimento. Assim fazendo, também nos desligamos do nosso meio ambiente natural e esquecemos como comungar e cooperar com sua rica variedade de organismos vivos (Capra, 1982, p. 38).

O racionalismo impregnado no pensamento cartesiano omitiu a profundidade da sensibilidade humana, dando voz e ênfase à esfera inteligível e mais concreta que há em nós e em nossas criações, relações e ideações. Passamos a viver, comer, cheirar, tocar e sentir em torpor, sendo atravessados pela ideação de que somente o que é tangível é verdadeiro. Porém, o que estava submerso conclama seu lugar frente a sua inteireza, que se compõe por um todo tridimensional, nos fazendo ver para além das pedras, para além de concretos imutáveis, levando-nos a concordar com Le Breton (2016, p. 11) quando ele difere de Descartes afirmando: "Sinto, logo sou".

Le Breton (2016, p. 11) diz-nos que "o indivíduo só toma consciência de si através do sentir" e que "ele experimenta a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo", sendo através da educação que suas amplitudes sensórias são instigadas e perpetuadas. Diante do cenário de desumanização apontado, a docência necessita reconhecer-se e promover a educação através deste *sentir*, reconhecendo ambas como obras de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

um ser humano integral.

Há de se ver o sensível que se faz poético[4] para demonstrar sua existência. Há de se reconhecer a sensibilidade. Paulo Freire (1996) já nos dava pistas deste fazer, convidando-nos a pensar que é necessário refletir sobre a construção de uma formação que tenha em sua essência a sensibilidade.

Rubem Alves, citado por Duarte Júnior (2000) ao dizer sobre a repressão sensível lançada a professores e professoras, analisa:

> Lá está o professor! Ele simboliza as mais altas aquisições da mente em nossa sociedade. Seu corpo mostra-se contraído. Sua humanidade se perdeu. Isto é o que a disciplina acadêmica produz: horas e horas com todos os sentidos corporais desligados e apenas com o intelecto em operação, horas e horas trancado num escritório com escrivaninha, estantes e livros (Alves, 1987 apud Duarte Júnior, 2000, p. 172).

Uma formação docente, enquanto processo, deve subsidiar educandas e educandos a reconhecerem-se como seres sensíveis, não os limitando apenas ao aprimoramento de seu pensar. Ela deve ser permeada pela arte e pela sensibilidade, configurando-se não em uma educação anestésica, mas sim em uma *educação estésica*[5], que:

> [...] refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos (Duarte Júnior, 2000, p. 191).

Duarte Júnior (2000) reaviva os estudos de Herbert Read, que propôs uma *educação através da arte*, que se baseava no desenvolvimento dos sentidos sensoriais humanos, sendo estes nossos recursos de acesso e conexão com o meio circundante. O autor diz que, em Read, a arte surge como:

---

[4] Este termo é utilizado por compreendermos que o poético é uma expressão ampla da sensibilidade humana, não sendo uma referência direta à poesia em si, mas a um conjunto de percepções sensíveis que podem ser descritas de diferentes formas pela arte.

[5] O autor, ao chamar atenção para este termo, explica que "nossa relação sensível com o mundo se conceitua com o termo estesia (tradução do grego *aisthesis*) – sendo a anestesia o seu oposto, a sua negação. Foi a partir desse conceito de estesia que o filósofo Alexander Von Baungartner cunhou, no século dezoito, a palavra estética" (Duarte Júnior, 2012, p. 363).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> [...] instrumento ideal para essa educação, na medida em que ela é capaz de configurar uma dimensão do conhecimento passível de estabelecer pontes entre esse saber sensível (direto e primeiro) proporcionado por nossos órgãos dos sentidos e a abstrativa capacidade simbólica do ser humano (Duarte Júnior, 2000, p. 189).

Em Leite e Ostetto (2012), tendo por pano de fundo a formação docente, encontramos uma similaridade com a visão de Duarte Júnior e Read, a respeito da arte e da sensibilidade. Para as autoras, diante das dificuldades encontradas na formação docentes frente a novas práticas, é primordial abrir espaço para o desenvolvimento da sensibilidade humana. Apontam a arte como um caminho para este trabalho, por esta ser produzida através da totalidade, de sentimentos diversos, da liberdade de expressão, de reflexões, movimentos e sentidos. Essa amplitude de reverberações sensíveis proporcionadas pela arte se dá graças a interação dimensional de nosso ser, fazendo emergir através da subjetividade as características pessoais de cada sujeito. Isso se dá porque "o contato com a arte é pessoal, único e intransferível" (PERISSÉ, 2009, p. 49) e porque ela expõe a nós mesmos em sua produção, oportunizando uma reflexão e um aprofundamento interior.

Destarte, partindo desta conjectura, a arte enquanto experiência e comunhão sensível abre caminho para que possamos considerar novas formas de aprendizagem e de significações simbólicas, culturais e sociais. A arte, unida à educação, propõe a (trans)formação, revelando a "inteireza de ser educador e acrescentamos, aos polos competência e compromisso, o polo sensibilidade – que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional" (Leite, Ostetto, 2012, p. 12).

Para realizar e compreender esse processo de (trans)formação de forma ampla, é necessário, também, trazer para o diálogo a dimensão espiritual que nos constitui, tal qual apontada por Viktor Frankl (2017), por ser ela a base fundamental de nosso ser. Esta formação deve educar para a liberdade e responsabilidade, para a realização de valores, para a autotranscedência, se dando não apenas pelos sentidos físicos, mas também pelo sentido espiritual, por ser este o impulso que nos move como pessoas. Nas palavras do autor:

> Vivemos na era da sensação de falta de sentido. Nesta nossa época, a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a consciência, para que a pessoa receba uma percepção suficientemente apurada, que capte a exigência inerente a cada situação individual (Frankl, 2017, p. 87).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Este sentido apontado pelo autor encontra-se no âmbito de nossa razão de ser e viver. Nesta era de embrutecimento da sensibilidade, onde prevalece uma inconsciência sobre a integralidade da pessoa humana, Frankl (2017) enuncia o quão importante é a educação para o aguçar da consciência em prol de apreender o sentido que há em cada situação vivida. Ele se aprofunda ainda mais em sua reflexão ao dizer:

> De uma forma ou de outra, mais do que nunca a educação é educação para a responsabilidade. Vivemos numa sociedade da superabundância; esta superabundância não é somente de bens materiais, mas também de informações, uma explosão de informações. Cada vez mais livros e revistas se empilham sobre as nossas escrivaninhas. Vivemos numa enxurrada de estímulos sensoriais, não somente sexuais. Se o ser humano quiser subsistir ante essa enxurrada de estímulos trazida pelos meios de comunicação de massa, ele precisa saber o que é e o que não é importante, o que é e o que não é essencial, em uma palavra: o que tem sentido e o que não tem (Frankl, 2017, p. 88).

Em síntese, se desejamos uma educação que vise encontrar sentido na vida, faz-se necessário pensar e promover uma formação docente que contemple tal proposição. Há que se ter uma formação docente que possibilite a (trans)formação humana de e em cada ser, que implica em reaver "a credibilidade da ciência e do encantamento com os diversos saberes, entre eles o da experiência estética, como a sensibilidade e inteligibilidade" (Dittrich, Meller, 2021, p. 68).

Pensar e propor uma formação docente que vise uma educação sensível e humanizada implica em ir além do conceito de humanizar, descrito nos dicionários comuns como "tornar humano, dar condição humana", já que tal proposição reflete uma ação que ocorre de fora para dentro. A formação docente, na perspectiva aqui proposta, de possibilitar uma *(trans)formação*, deseja ser uma educação para o *humanescer*, tal qual proposto por Dittrich e Ramos (2017), que se dá em um processo que se desvela de dentro para fora. Este fiar requer o desenvolvimento de uma prática educativa formativa que promova o cuidado do ser humano em seu ensinar e aprender sob a ótica multidimensional e integral, reconhecendo a arte, enquanto experiência estética, como uma "manifestação da percepção do ser humano, no desenvolvimento da capacidade criativa e de auto-organização reflexiva nas inter-trans-relações, dentro de uma cultura multidiversa" (Dittrich, Meller, 2021, p. 69).

Aqui a arte, em suas diversas manifestações, é recebida como um potente instrumento de reflexão sobre sensibilidade humana e espiritualidade, já que a experiência estética não se

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

restringe ao encontro com as produções artísticas, mas também nos encontros com a vida, com as relações que estabelecemos com outros seres, com a natureza, com o mundo no qual vivemos. Acredita-se desta forma, que a experiência estética possa favorecer um caminhar que potencialize modos mais humanizados de ser e estar na docência.

Por fim, um passo para a continuidade...

Encaminhando para um ponto de parada nesse fiar, retomamos o objetivo proposto para esse ensaio, que foi o de compartilhar algumas reflexões envolvendo a possibilidade de uma (trans)formação docente a partir de práticas formativas que colocam em pauta a dimensão sensível de cada docente, concebido como um ser humano biopsíquicoespiritual em permanente processo de vir a ser mais. Acreditamos que a tessitura aqui realizada traz fundamentos teóricos indispensáveis a uma formação docente sensível, comprometida com a (trans)formação pessoal e profissional. Uma formação que favoreça uma educação humanizada ao ter em perspectiva a dimensão espiritual do ser humano, instrumentalizando seu pensar-fazer-sentir tornando possível potencializar a sensibilidade do ser em sua integralidade. Certamente, colocar em pauta a sensibilidade humana como dimensão a ser considerada nos processos de formação docente é a principal contribuição dessa pesquisa à educação.

Outra contribuição desse estudo e que acaba por apontar necessidades de outras pesquisas é o fato de que essa temática não pode ser limitada à formação docente, deve ser ampliada, perpassando por todos os âmbitos da educação, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Estudos e pesquisas que considerem o ser humano em sua integralidade devem ser potencializados, especialmente, se pretendemos ter uma educação escolar que alcance sua contribuição para a efetivação de nossa vocação para a *humanização*, como bem o disse Freire (2021). Tal utopia implica na necessidade de se criar um espaço-tempo de formação em que aqueles que se dedicam à educação também se reconheçam como seres humanos sensíveis em constante processo de ser mais. Precisamos de uma formação voltada à sensibilidade e (trans)formação humana.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Referências

AQUINO, Thiago A. Avellar et al**. Logoterapia e educação**: fundamentos e prática. São Paulo: Paulus, 2010

AQUINO, Thiago Antonio Avellar de. Educação para o sentido da vida. **Logos & Existência**: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial 1 (2), 160-172, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/le/article/view/15198 Acesso em 13 set.2024.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro. **Evasão nos cursos de licenciatura**: análise a partir do censo do ensino superior e de dados da Universidade Federal de Minas Gerais. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. 218 f. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/57507/1/TESE%20-%20Evas%c3%a3o%20nos%20cursos%20de%20licenciatura%20-%20Thainara%20C.%20de%20Castro%20Ariovaldo.pdf Acesso em 13 set. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2, ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: Ética do humano – compaixão pela terra/Leonardo Boff. 16. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

CAPRA, Fritjof. O **Ponto de Mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. ed.31. São Paulo, Cultrix, 1982.

DITTRICH, Maria Glória; MELLER, Vanderléa. A experiência estética na docência: humanescer para a justiça social. **Revista Polyphonía**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 66–85, 2021. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/67391 Acesso em 25 mai. 2024.

DITTRICH, Maria Glória; RAMOS, Flávio. Um olhar transdisciplinar sobre a formação universitária: desafios para humanescer na saúde. **Revista Plurais** –Virtual, Anápolis -Go, Vol.7, n. 1 - Jan./Jun. 2017 - p. 114-130. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/7554 Acesso em 25 mai. 2024.

DUARTE JR, João Francisco**. O Sentido dos sentidos:** a Educação (do) Sensível. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e função docente**. In: NÓVOA, Antonio (org.) Profissão Professor. Lisboa, Porto Editora, 1995.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

EDUSC, 1999.

FRANKL, Viktor Emil. **A presença ignorada de Deus**. 18 Ed. Trad. Walter O. Sclupp e Helga H. Reinhold. São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. ESPOSITO, Yara; SILVA, Rose Neubauer. Características de professores (as) de primeiro grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/000913950 Acesso em: 25 mai. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Questões**: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. – Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 35-48.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. – Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 25 mai. 2024.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. David Le Breton; Tradução de Francisco Morás. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEITE, Maria Isabel.; OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org). **Arte, Infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7ed Campinas, SP: Papirus, 2012, p.11-24.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, 2017, 47.166: 1106-1133.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Colecção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, Raquel Rinco Dutra. **Resiliência nos modos de ser e estar de estudantes de Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12822 Acesso em: 25 mai. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tamires Silva da; PASQUALLI, Roberta; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. Desafios da implementação do novo ensino médio: o que dizem os professores. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 28, n. 1, p. e28007, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39210 Acesso em: 13 set. 2024.

VARES, Sidnei Ferreira de. POLLI, José Renato. O Dualismo e a Concepção de Homem em René Descartes. **Análise** - Ano VI - Nº 11. p. 51-59. Fevereiro/2005. Disponível em: https://revistas.anchieta.br/index.php/Revistanalise/article/view/419 Acesso em 25 mai. 2024.

Submissão em: 26/05/2024
Aceito em: 30/09/2024

Referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CORPOREIDADE E SENSIBILIZAÇÃO ECOLÓGICA: uma revisão sistemática no contexto da Educação Ambiental

Marcos Vinícius Guimarães de Paula[1]
Claudia Pato[2]

Resumo: o objetivo deste trabalho consiste em apresentar um estudo de revisão sistemática para analisar como a corporeidade tem sido problematizada no contexto da Educação Ambiental, envolvendo os valores ecológicos e a conectividade com a natureza de crianças e adolescentes. O presente estudo foi realizado com base no protocolo de Schiavon (2015), sendo que os principais resultados foram: as pesquisas em nível de mestrado e doutorado, assim como as encontradas nos artigos, seguiram, em sua maioria, a abordagem qualitativa de método, indicando a necessidade de mais estudos multimétodos na área da Educação Ambiental; nenhuma dissertação, nenhuma tese e nenhum artigo tematizou os valores ecológicos; não foram verificadas investigações que apresentaram a corporeidade de forma ampla, com vivências diversas; poucos foram os artigos científicos que trataram a temática em discussão. Ante o exposto, esses achados indicam a necessidade de novas pesquisas, a fim de preencher as lacunas da área porque tanto os valores ecológicos, quanto a conectividade com a natureza são aspectos fundamentais para o cuidado e a proteção ambiental. Além disso, são essenciais para uma educação sensível e transformadora.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Corpo. Revisão Sistemática.

CORPOREITY AND ECOLOGICAL AWARENESS: systematic review in the context of the Environmental Education

Abstract: the objective of this research is to present a systematic review study to analyze how corporeality has been problematized in the context of the Environmental Education, involving ecological values and the connectivity with the nature of children and teenagers. The present study was carried out based on Schiavon's protocol (2015), and the main results were: researches at master's and doctoral levels, as well as those found in the articles, mostly followed the qualitative method approach, more multi-method studies are needed in the area of Environmental Education; no dissertation, no thesis and no article approached ecological values; there were no investigations that presented corporeality in a broad way, with different experiences; There were few scientific articles that considered the topic under discussion. In view of the above, these findings indicate the necessity for new research, in order to fill the gaps in the area because both ecological values and connectivity with nature are fundamental aspects for environmental care and protection. Furthermore, they are essential for sensitive and transformative education.

Keywords: Environmental education. Body. Systematic review.

[1] Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Integrante do Ecohumana - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental e Ecologia Humana. Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT/UEG). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Email: marcosviniciusguimaraesdepaula@outlook.com.
[2] Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2004), pesquisadora visitante no Applied Social Psychology Laboratory da California State University San Marcos – CSUSM e pós-doutorado em Psicologia Ambiental na mesma instituição. *Email:* claudiap@unb.br.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CORPOREIDAD Y CONCIENCIA ECOLÓGICA: una revisión sistemática en el contexto de la Educación Ambiental

Resumen: el objetivo de este trabajo es presentar un estudio de revisión sistemática para analizar cómo la corporalidad ha sido problematizada en el contexto de la Educación Ambiental, involucrando valores ecológicos y conectividad con la naturaleza entre niños y adolescentes. El presente estudio se realizó con base en el protocolo de Schiavon (2015), y los principales resultados fueron: las investigaciones a nivel de maestría y doctorado, así como las encontradas en los artículos, en su mayoría siguieron el enfoque del método cualitativo, se necesitan más estudios multimétodos en el área de Educación Ambiental; ninguna disertación, ninguna tesis y ningún artículo abordaron los valores ecológicos; no hubo investigaciones que presentaran la corporalidad de manera amplia, con diferentes experiencias; hubo pocos artículos científicos que abordaran el tema en discusión. Teniendo en cuenta lo anterior, estos hallazgos indican la necesidad de nuevas investigaciones, con el fin de llenar los vacíos en el área porque tanto los valores ecológicos como la conectividad con la naturaleza son aspectos fundamentales para el cuidado y protección del medio ambiente. Además, son esenciales para una educación sensible y transformadora.

Palavras-clave: Educación ambiental. Cuerpo. Revisión sistemática.

Introdução

A problematização sobre a conectividade com a natureza e os valores autotranscendentes nos espaços escolares, relacionados com o bem-estar dos outros e da natureza, torna-se improtelável para o desenvolvimento de uma educação para a formação humana[3]. Pato (2020) destaca que para o enfrentamento das questões ambientais, com o intuito da proteção, é necessário educar as pessoas, por meio da conectividade com a natureza. A autora alerta também que as crianças e os jovens estão em processo de formação e de consolidação dos seus sistemas de valores, sendo relevante trabalhar na formação desses sujeitos para sensibilizá-los, almejando a constituição de uma identidade humana integrada à natureza.

Propomos refletir, brevemente, sobre as possíveis contribuições das vivências corporais na Educação Ambiental (EA), para a promoção da conectividade de crianças e de adolescentes com a natureza e a ativação de valores ecológicos nos mesmos, com vistas à sensibilização ecológica. Entendemos que ao tocar o corpo, em experiências transformadoras, pode-se ensinar a cuidar de si, do outro e do todo planetário.

[3] Este texto corresponde a uma parte da tese de doutorado intitulada "Corporeidade e sensibilização ecológica: uma pesquisa vivencial com crianças e adolescentes", defendida e aprovada dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Deste modo, este artigo apresenta um estudo de revisão sistemática na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do período de 2018 até 2022. A questão central investigada foi: "como a corporeidade tem sido problematizada no contexto da EA, envolvendo os valores ecológicos e a conectividade com a natureza de crianças e adolescentes?".

Fundamentação teórica

Inicialmente, é válido esclarecer que a EA não é uma disciplina, mas sim uma concepção político-pedagógica (Reigota, 2009; Carvalho, 2012) que envolve as diversas áreas do conhecimento e pode colaborar para a formação de sujeitos críticos e leitores da realidade. Com base no pensamento freireano a respeito da educação, entendendo esta como uma prática social (Libâneo, 1998) voltada para a existência humana individual e grupal, refletimos que a EA tem um papel político e um compromisso ético para com a sociedade. Para Reigota (2009), ela está voltada para as maneiras de viver com ruptura com os modos pautados na devastação da vida, destacando uma leitura de mundo que possibilite a transformação e a construção de alternativas, nas quais a vida tenha continuidade.

Reigota (2009) nos alerta ainda que "[...] claro que a educação ambiental por si só não resolverá os complexos problemas ambientais planetários. No entanto, ela pode influir decisivamente para isso, quando forma cidadãos e cidadãs conscientes dos seus direitos e deveres" (p. 18-19). Isto posto, a EA vai ao encontro da reflexão de Freire (1993): "não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa" (p. 47). É nesse sentido que concebemos a EA. Somos sujeitos históricos, como nos disse Freire (1998), e podemos nos lançar na utopia de construir uma nova história pessoal e também da humanidade. Estévez (2022) reforça o papel da educação como fator de compensação, sensibilização e conscientização para a abordagem dos problemas socioambientais e de transformação das condições materiais de existência.

Neste pensar, Reigota (2009) pondera ainda que é preciso sensibilizar os estudantes no que concerne aos problemas ambientais que afetam a vida de todos. A COVID-19, declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, reforça a relevância da EA nos tempos atuais, pois revela que se continuarmos vivendo de forma hostil

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e insensata no tocante ao meio ambiente, enfrentaremos novas e mais letais pandemias (Santos, 2020). Nesta ótica, a conscientização em relação às temáticas ambientais defendida neste texto está no contexto da sensibilização, agregando a dimensão pessoal (Pato; Delabrida, 2019), conforme preconiza a Ecologia Humana (EH), para levar os estudantes a pensarem sobre esses aspectos e poderem fazer as suas escolhas de forma autônoma.

Vale elencar que a EH é uma área multirreferencial do conhecimento que nos ajuda a compreender melhor sobre nós mesmos e o mundo. Para Dansa, Pato e Corrêa (2014), ela é um campo, no qual diversas ciências estimulam a "compreensão-ação do homem no mundo" (p. 209). Ela nos faz refletir sobre a devastação da Terra, apontando para a necessidade de novas possibilidades de ação nesse planeta. A EA na perspectiva da EH reacende a chama da convivência nos fazendo compreender que é no encontro dialógico com os outros que vamos apreender a viver juntos em nossa Terra (Sauvé, 2016), respeitando todas as formas de vida. As recentes tragédias das fortes chuvas no estado do Rio Grande do Sul, entre o fim de abril e o mês de maio deste ano, reforçam que todas as vidas são importantes, tanto as humanas quanto as não humanas. A comoção surgida em torno dos animais mortos, ilhados, amarrados e resgatados reforçam que todas as formas de vida são valiosas.

Carvalho (2012) elenca que a EA tem como escopo a formação do sujeito ecológico, sendo esse "[...] um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto" (p. 67). Desta forma, a EA pode colaborar para a mudança do sujeito e de suas ações à medida que o alerta para a relação de copertença entre o ser humano e a natureza, estimulando uma ética ecológica que desperte o respeito, o zelo e a alteridade pela natureza (Carvalho, 2012; Jacobi, 2005).

Outra finalidade da EA consiste em ensinar e ativar os valores pró-sociais e os ecológicos. Na concepção de Lapa e Pato (2021), para a resolução dos complexos problemas ambientais é fundamental que ocorram mudanças radicais nos valores e nos comportamentos. Para esses autores, o desenvolvimento de valores de autotranscendência ajudarão na formação de uma cidadania ecológica capaz de cuidar e de proteger o nosso patrimônio socioambiental, visto que eles estão relacionados com a tendência de preservar, melhorar e cuidar do bem-estar das pessoas, com as quais nos relacionamos, e também da natureza. Os principais valores

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

autotranscendentes são: justiça social, igualdade, proteção ao meio ambiente, honestidade, lealdade, responsabilidade, clemência e outros (Schwartz, 1992, 1994). Cabe destacar que os valores, de acordo com a teoria de Schwartz, considerada a mais proeminente e abrangente (Pato, 2011), são um construto motivacional que tendem em refletir nas ações, nas atitudes e nos comportamentos das pessoas, em virtude de servirem como critérios para a tomada de decisão e, consequentemente, para a ação. Eles nos impulsionam para objetivos e metas pessoais conscientes e desejáveis (Schwartz, 2005).

Especificamente, entendemos os valores ecológicos, conforme Pato (2011), como aqueles em que o objetivo está centrado no equilíbrio e na sustentabilidade das relações estabelecidas entre os ecossistemas, estando associados à forma como as pessoas se relacionam com o ambiente. Eles envolvem metas de preocupações com o bem-estar de todos e da natureza (Pato, 2011). Consideramos ainda que a conectividade com a natureza, com base em Schultz *et al*. (2004), envolve a ligação do ser humano com os elementos naturais, mostrando o quanto ele se sente associado ou distante da natureza. Ela envolve uma relação afetiva da pessoa com a natureza e pode servir como parte da sua identidade (Bruni; Schultz; Woodcock, 2021).

Neste seguimento, a discussão sobre a EA está sintonizada com um projeto que visa contribuir na mudança de valores e de comportamentos para um reposicionamento do ser humano, tendo em vista a sustentabilidade. Schultz (2014) argumenta que o comportamento impacta diretamente os problemas ambientais, sendo importante o ensino de valores ecológicos, para que sejam estimulados comportamentos pró-ambientais. Pato e Delabrida (2019) advogam que o mesmo humano que degrada o meio ambiente pode reverter esse quadro, resguardando-o e conservando-o. Sobre isto, Jacobi, Tristão e Franco (2009) acrescentam dizendo que:

> Essa mudança paradigmática implica uma mudança de percepção e de valores, gerando um saber solidário e um pensamento complexo, aberto às indeterminações, às mudanças, à diversidade, à possibilidade de construir e reconstruir num processo contínuo de novas leituras e interpretações, configurando novas possibilidades de ação (p. 67).

No tocante ao corpo, foco desta discussão, destacamos que ele é percebido na interface entre a natureza e a cultura, entre o biológico e o simbólico, tendo como referência o paradigma da corporeidade que valoriza a subjetividade e a essência humana (Le Breton, 2007). A partir desta compreensão, é possível promover experiências sensíveis que trabalhem a corporeidade,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

para despertar as consciências dos estudantes, no que se refere ao cuidado com o meio ambiente. Promover uma EA pelo prisma da EH que toque a corporeidade dos aprendizes revela-se como um caminho promissor na ajuda para a desbarbarização da humanidade.

A corporeidade pode ajudar no ensino do cuidado para com a pátria/mátria comum da humanidade (Boff, 2014). Na visão de Moraes (2008), as prioridades da educação contemporânea deverão ser a aprendizagem e a construção dos múltiplos conhecimentos. Para essa autora, as demandas educacionais não se separam das demandas do triângulo da vida (indivíduo, sociedade e natureza), proposto por D'Ambrosio (2013). E, neste aspecto, a corporeidade pode colaborar de forma ímpar, possibilitando um fazer pedagógico vivencial.

É preciso investir no desenvolvimento de práticas educativas vivenciais, pois a aprendizagem deve ser integrada, ou seja, necessita contemplar os aspectos cognitivo, afetivo e motor para ser significativa (João, 2019). O cultivo da sensibilidade e da inteligência do corpo são fundamentais para a EA, sendo oportuno a introdução de atividades corporais e estéticas. Estévez (2022) afirma que é necessária uma "revolução estética" para comover corações ainda anestesiados pela indolência, malevolência e descuido. Assim, o aprendizado pode ser estimulado quando a linguagem corporal é tocada pedagogicamente. De tal modo, o trabalho com jogos, exercícios corporais, exercícios de respiração, estética do gesto e experiências meditativas com apoio de imagens e sons é muito bem-vindo nos processos formativos envolvendo a EA (Catalão, 2011). As experiências corporais podem promover uma experimentação sensível capaz de fazer o ser humano se reconectar com a natureza. E, quanto mais o ser humano se perceber conectado à natureza, mais ele será capaz de considerar os interesses coletivos e planetários (Schultz, 2002).

Por isso, a prática pedagógica deve recorrer à corporeidade e à sensibilidade estética, "[...] para que aconteça a ecologização das ações e de valores resultando em atitude solidária para com os outros seres e com o meio-ambiente" (Catalão, 2011, p. 79). A corporeidade pode fortalecer uma prática pedagógica sensível, portadora de uma nova ética para a formação de uma cidadania ambiental, cujos valores sejam ecologicamente orientados (Carvalho, 2012). A vivência corporal pode sensibilizar, por meio da promoção da conectividade com a natureza e da ativação dos valores ecológicos, vislumbrando mudanças de comportamento (Pato; Delabrida, 2019).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Método

Foi realizada uma revisão sistemática de literatura com base no protocolo metodológico de Schiavon (2015), específico para o campo da educação. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014), este tipo de estudo é responsável pela avaliação de trabalhos com transparência e criticidade, tendo como referência critérios bem definidos. A esse respeito, cabe considerar que:

> As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167).

Desta maneira, a presente revisão pretende lançar novos olhares e caminhos para o debate entre a corporeidade e a EA, revelando, quiçá, uma agenda de pesquisas na área, a fim de completar as possíveis lacunas encontradas.

O primeiro passo constituiu na seleção da base de dados (Schiavon, 2015). Deste modo, a revisão foi realizada no período de 2018 até 2022, na BDTD, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e também no portal de periódicos CAPES. Foram utilizados os seguintes descritores: A) “educação ambiental” AND “corpo”, B) “educação ambiental” AND “corporeidade”, C) “conectividade com a natureza”, D) “conexão com a natureza” e E) “valores ecológicos”.

O passo seguinte foi o estabelecimento dos critérios de inclusão e de exclusão (Schiavon, 2015) para a seleção dos trabalhos para compor a revisão. Foram incluídos os textos nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola que tematizaram sobre a EA e a corporeidade, ou seja, a respeito dos processos formativos da EA envolvendo o corpo, em sua multidimensionalidade. Foram excluídos os trabalhos encontrados que abordaram temas como a gestão de saneamento, a gestão hídrica, a EA nos livros didáticos de Biologia, as mudanças climáticas, o lixo eletrônico, o Serviço Social e a EA, os corpos hídricos, o valor ecológico de florestas, zonas industriais, rios e parques de países diversos como Brasil, Argentina, México etc., a concepção político do corpo, a percepção de professores do que é a EA, dentre outras. Posteriormente, deu-se continuidade à pesquisa com a sua aplicação, com a análise da pertinência e a análise dos trabalhos (Schiavon, 2015).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Resultados e discussão do levantamento da literatura de dissertações e teses

Inicialmente foram encontrados 99 trabalhos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado. Desse total, nove foram excluídos por estarem repetidos, restando 90 para análise. A tabela 1 a seguir indica a quantidade de trabalhos encontrados, conforme os descritores.

Tabela 1 – Levantamento inicial de Teses e Dissertações (BDTD / IBICT)

Descritores	Quantidade de dissertações e teses
Educação Ambiental AND corpo (A)	56
Educação Ambiental AND corporeidade (B)	5
Conectividade com a natureza (C)	7
Conexão com a natureza (D)	7
Valores ecológicos (E)	15
Total	90

Fonte: Presente Pesquisa.

Após a leitura mais sistêmica dos títulos, dos resumos, das palavras-chave e de alguns trabalhos em específico, foram selecionados 17 trabalhos por envolverem a corporeidade no contexto da EA, conforme demonstra a tabela 2, sendo 13 dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. Foram excluídos 73 por estarem distantes do nosso objeto de estudo.

Tabela 2 – Levantamento refinado de Teses e Dissertações (BDTD / IBICT)

Descritores	Dissertações selecionadas	Teses selecionadas	Quantidade de dissertações e teses excluídas
Educação Ambiental AND corpo (A)	9	3	44
Educação Ambiental AND corporeidade (B)	1	0	4
Conectividade com a natureza (C)	2	0	5
Conexão com a natureza (D)	1	1	5
Valores ecológicos (E)	0	0	15
Subtotal	13	4	-
Total	17		73

Fonte: Presente Pesquisa.

Inicialmente, uma consideração importante a ser feita neste levantamento corresponde ao agrupamento das pesquisas por Instituições de Ensino Superior (IES) e regiões do Brasil, evidenciado na tabela 3.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Tabela 3 – Relação de pesquisas por regiões do Brasil e por IES

Região	IES	Dissertações	Teses	Total
Centro-oeste	Universidade de Brasília - UnB	4	0	4
	Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT	0	1	1
Nordeste	Universidade Federal de Sergipe - UFSE	1	1	2
	Universidade Federal Rural de Pernambuco	1	0	1
	Universidade Federal da Paraíba	0	1	1
Norte	-	0	0	0
Sudeste	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	1	0	1
	Universidade Federal de São Carlos	0	1	1
	Universidade de São Paulo	1	0	1
Sul	Universidade Estadual de Londrina	1	0	1
	Universidade do Extremo Sul Catarinense	1	0	1
	Universidade Federal do Paraná	2	0	2
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	0	1
Total		13	4	17

Fonte: Presente Pesquisa.

A partir desse agrupamento, analisamos a distribuição geográfica das pesquisas e averiguamos que nas regiões centro-oeste e sul foram realizadas mais investigações, totalizando cinco em cada região. Notamos que nenhuma pesquisa foi desenvolvida na região norte do país. Neste caminho, as instituições que mais se destacaram quantitativamente na produção científica desse campo de estudo foram a Universidade de Brasília (quatro pesquisas), a Universidade Federal de Sergipe (duas pesquisas) e a Universidade Federal do Paraná (duas pesquisas).

De acordo com o quadro 1, os 17 trabalhos pertencem as seguintes áreas do conhecimento: Ciências Ambientais (2), Ciências Biológicas (4), Artes (1), Desenvolvimento e Meio Ambiente (2), Geografia (1), Educação (5), Educação em Ciências (1) e Educação Agrícola (1).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 1 – Dissertações e teses selecionadas na BDTD / IBICT

N°	Descritor/ Dissertação		Descritor/ Tese	PPG/Instituição	Área de Conhecimento
1	(A) Rosseti (2018)		-	Educação Agrícola Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação Agrícola
2	(A) Araujo (2018)		-	Ensino das Ciências Ambientais Universidade Federal de Sergipe	Ciências Ambientais
3	-		(A) Hofstatter (2018)	Ecologia e Recursos Naturais Universidade Federal de São Carlos	Ciências Biológicas
4	-		(A) Lima (2018)	Desenvolvimento e Meio Ambiente Universidade Federal de Sergipe	Desenvolvimento e Meio Ambient
5	(A) Rosa (2018)		-	Artes Universidade de Brasília	Artes
6	(B) Silva, J. (2019)		-	Geografia Universidade Estadual de Londrina	Geografia
7	-		(A) Duarte (2019)	Educação Universidade Federal do Mato Grosso	Educação
8	(A) Quintas (2019)		-	Ensino de Ciências Universidade de Brasília	Ciências Biológicas
9	(A) Medeiros (2019)		-	Ciências Ambientais Universidade do Extremo Sul Catarinense	Ciências Ambientais
10	(A) Santos, W. (2019)		-	Ensino das Ciências Universidade Federal Rural de Pernambuco	Ciências Biológicas
11	-		(D) Alves (2019)	Desenvolvimento e Meio Ambiente Universidade Federal da Paraíba	Desenvolvimento e Meio Ambient
12	(A) Gomes (2020)		-	Educação Universidade Federal do Paraná	Educação
13	(A) Silva, C. (2020)		-	Educação Universidade Federal do Paraná	Educação
14	(C) Peruzzo (2020)		-	Educação Universidade de Brasília	Educação
15	(C) Santana (2020)		-	Educação Universidade de Brasília	Educação
16	(A) Hosomi (2020)		-	Ensino de Ciências Universidade de São Paulo	Ciências Biológicas
17	(D) Schwalm (2022)		-	Educação em Ciências Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação em Ciências

Fonte: IBICT [s.d.].

No contexto da pesquisa em Educação, nota-se que cinco trabalhos foram publicados, sendo quatro dissertações (Gomes, 2020; Peruzzo, 2020; Santana, 2020; Silva, C. 2020) e apenas uma tese (Duarte, 2019). Gomes (2020) analisou as respostas afetivas e sensoriais de crianças de quatro a seis anos de idade em um jardim *waldorf* da cidade de Curitiba-PR. Silva, C. (2020) investigou as respostas sensoriais dos estudantes da 1ª série do ensino médio de uma escola pública de ensino básico em Curitiba-PR, a partir do contato com as áreas verdes, por meio de experiências estéticas. Peruzzo (2020) promoveu a conectividade com a natureza,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

colaborando para a manifestação de comportamentos ecológicos de estudantes universitários do Distrito Federal (DF), por meio do cultivo de uma horta pedagógica e de atividades em meio a natureza, com destaque para a trilha ecológica. Na esfera da educação do campo, Santana (2020) compreendeu o quanto as crianças campesinas de um assentamento e de um acampamento do DF se sentem conectadas com a natureza, realizando oficinas pedagógicas com jogos, brincadeiras e outras atividades. Duarte (2019), em seu doutoramento, interpretou fenomenologicamente as experiências e os aprendizados de caminhantes de longas travessias. Seu estudo foi realizado nas travessias da Serra do Espinhaço, em Minas Gerais, no Brasil e do Caminho de Santiago de Compostela, na Espanha.

Destarte, na área da Educação, verifica-se que dois trabalhos de mestrado investigaram a conectividade e a conexão com a natureza (Peruzzo, 2020; Santana, 2020) e nenhum tematizou os valores ecológicos. Em relação às teses, nenhuma foi encontrada sobre os valores ecológicos. Vale pontuar também que nenhuma pesquisa em educação apresentou como foco a corporeidade de forma diversificada, restringindo apenas na vivência de uma determinada prática corporal. Vislumbramos que a corporeidade seja trabalhada por meio de várias experiências sensíveis do corpo, isto é, de várias práticas corporais, visto que elas podem colaborar significativamente para a sensibilização ecológica, promovendo a conectividade com a natureza e a ativação de valores ecológicos.

Ampliando o olhar para as outras áreas do conhecimento, constatamos a realização de apenas uma pesquisa de mestrado (Schwalm, 2022) e de apenas uma de doutorado (Alves, 2019) sobre a conectividade e a conexão com a natureza. Schwalm (2022), na área de Educação em Ciências, analisou como a realização de atividades artísticas utilizando elementos da natureza e a exploração de novos ambientes fortaleceram a conexão com a natureza de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Porto Alegre/RS. Na área do Desenvolvimento e Meio Ambiente, Alves (2019) investigou as relações entre conexão com a natureza, bem-estar subjetivo e saúde de praticantes de exercícios físicos *outdoor* e *indoor* na cidade de João Pessoa/PB. Verificamos ainda, nas pesquisas de outras áreas, a inexistência de estudos (mestrado e doutorado) sobre valores ecológicos no Brasil nos últimos cinco anos, apontando a urgência de novas de pesquisas para preencher essa lacuna no âmbito da EA. Nesta direção, uma pesquisa tematizando a corporeidade, abrangendo um conjunto de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

atividades corporais na EA formal, com o intuito da promoção da conectividade com a natureza e a ativação de valores ecológicos ainda não foi realizada no cenário brasileiro.

No que diz respeito à corporeidade, foi constatado nos 17 trabalhos que as principais atividades corporais exploradas como dispositivos formativos para a sensibilização ecológica, tanto no contexto formal, quanto no contexto não formal, foram: a caminhada (Araujo, 2018; Quintas, 2019; Rosa, 2018; Rosseti, 2018; Silva, C. 2020); as trilhas (Hofstatter, 2018; Hosomi, 2020; Peruzzo, 2020); as longas travessias (Duarte, 2019); as brincadeiras e os jogos (Quintas, 2019; Santana, 2020); o teatro (Lima, 2018); as danças circulares sagradas (Santos, W. 2019); o atletismo (Rosseti, 2018). Em algumas pesquisas foram utilizadas em torno de duas ou três atividades corporais (Rosa, 2018; Rosseti, 2018), bem como também foram realizadas outras atividades de EA como a compostagem, o minhocário, o piquenique, a aula passeio, dentre outras (Rosa, 2018; Santana; Silva, J. 2019). Neste aspecto, é promissor propor um estudo vivencial que envolva uma quantidade maior de práticas corporais para o processo formativo envolvendo a EA, dentre as quais algumas com potencial educacional não foram evidenciadas nas pesquisas detectadas no levantamento, como por exemplo o yoga, a capoeira, o *slackline* e os jogos cooperativos.

Vale destacar ainda que as pesquisas em questão seguiram, em sua maioria, a abordagem qualitativa de método, totalizando 12 trabalhos (70,58%), cujas investigações centralizaram-se, principalmente, na etnografia, na observação participante e na análise documental. Apenas 5 trabalhos encontrados (Alves, 2019; Araujo, 2018; Peruzzo, 2020; Santana, 2020; Schwalm, 2022) seguiram o método misto, correspondendo a aproximadamente 29,42% dos estudos. Dentre esses, apenas o de Alves, H. (2019) foi em nível de doutorado, indicando outra lacuna. Pato e Delabrida (2019) depreendem que o uso de um único método, normalmente, o qualitativo, não é o suficiente para abordagem da realidade sobre a questão ambiental, tampouco para a sua transformação. À vista disso, é preciso estar atento à complexidade da temática ambiental e ao método misto de investigação. Também não foi verificada nenhuma dissertação e nenhuma tese no Brasil problematizando a EA a partir da EH, com o seu destaque dado à dimensão pessoal, em interação com a social e a planetária.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Resultados e discussão do levantamento da literatura de artigos científicos

Foram encontrados, inicialmente, 121 artigos publicados, sendo que 18 estavam duplicados. Assim, a análise foi iniciada com 103 trabalhos, distribuídos pelos descritores, conforme a tabela 4 abaixo.

Tabela 4 – Levantamento inicial de artigos científicos no portal de periódicos da CAPES

Descritores	Quantidade de artigos científicos
Educação Ambiental AND corpo (A)	27
Educação Ambiental AND corporeidade (B)	0
Conectividade com a natureza (C)	2
Conexão com a natureza (D)	14
Valores ecológicos (E)	60
Total	103

Fonte: Presente Pesquisa.

Foram selecionados 11 artigos científicos (10 em língua portuguesa e 1 em língua espanhola) depois da leitura criteriosa dos títulos, dos resumos, das palavras-chave e de alguns trabalhos em específico para mais detalhamento. A tabela 5 mostra a quantidade de artigos escolhidos, em conformidade com cada descritor. Vale mencionar que todos os trabalhos encontrados no descritor “educação ambiental” AND “corporeidade” estavam repetidos e foram encontrados no descritor “educação ambiental” AND “corpo”.

Tabela 5 - Levantamento refinado de artigos científicos no portal de periódicos da CAPES

Descritores	Artigos científicos selecionados	Quantidade de artigos excluídos
Educação Ambiental AND corpo (A)	4	23
Educação Ambiental AND corporeidade (B)	0	0
Conectividade com a natureza (C)	0	2
Conexão com a natureza (D)	6	8
Valores ecológicos (E)	1	59
Total	11	92

Fonte: Presente Pesquisa.

O quadro 2 apresenta uma sinopse com as principais características dos artigos selecionados. Eles foram retratados com o título, a indicação do descritor onde foi encontrado, os autores, o ano de publicação, o periódico onde foi publicado, os indexadores, o local em que cada trabalho foi realizado (Estado do Brasil ou em outro país) e o objetivo principal de cada um.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 2 – Artigos científicos selecionados no portal de periódicos da CAPES

N°	Título/ Descritor	Autores/ Ano de publicação	Periódico	Base de dados	Local	Objetivo Principal
1	Projeto natureza nossa: um relato de experiência (D)	Schneider *et al.* (2018)	Extensio: Revista Eletrônica de Extensão	SFX Local Collection DOAJ	Santa Catarina	A ação de extensão teve como objetivo incentivar o uso de espaços verdes de lazer por pais e crianças como estratégia para a promoção de saúde e bem-estar
2	Entendimentos sobre natureza e níveis de conexão com a natureza entre professores/as da educação básica (D)	Paz *et al.* (2020)	Currículo sem fronteiras	SFX Local Collection DOAJ	Manaus	Verificar os entendimentos sobre a natureza e da conexão com a natureza entre professores/as da educação básica numa região onde ela está presente de forma exuberante
3	Ecologia espiritual e patrimônio biocultural (D)	Costa Neto (2020)	Travessias	SFX Local Collection DOAJ	Não se aplica	Contribuir para inspirar novas formas de entender a relação entre Sociedade e Natureza e estimular abordagens de pesquisa e gestão que favoreçam a imprescindível reconexão que vá além daquilo que pode ser visto e tocado
4	A experiência da natureza como processo de inventividade (D)	Couto e Loureiro (2020)	Revista de Pesquisa em Artes	SFX Local Collection DOAJ	Estados Unidos da América (EUA)	Refletir o sobre a relação com a natureza e da experiência do contato direto que manifesta um potencial que as experiências simbólicas e indiretas não conseguem proporcionar
5	Perceber e sentir a paisagem: uma abordagem à Educação Ambiental (A)	Siqueira *et al.* (2021)	Educação Unisinos	SFX Local Collection	Rio Grande do Sul	Desvelar o universo perceptivo de estudantes (da área rural, urbana e litorânea) e a potencialidade da paisagem à Educação Ambiental (EA)
6	Educação Ambiental uma proposta emancipatória na Educação Física Escolar (A)	Santos, Keim e Domingues (2021)	Dialogia	SFX Local Collection	Não se aplica	Entender a Educação Física a partir da abordagem da Ciência da Motricidade Humana como proposta Emancipatória a favor da Vida, estabelecendo relação com a Educação Ambiental
7	A música geradora na formação docente em Educação Ambiental Dialógica (A)	Figueiredo (2022)	Revista Sergipana de Educação Ambiental (REVISEA)	DOAJ	Ceará	Catalogar temas de interesse à grupos em formação docente, através de Músicas Geradoras

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

8	A perspectiva do Teatro do Oprimido como metodologia no contexto da Educação em Ciências: Uma revisão sistemática de artigos científicos (A)	Sant'Ana e Moreira (2022)	Educação, Ciência e Cultura	DOAJ	Não se aplica	Analisar tendências em publicações científicas acerca da apropriação do Teatro do Oprimido pelo campo da Educação em Ciências
9	A conexão com a natureza em parques urbanos brasileiros e sua contribuição para o bem-estar da população e para o desenvolvimento infantil (D)	Cunha *et al.* (2022)	Sociedade & Natureza	SFX Local Collection DOAJ	Distrito Federal Minas Gerais Rio de Janeiro	Investigar as motivações e os benefícios percebidos por visitantes de quatro parques urbanos no Brasil, relacionados a dez dimensões do bem-estar, e para o desenvolvimento infantil
10	A Conexão com a Natureza em adultos de referência para crianças (D)	Paz, Zacarias e Higuchi (2022)	Ambiente & Sociedade	SCIELO DOAJ	Manaus	Verificar o nível de Conexão com a Natureza de adultos e a frequência com que promovem o contato com a natureza às crianças sob seus cuidados
11	Los valores del cuerpo en los jóvenes. ¿Sin valores o nueva valorización? Body values in teenagers. No values or new valorization? (E)	Velasco-Santos *et al.* (2021)	Retos	EBSCO SPORT Discus SFX Local Collection DOAJ	Espanha	Classificar os valores relacionados ao corpo de alunos do 1º ano do Bacharelado em Castilla y León, com base no teste elaborado por Casares e Collados (1998)

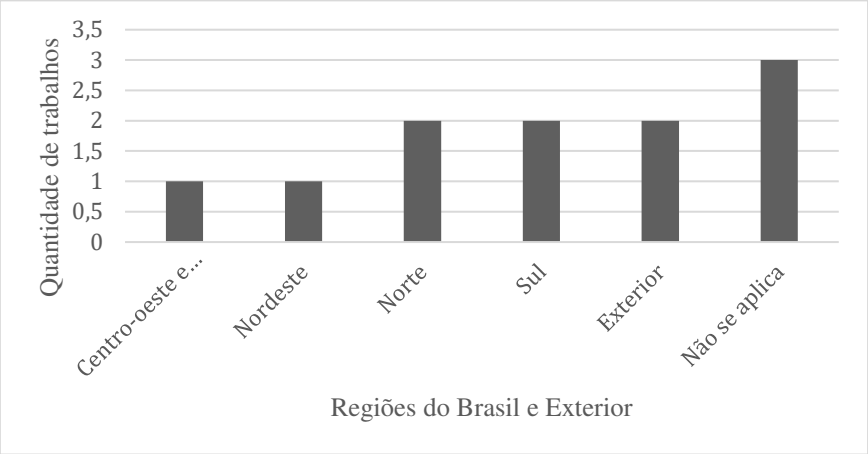
Fonte: Portal de periódicos CAPES [s.d.].

Destacamos que poucos artigos científicos foram detectados, mostrando a necessidade de mais pesquisas na área da EA e a corporeidade. Constatamos também a seguinte distribuição geográfica dos trabalhos: duas investigações aconteceram na região sul do Brasil, duas na região norte, uma na região nordeste, uma aconteceu em duas regiões diferentes (centro-oeste e sudeste), duas no exterior (EUA e Espanha) e três não se aplicam a essa distribuição, visto que duas são ensaios teóricos e uma é revisão sistemática da literatura. O gráfico 1 abaixo expõe essa distribuição.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Gráfico 1 – Volume de artigos por regiões do Brasil e no Exterior



Fonte: Presente Pesquisa.

Elencamos os seguintes achados nos artigos selecionados: o estudo de Schneider *et al.* (2018), ligado ao Laboratório de Psicologia Ambiental da Universidade Federal de Santa Catarina, objetivou incentivar o uso de espaços verdes de lazer por pais e crianças para a promoção da saúde e do bem-estar, por meio de uma oficina denominada "Caça aos tesouros da natureza", na qual os participantes deveriam encontrar tesouros como folhas, flores, galhos e pedras, explorando classes sensoriais como o cheiro e a textura. Foi considerado que esse projeto colaborou na sensibilização e na disseminação da discussão a respeito dos benefícios provenientes da natureza para o desenvolvimento humano, a interação entre as pessoas e a conexão com a natureza. Paz *et al*. (2020) verificaram os entendimentos sobre a natureza e a conexão com a natureza entre docentes da educação básica de Manaus/AM. Os resultados apontaram diferentes entendimentos sobre a natureza e estados de conexão, de tal modo que o gênero, a idade e a área de formação influenciaram a intensidade dessa conexão.

Couto e Loureiro (2020), da Universidade do Porto (Portugal), apresentaram um projeto de investigação vocacionado para a experiência da natureza como estímulo à criatividade. Este estudo foi realizado com adultos que participaram de expedições em área naturais pelas regiões do Alasca, do Colorado, do Maine e de Washington nos EUA. Por meio de teste cognitivo foi observado que a experiência direta com a natureza impulsionou o processo criativo, uma vez que as funções cerebrais vinculadas à criatividade e à resolução de situações problemas foram estimuladas. O trabalho de Siqueira *et al.* (2021) pretendeu desvelar o universo perceptivo de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

estudantes do ensino fundamental do Rio Grande do Sul e a potencialidade da paisagem à EA, por meio de entrevistas. Constataram que as percepções dos envolvidos destacaram principalmente os elementos naturais e a beleza da paisagem. Além disso, emergiram potencialidades de abordagem da EA, destacando as experiências vividas, a corporeidade e o sensível. Figueiredo (2022) apresentou um relato a respeito da potência da música para a tomada de consciência na formação docente no universo da EA, por meio do surgimento de metáforas. Foi debatido que a música pode potencializar a práxis social.

Os resultados da investigação de Cunha *et al.* (2022) assinalaram a importância dos parques urbanos brasileiros para o desenvolvimento infantil, bem como para a promoção da saúde e do bem-estar da população em geral. Paz, Zacarias e Higuchi (2022) verificaram o nível de conexão com a natureza de pais, de mães e de professores da educação básica de escolas da rede pública de Manaus-AM e a frequência com que esses promovem o contato de suas crianças e de seus estudantes com a natureza. As principais implicações afirmaram que a faixa etária e a escolaridade são elementos que diferenciaram os graus de conexão com a natureza, sendo que os adultos mais velhos e com mais estudo formal tiverem índices maiores de conexão. Esses adultos, por sua vez, tendem a promover mais o contato das crianças sob os seus cuidados com os ambientes naturais.

Velasco-Santos *et al.* (2021) classificaram os valores vinculados ao corpo de estudantes universitários em Castilla y León (Espanha), com base em teste elaborado por Casares e Collados (1998). Os resultados mostraram o valor do prazer como o mais agradável e o valor religioso como o menos agradável. Da mesma forma, os valores do corpo biológico, estético, intelectual e afetivo-social foram destacados como as mais agradáveis depois do prazer, enquanto os ecológicos, éticos e dinâmicos são destacados como menos agradáveis.

Os estudos de Costa Neto (2020) e de Santos, Keim e Domingues (2021) consistem em ensaios teóricos. Costa Neto (2020) discutiu a ecologia espiritual para estimular novas formas de entender a relação entre a sociedade e a natureza, e para inspirar práticas pedagógicas ecológicas que toquem o corpo e a alma das pessoas. Santos, Keim e Domingues (2021) problematizaram as contribuições da Educação Física Escolar para uma EA a favor da vida, destacando a possibilidade do desenvolvimento de práticas corporais em que o senso de pertencimento possa ser explorado. Por fim, Sant'Ana e Moreira (2022) realizaram uma revisão

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sistemática da literatura sobre o Teatro do Oprimido (Paulo Freire), articulado ao campo da Educação em Ciências. Como resultado indicaram essa metodologia como um caminho para análise crítica e de resistência às opressões vigentes na ciência e na sociedade, além do predomínio da EA e da educação em saúde na educação básica e no ensino superior.

Desta maneira, a partir da realização desse levantamento da literatura de artigos científicos constatamos que: 36,4% das pesquisas utilizaram o método misto (Cunha *et al.*, 2022; Paz *et al.*, 2020; Paz; Zacarias; Higuchi, 2022; Velasco-Santos *et al.*, 2021), o que demonstra a necessidade de mais investigações multimétodos na área da EA; nenhuma pesquisa sobre a conectividade com a natureza e os valores ecológicos, com base na teoria de valores de Shalom Schwartz, foi publicada; nenhuma pesquisa apresentou a EH como referencial para articular a EA. Em suma, esses resultados reforçam a relevância de novas pesquisas para o preenchimento dos hiatos evidenciados na área em debate.

Considerações Finais

No presente trabalho foram selecionados 28 estudos no total, sendo 17 de mestrado e doutorado, e 11 publicações em periódicos científicos. Esse número demonstra que ainda são poucas as investigações que tematizam o corpo nos processos de sensibilização ecológica. Desta forma, esta revisão se posiciona contra o silenciamento e a desvalorização do corpo nas práticas pedagógicas da EA. Por conseguinte, ela vislumbra contribuir para o fortalecimento e a legitimação das pesquisas que se interessam pela relação entre a corporeidade e a natureza, tendo como referência o método misto, ainda pouco explorado nas produções brasileiras.

Nesta direção, ela sugere uma agenda de pesquisas na área, visto que muitos foram os vãos verificados a respeito do objeto investigado, ou seja, a relação entre a corporeidade e a EA, com foco nos valores ecológicos e na conectividade com a natureza de crianças e adolescentes. Ademais, ela reforça que esses aspectos são primordiais para a consolidação de uma educação mais humana que ensine o zelo pela natureza e estimule atitudes sustentáveis e comportamentos pró-ambientais para a proteção ambiental.

Por fim, para a realização de futuras revisões, indicamos o envolvimento da faixa etária correspondente aos adultos, de modo a ampliar e aprofundar a compreensão do tema aqui discutido. Recomendamos também um enfoque na EA formal, nos âmbitos da Educação Básica

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e/ou do Ensino Superior, para averiguar o lugar do corpo na EA desenvolvida nos ambientes escolares brasileiros.

Referências

ALVES, H. N. **Relações entre exercício físico (*outdoor* e *indoor*), bem-estar subjetivo e conexão com a natureza**. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Associação Plena em Rede, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

ARAUJO, C. C. **Os (des)caminhos das águas do rio Poxim no bairro Jabotiana em Aracaju:** o olhar geoambiental do discente. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela Terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRUNI, C. M.; SCHULTZ, P. W.; WOODCOCK, A. The Balanced Structure of Environmental Identity. **Sustainability**, Suíça, v. 13, n.15, p. 4-18, jul. 2021.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CATALÃO, V. M. L. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. **Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 74-81, jul./dez. 2011.

COSTA NETO, E. M. Ecologia Espiritual e patrimônio biocultural. **Travessias**, Cascavel, v. 14, n. 1, p. 14-23, jan./abr. 2020.

COUTO, S.; LOUREIRO, D. A experiência da natureza como processo de inventividade. **Revista de Pesquisa em Artes**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2020.

CUNHA, A. A. *et al.* A conexão com a natureza em parques urbanos brasileiros e sua contribuição para o bem-estar da população e para o desenvolvimento infantil. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2022.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Um sentido mais amplo de ensino da matemática para a justiça social. In: **I Congresso de Educación Matemática de América Central y el Caribe**. Santo Domingo, República Dominicana, 2013.

DANSA, C.; PATO, C.; CORRÊA, R. Educação ambiental e ecologia humana: contribuições para um debate. In: MARQUES, J. (Org.). **Ecologias humanas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2014. p. 207–216.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

DUARTE, J. C. R. D. **Travessias e silêncio**: uma autobiografia fenomenológica do caminhar. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

ESTÉVEZ, P. R. Los fundamentos de la educación estético-ambiental. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 1, p. 1-28, jan./jul. 2022.

FIGUEIREDO, J. B. A. A música geradora na formação docente em Educação Ambiental Dialógica. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, São Cristóvão, v. 9, n. 1, p. 1-18, Set. 2022.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOMES, H. A. **A Educação Ambiental sob a visão de mundo da pedagogia waldorf no jardim de infância**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

HOFSTATTER, L. J. V. **Biodiver-cidade**: vivendo e experimentando o espaço urbano na educação ambiental para e com a biodiversidade. 2018. Tese. (Doutorado em Ciências) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

HOSOMI, G. J. P. **O ensino na trilha de uma Unidade de Conservação**: uma análise na perspectiva da teoria Antropológica do Didático. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, jan./abr. 2009.

JOÃO, R. B. Corporeidade e epistemologia da complexidade: por uma prática educativa vivencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, [s. l.], v. 45, p. 1-17, 2019.

LAPA, L. G.; PATO, C. Formação de valores pessoais pró-sociais no ambiente escolar. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v.38, n. 3, p. 266-290, set./dez. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução: Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, L. E. P. **Ecodrama**: a natureza como realidade figurativa. 2018. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Associação Plena em Rede, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

MEDEIROS, C. P. **Educação ambiental na educação básica**: um estudo da percepção ambiental em uma escola pública de Urussanga, SC. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação - novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/Willis Harman House, 2008.

PATO, C. M. L. Valores ecológicos. In: CAVALCANTE, S; ELALI, G. A. (Orgs.). **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 296-307.

PATO, C. M. L. Conectividade com a natureza, mitigação e adaptação à mudança climática. **Revista Ambiente, Comportamiento e Sociedad**, Cusco, PER, v. 1, n. 1, p. 9-13, Jun. 2020.

PATO, C. M. L.; DELABRIDA, Z. N. C. Proposta transdisciplinar em contextos formativos: chave mestra para a sustentabilidade. In: HIGUCHI, M. I. G.; KUHNEN, A.; PATO, C. M. L. (Orgs.). **Psicologia ambiental em contextos urbanos**. Florianópolis: Edições do bosque/CFH/UFSC, 2019. p. 34-58.

PAZ, D. T. *et al.* Entendimentos sobre natureza e níveis de conexão com a natureza entre professores/as da educação básica. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 20, n. 3, p. 987-1005, set./dez. 2020.

PAZ, D. T.; ZACARIAS, E. F. J.; HIGUCHI, M. I. G. A Conexão com a Natureza em adultos de referência para crianças. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-19, jan./dez. 2022.

PERUZZO, M. P. **Conectividade com a natureza:** um estudo vivencial com hortas em uma instituição de ensino superior do DF. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

QUINTAS, J. S. S. **Noção de pertencimento**: uma experiência em educação ambiental com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

ROSA, S. M. **Escola parque da natureza de Brazlândia**: utopias educacionais. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Brasília, Brasília, 2018.

ROSSETI, G. H. **Educação Física e meio ambiente no Instituto Federal de Roraima/campus Boa Vista Zona Oeste**: diagnóstico e perspectivas. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

SANTANA, C. F. **Conexão com a natureza**: um estudo com crianças camponesas no DF. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANT'ANA, C. F.; MOREIRA, L. M. A perspectiva do Teatro do Oprimido como metodologia no contexto da Educação em Ciências: uma revisão sistemática de artigos científicos. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 27, n. 2, p. 1-15, ago. 2022

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, R. M.; KEIM, E. J.; DOMINGUES, S. C. Educação Ambiental uma proposta emancipatória na Educação Física Escolar. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-18, maio/ago. 2021.

SANTOS, W. K. B. **Formação de professores e ensino de Ecologia**: ampliando horizontes imaginativos por meio de danças circulares sagradas. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SAUVÉ, L. Viver juntos em nossa Terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. **Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 2, p. 288-299, maio/ago. 2016.

SCHIAVON, S. H. **Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores**: uma discussão metodológica. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

SCHNEIDER, J. *et al.* Projeto natureza nossa: um relato de experiência. **Extensio**: **Revista Eletrônica de Extensão,** Florianópolis, v. 15, n. 31, p. 94-105, out./dez. 2018.

SCHULTZ, P. W. Inclusion with nature: The Psychology of Human-Nature Relations. In: SCHMUCK, P.; SCHULTZ, P. W. (Orgs.). **Psychology of Sustainable Development**. Boston, USA: Springer, 2002. p. 61–78.

SCHULTZ, P. W. *et al*. Implicit connections with nature. **Journal of Environmental Psychology**, London, GBR, v. 24, n. 1, p. 31–42, Mar. 2004.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

SCHULTZ, P. W. Strategies for promoting proenvironmental behavior: lots of tools but few instructions. **European Psychologist**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 107-117, Jan. 2014.

SCHWALM, F. U. **Ecopedagogia em um clube de ciências com enfoque na Educação Ambiental**: uma proposta de humanização e sensibilização ambiental. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: ZANNA, M. (Org.). **Advances in Experimental Social Psychology**. San Diego, USA: Academic, 1992. p. 1–65.

SCHWARTZ, S. H. Are there universal aspects in the structure and contents of Human Values? **Journal of Social Issues**, Malden, USA, v. 50, n. 4, p. 19-45, 1994.

SCHWARTZ**,** S. H**.** Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural. In: TAMAYO, Á.; PORTO, J. B. (Orgs.). **Valores e comportamento nas organizações.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 21-55.

SILVA, C. T. **A experiência estética em áreas verdes urbanas na cidade de Curitiba**: potencialidades para a educação ambiental. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA, J. A. P. **Corporeidade e natureza**: experiência e percepção na infância. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

SIQUEIRA, A. B. *et al.* Perceber e sentir a paisagem: uma abordagem à Educação Ambiental. **Educação Unisinos,** São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1-19, jan./dez. 2021.

VELASCO-SANTOS, L. *et al*. Los valores del cuerpo en los jóvenes. ¿Sin valores o nueva valorización? **Retos**, [s.l.], v. 1, n. 39, p. 516-524, jan./jun. 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Submissão em: 09/06/2024
Aceito em: 30/09/2024

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

NARRATIVAS CINEMATOGRÁFICAS EM SALA DE AULA: *O Preço do Amanhã* e a Modernidade Líquida de Bauman

Rafael Velasco[1]
Rafael Montoito[2]

Resumo: Este artigo objetiva apontar a potencialidade do uso da obra cinematográfica *O Preço do Amanhã* como um modo de comunicar alguns dos conceitos teóricos da obra *Modernidade Líquida*, de Zygmunt Bauman. Este engajamento fílmico foi fundamentado em Pablo René Estévez, visando expandir os horizontes educacionais, sustentado por Paulo Freire, a partir do qual se discutiu a educação em termos humanizantes, por meio de uma abordagem sensível e transformadora. A pesquisa utiliza a metodologia hermenêutica de Manuela Penafria para construir significados a partir da narrativa do filme, visando a uma compreensão mais profunda das interações entre teoria sociológica e representações culturais. O artigo defende que o cinema, como instrumento pedagógico, oferece uma maneira dinâmica e envolvente de discutir teorias sociológicas complexas, auxiliando na construção de uma educação mais crítica e reflexiva. A análise conclui que filmes como *O Preço do Amanhã* são pertinentes para discutir aspectos da modernidade líquida em sala de aula, promovendo uma reflexão sobre consumo, emancipação e individualidade dentro do contexto contemporâneo.

Palavras-chave: Educação sensível. Cinema. O Preço do Amanhã. Modernidade Líquida.

CINEMATIC NARRATIVES IN THE CLASSROOM: *In Time* and Bauman's Liquid Modernity

Abstract: This article aims to highlight the potential of using the film *In Time* as a means to communicate some of the theoretical concepts from Zygmunt Bauman's *Liquid Modernity*. This cinematic engagement is based on Pablo René Estévez, aiming to expand educational horizons, supported by Paulo Freire, from which education was discussed in humanizing terms through a sensitive and transformative approach. The research employs Manuela Penafria's hermeneutic methodology to construct meanings from the film's narrative, seeking a deeper understanding of the interactions between sociological theory and cultural representations. The article argues that cinema, as a pedagogical tool, offers a dynamic and engaging way to discuss complex sociological theories, aiding in the construction of a more critical and reflective education. The analysis concludes that films like *In Time* are relevant for discussing aspects of liquid modernity in the classroom, promoting reflection on consumption, emancipation, and individuality within the contemporary context.

Keywords: Sensitive education. Cinema. In Time. Liquid Modernity.

[1] Doutorando em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense; integrante do GENEP (Grupo de Estudos em Narrativas e Educação na Pós-modernidade). E-mail de contato: rafaelvelasco@ifsul.edu.br

[2] Pós-doutor pelo Department of English Literature (University of Birmingham, Inglaterra); Doutor em Educação para a Ciência (UNESP). Líder do GENEP (Grupo de Estudos em Narrativas e Educação na Pós-modernidade). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. E-mail de contato: xmontoito@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

NARRATIVAS CINEMATOGRÁFICAS EN EL AULA: *In Time* y la Modernidad Líquida de Bauman

Resumen: Este artículo tiene como objetivo señalar el potencial del uso de la obra cinematográfica *In Time* como un medio para comunicar algunos de los conceptos teóricos de la obra *Modernidad Líquida* de Zygmunt Bauman. Este compromiso fílmico se fundamentó en Pablo René Estévez, con el objetivo de expandir los horizontes educativos, apoyado en Paulo Freire (1967), a partir del cual se discutió la educación en términos humanizantes, mediante un enfoque sensible y transformador. La investigación utiliza la metodología hermenéutica de Manuela Penafria para construir significados a partir de la narrativa de la película, con el fin de lograr una comprensión más profunda de las interacciones entre teoría sociológica y representaciones culturales. El artículo sostiene que el cine, como herramienta pedagógica, ofrece una manera dinámica y envolvente de discutir teorías sociológicas complejas, ayudando en la construcción de una educación más crítica y reflexiva. El análisis concluye que películas como *In Time* son pertinentes para discutir aspectos de la modernidad líquida en el aula, promoviendo una reflexión sobre consumo, emancipación e individualidad dentro del contexto contemporáneo.

Palavras-clave: Educación sensible. Cine. In Time. Modernidad Líquida.

Introdução

O cinema, tradicionalmente visto como uma forma de entretenimento e expressão artística, desempenha um papel cada vez mais significativo no cenário educacional contemporâneo. Em particular, seu uso em sala de aula como um instrumento pedagógico lúdico, a serviço do ensino e aprendizagem, apresenta oportunidades únicas para enriquecer e dinamizar o processo educativo.

A arte cinematográfica, além de servir enquanto instrumento pedagógico a serviço dos processos de ensino e de aprendizagem, entendemos trazer consigo elementos que acabam por auxiliar na compreensão das práticas e relações sociais (Bauman; Mazzeo, 2020), agindo como uma potente escola de vida (Morin, 2004) e como acionador cognitivo (Farias, 2006), dado o entendimento dela enquanto produção contextual.

Ao incorporar na sala de aula a análise fílmica, educadores podem fomentar uma atmosfera de aprendizado mais envolvente e interativa, facilitando não apenas a compreensão, mas também a problematização de conceitos e perspectivas socioculturais, já que, conforme defende Estévez (2015), devemos repensar e expandir os horizontes da educação, destacando a importância de nutrir a capacidade de sentir e apreciar a beleza como componentes essenciais do desenvolvimento humano. A educação pode e deve se transformar/ser transformada para promover uma sociedade mais consciente, sensível e eticamente comprometida com o bem-

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

estar de todas as formas de vida e com a preservação da beleza no mundo.

Estévez (2003) aborda o conceito de beleza no contexto da educação estética, enfatizando que a beleza não é apenas uma qualidade isolada, mas uma experiência profundamente enraizada na percepção emocional e estética da realidade. Ele sugere que a beleza se manifesta através da riqueza da percepção emocional, a singularidade do juízo artístico e a capacidade de fruição do belo. Essa visão é ampliada pela noção de que a beleza é também expressa no impulso criativo e no cultivo da beleza na vida pessoal e social: "É precisamente tarefa da educação estética estimular o desenvolvimento de necessidades e interesses que promovam a busca do valor estético, a formação do sentimento, do ideal e do correspondente gosto estético" (Estévez, 2003, p. 77).

Neste sentido, pensar o cinema como um instrumento que favorece uma educação estética é conseguir explorar

> [...] o vínculo das emoções despertadas por filmes com outras dimensões cognitivas e não-cognitivas ligadas às emoções, como a moralidade, política e a estética. Nesse caso, as emoções despertadas pelo cinema são objetos de interesse pelos efeitos particulares que produzem em capacidades humanas diversas como, por exemplo, o conhecimento moral e apreensão da beleza e sublimidade artística, bem como a interação desses estados com a imaginação, pensamento e vontade (Williges, 2020, p. 242).

Outrossim, o cinema empraza professores e alunos a falarem sobre o filme visto, sobre como e o quanto esse os tocou e sobre as reflexões provocadas pela narrativa, fomentando momentos que favorecem a dialética, a qual é assaz importante nos processos de ensino e de aprendizagem.

Devido a isso, ressaltamos que o uso pedagógico da arte cinematográfica pode propiciar, aos estudantes, "espaços de aprendizagem em que suas subjetividades não sejam ignoradas ou diminuídas, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades como análise textual, interpretação de imagens, compreensão de linguagem visual e muito mais" (Velasco, 2023, p. 1).

Neste sentido, este artigo explora a potencialidade do cinema para transcender sua função original, transformando-se em um importante instrumento pedagógico, conforme será demonstrado pelos argumentos desenvolvidos nas seções subsequentes. A relevância deste estudo se ancora na valorização de métodos pedagógicos que integram componentes lúdicos e multimídia, refletindo sobre sua capacidade de contribuir para uma educação mais crítica e

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

reflexiva, isto é, uma educação como prática da liberdade.

O conceito de *educação como prática da liberdade* (Freire, 1967) ressoa neste artigo ao se fazer uso do cinema para engajar os alunos não apenas intelectual, mas também emocionalmente, incentivando-os a questionarem a realidade em que estão inseridos e a ponderarem sobre sua capacidade de transformação social. Apropriamo-nos do pensamento do autor para discutirmos a educação como uma forma de conscientização e libertação, enfatizando a importância de uma pedagogia que envolve tanto os educadores quanto os educandos em um processo dialógico e crítico, intermediado pelo cinema. Sendo assim, os processos de ensinar e aprender, que são processos distintos, podem se dar juntos, uma vez que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p. 13).

Neste artigo, no qual optamos por trabalhar com o pensamento contemporâneo do sociólogo Zygmunt Bauman, decidimos cotejar os aspectos da modernidade líquida[3] com um filme em particular: *O Preço do Amanhã*, obra do cineasta neozelandês Andrew Niccol, que foi escolhida para a problematização dessa temática, emergindo como um *átrio convidativo*[4] para o estudo de alguns aspectos da teoria baumaniana.

Este artigo visou responder à seguinte pergunta: A obra cinematográfica *O Preço do Amanhã*, entendida enquanto átrio convidativo para uma educação sensível, é pertinente para abordar aspectos da *modernidade líquida* em sala de aula?

A partir da questão de pesquisa, delineamos, como objetivo principal deste estudo, apontar a potencialidade do uso do filme *O Preço do Amanhã* como um modo de comunicar sobre determinados comportamentos individuais e sociais que são característicos na/da modernidade líquida[5], mormente o consumo, a emancipação e a individualidade.

---

[3] A "modernidade líquida" é um conceito cunhado por Bauman (2001) para descrever a condição contemporânea e suas características de constante mudança, fluidez e transitoriedade em todas as esferas da vida social. Contrapondo-se à "modernidade sólida", onde as estruturas sociais eram estáveis, previsíveis e duráveis, a modernidade líquida caracteriza-se pela desregulação e pelo desengajamento, resultando em relações sociais fluidas que mudam rapidamente e são facilmente descartadas. Isso se reflete na forma como as identidades são flexíveis, os compromissos são temporários e as instituições são menos capazes de manter a ordem social. Bauman argumenta que essa fluidez da modernidade altera fundamentalmente como os indivíduos percebem o tempo e o espaço, lidam com a incerteza e constroem suas vidas em um contínuo processo de transformação. Este conceito e o significado teórico da expressão, tão importantes na obra baumaniana, serão discutidos nas próximas seções.

[4] Expressão utilizada por Velasco (2023) quando se refere a diferentes mídias que podem ser utilizadas como instrumento pedagógico para introduzir alguma temática. Para o autor, tal mídia seria como o átrio de uma de uma construção, dada a amplitude com que apresenta, considerando elementos para uma discussão inicial.

[5] Vale destacar, para o leitor, que usamos "Modernidade Líquida" quando nos referimos ao livro, de mesmo nome,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O percurso metodológico da elaboração deste artigo[6] seguiu as indicações de Penafria (2009)[7], o que nos possibilitou identificar cenas representativas do filme que tensionam aspectos da modernidade líquida.

Para apresentar os resultados que, assim, encontramos, optamos por dividir este artigo em três partes, além desta Introdução: (1) apresentação de alguns dos aspectos da educação transformadora (Freire) e da modernidade líquida (Bauman); (2) discussão breve acerca do potencial do cinema para a educação sob a ótica freiriana; e (3) apresentação de duas análises baumanianas feitas a partir da obra cinematográfica escolhida.

1. Freire e Bauman: da *utopia* que desejamos viver até a *distopia* que não ambicionamos experimentar

Para Paulo Freire (1992), a utopia é entendida como uma dimensão necessária da prática educativa e da luta por justiça social. Em contraste com uma concepção de utopia como uma realização final ou um destino específico, Freire a vê como um processo contínuo de busca que nunca é completamente alcançado, mas que orienta a ação humana em direção à transformação social e à emancipação.

No pensamento Freiriano, a utopia é intrinsicamente ligada ao conceito de esperança. É uma condição humana, essencial para a luta por um mundo mais justo e equitativo.

> [...] sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica (Freire, 1992, p. 4).

Não se trata de uma esperança passiva, mas de uma esperança ativa, transformada no verbo "esperançar", que implica em um compromisso ativo com a transformação da realidade. A utopia, nesse sentido, serve como uma força motivadora que impulsiona indivíduos e

de Bauman, e "modernidade líquida" quando fazemos menção ao tempo histórico assim alcunhado pelo sociólogo.

[6] Este artigo faz parte das produções do GENEP (Grupo de Estudo em Narrativas e Educação na Pós-modernidade), grupo formado por pesquisadores interessados em utilizarem diversos tipos de narrativas (cinema, literatura, HQs etc.) como instrumentos pedagógicos. Todos os artigos produzidos pelos pesquisadores estão disponíveis no site https://sites.google.com/view/genep/

[7] Tal percurso será apresentado, pormenorizadamente, mais à frente.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

comunidades a se engajarem na luta contra as injustiças, a desumanização e a opressão.

A utopia em Paulo Freire é também profundamente enraizada na realidade e no compromisso com a transformação dessa. Diferentemente de uma utopia abstrata, desvinculada das condições materiais e sociais, a utopia freiriana está imersa na práxis[8], um conceito marxista que Freire reinterpreta, enfatizando a ação e reflexão dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo.

Ser utópico refere-se a uma "[...] relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje" (Freire; Shor, 1986, p. 220), ou seja, acreditar na realização de sonhos. Portanto, não se trata apenas de uma visão distante, mas uma orientação para a ação concreta, um caminho que se faz ao caminhar, sempre em diálogo com a realidade e suas possibilidades de transformação.

Se, por um lado, a discussão proposta por este diálogo educacional seja a utopia de uma educação sensível para a formação mais humana, por outro, pautamos neste artigo o inverso da utopia: a distopia, que bem se nota em *O Preço do Amanhã*, filme caracterizado criticamente pelos relógios digitais incrustados na pele dos personagens, os quais são uma constante lembrança da mortalidade iminente.

Se o termo *utopia* refere-se a um lugar ideal – que não existe ou é difícil de ser concretizado, mas que em tese deseja-se vivenciar –, a *distopia* corresponde a uma zona que, de maneira alguma, ambiciona-se experimentar. A *Modernidade Líquida* de Bauman (2001) aborda esse caráter distópico, principalmente através da lente de suas reflexões sobre sociedade de consumo e sobre as condições de vida na contemporaneidade.

Para Bauman, as utopias tradicionais são narrativas que projetam um ideal de sociedade perfeita, harmoniosa e justa, funcionando como horizontes de esperança que mobilizam a ação coletiva em direção a um futuro melhor, às quais se contrapõem, no mundo real atual, as distopias, que são representações de sociedades futuras – porém de futuros cada vez mais próximos –, onde as condições de existência se deterioraram em relação ao presente, muitas

[8] Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire conceitua *práxis* como a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Segundo Freire, a práxis é um processo dinâmico que combina prática e teoria, ação e reflexão, de forma indissociável. Essa abordagem destaca a importância da conscientização, ou seja, o processo pelo qual os indivíduos tomam consciência de sua condição social e histórica, como um passo fundamental para a transformação social.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

vezes como resultado de desenvolvimentos sociais, tecnológicos ou políticos mal orientados. As distopias servem como avisos, revelando os perigos iminentes que as sociedades enfrentarão, se continuarem em certos caminhos destrutivos ou desumanizadores.

Bauman via a relação entre utopia e distopia não como categorias mutuamente exclusivas, mas como extremos de um espectro de possibilidade futura que refletem as ansiedades e esperanças de uma época. No contexto da modernidade líquida, Bauman (2017) argumenta que as grandes narrativas utópicas do passado perderam sua força e credibilidade, deixando um vácuo preenchido por um tipo de utopia negativa ou uma série de distopias — visões de futuro que mais tememos do que aspiramos –, nas quais "estamos numa situação ou/ou: estamos diante da perspectiva de nos darmos as mãos ou de rumar para as nossas valas comuns" (Bauman, 2017, p. 155).

Um aspecto crucial em Bauman é sua crítica à incapacidade de as sociedades contemporâneas se engajarem em projetos utópicos significativos, devido à prevalência do individualismo, consumismo e à transitoriedade das relações sociais. Em um mundo caracterizado pela "liquidez", em que tudo muda rapidamente e à revelia do sujeito, as visões coletivas de futuro são cada vez mais substituídas por projetos individuais de satisfação imediata, levando a um enfraquecimento do espaço público e da capacidade coletiva de imaginar e construir alternativas ao *status quo*.

Em suma, enquanto as utopias representam aspirações coletivas por uma sociedade melhor e mais justa, as distopias refletem os medos coletivos de um futuro no qual as atuais trajetórias sociais e tecnológicas levam a resultados desastrosos. Ambas são importantes para a compreensão crítica da sociedade, mas a capacidade de se engajar com utopias de forma significativa é vista como sendo minada pelas condições da modernidade líquida.

2. A sétima arte como instrumento pedagógico: o cinema como *átrio convidativo* para uma *educação sensível*

Durante sua trajetória, o cinema desenvolveu sua linguagem própria, capaz de problematizar as mais diferentes temáticas, conseguindo a transformação "de uma história em uma nova narrativa, a narrativa cinematográfica" (Reis, 2002, p. 7). Frente à visão convencional

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

da educação nas escolas, denominada por Freire de *educação bancária*[9], o autor sugere uma abordagem educativa problematizadora que reconheça a essência humana dos alunos, promova a problematização e entendimento da realidade, com o objetivo de estabelecer uma sociabilidade baseada na práxis. Considerando esses apontamentos freirianos, este artigo defende que alguns filmes – em particular o aqui analisado – têm potencial para combater a prática da educação bancária, abrindo espaços, na sala de aula, para uma educação problematizadora.

Nessa, tal qual proposta por Freire, é implicado um constante empenho na desmitificação e no ato de desvelamento da realidade, num "esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham" (Freire, 1987, p. 41). O autor defende que uma pedagogia comprometida com a transformação deveria destacar a *boniteza e os aspectos estéticos e éticos da vida*[10]. Segundo ele, essa abordagem pedagógica deveria integrar o cognitivo ao artístico, ao emocional e aos elementos relacionados à paixão e ao desejo (Freire; Guimarães, 2011).

De acordo com Metz (1972), a imagem cinematográfica seduz porque ela possui a capacidade de envolver o espectador de maneira sensorial e emocional, criando uma experiência imersiva que combina elementos visuais, sonoros e narrativos. Estévez (2015), concordando, sugere que a educação estética deve começar nas primeiras etapas da educação e se estender por toda a vida de um indivíduo. O autor propõe que o ensino artístico e a apreciação estética sejam pilares da educação, não apenas para desenvolver habilidades artísticas, mas para enriquecer a percepção sensorial e emocional do mundo, promovendo uma visão holística e ética do desenvolvimento humano. No caso particular do cinema, é preciso pontuarmos que "a fim de sermos capazes de assistir a filmes devemos ser iniciados a um modo de experiência estética inteiramente sui generis — uma que faz nosso modo de acesso ao mundo de um filme possível" (Conant, 2020, p. 141).

[9] Na perspectiva de Freire, a educação bancária ou depositária "se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (Freire, 2013, p. 80). Os educandos, oriundos das classes oprimidas, são desrespeitados na sua condição humana, desumanizados em seus saberes e experiências.

[10] Este termo, carregado de significado na obra de Freire (1996), refere-se à estética da existência, que se entrelaça com a ética na prática educativa. Em Freire, "boniteza" relaciona-se com a dignidade e a beleza que emergem de práticas educativas comprometidas com a humanização e a libertação dos indivíduos. Este conceito reflete a visão de Freire sobre a educação como uma forma de revelar a beleza intrínseca nos processos de ensino e de aprendizagem que são, simultaneamente, ético, estético e político.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Assim sendo, o cinema, se incorporado às práticas educacionais desde os primeiros anos da escolarização, torna-se um poderoso instrumento pedagógico, atuando no processo de criação e recriação, em que educadores e educandos são capazes de construir conhecimento de forma crítica e reflexiva, de forma dialética, engajando-se ativamente na transformação da realidade. Utilizar-se deste importante meio de comunicação pode ser o caminho para simplificar conceitos sociológicos e filosóficos complexos em sala de aula, introduzindo a ludicidade a serviço da educação e, pouco a pouco, contribuir para uma educação das sensibilidades.

3. Obra cinematográfica analisada: *O Preço do Amanhã*

O filme selecionado para realizar esta reflexão foi *O Preço do Amanhã* – nome adotado no Brasil (originalmente nomeado *In Time*). A obra foi escrita e dirigida por Andrew Niccol, um cineasta neozelandês conhecido por explorar temas de ficção científica com implicações sociais e éticas profundas. Sua obra é marcada por uma fascinação com questões de identidade, vigilância, e a natureza humana sob condições extremas ou futurísticas.

Figura 1: Cartaz do filme *O Preço do Amanhã*

Fonte: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-180314/

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O Preço do Amanhã foi lançado em 2011 nos Estados Unidos, e não é baseado diretamente em nenhuma fonte pré-existente, como um livro ou artigo. No entanto, o filme reflete influências de uma vasta gama de ficções científicas e distopias clássicas, bem como discussões filosóficas sobre o valor do tempo, desigualdade social, e o conceito de imortalidade. A premissa do filme — o tempo se torna a moeda definitiva, e a longevidade pode ser acumulada ou perdida — serve como uma metáfora poderosa para questões contemporâneas relacionadas à riqueza, poder e justiça social.

Cada personagem possui um relógio digital exposto na pele (antebraço), em uma representação visual e funcional crucial da premissa central do filme: o tempo como moeda. Este relógio não apenas mostra quanto tempo de vida cada pessoa ainda tem, mas também funciona como um meio de transação econômica (o relógio funciona como os cartões por aproximação: o personagem encosta seu braço num leitor que "desconta", do seu tempo de vida, a quantidade necessária de tempo para pagar o que foi comprado – uma cerveja, a passagem do ônibus, o pedágio da estrada etc.).

Este marcador de tempo é, também, um poderoso símbolo cinematográfico. Ele reflete a ansiedade e a pressão constante sob a qual os personagens vivem. Cada "olhada no relógio" é um lembrete da mortalidade e da precariedade da vida, o que impulsiona muitas das ações e decisões dos personagens ao longo do filme. O relógio representa a comodificação do tempo e, por extensão, da própria vida, um tema que ressoa profundamente em uma era marcada pelo capitalismo avançado e pela desigualdade crescente.

O sistema de tempo funciona como um mecanismo de controle social, com o qual as classes mais altas, que controlam as grandes quantidades de tempo, podem exercer poder significativo sobre os menos afortunados. Este controle é mantido e regulado pelos "Guardiões do Tempo", que asseguram que o tempo seja distribuído e utilizado de acordo com as regras estabelecidas pelo sistema.

O filme tem como protagonista Will Salas (Justin Timberlake), um jovem do gueto que recebe uma súbita riqueza de tempo como herança de um homem rico que se suicida. Rapidamente, Will se encontra sendo perseguido pelas autoridades – os Guardiões do Tempo acusam-no de assassinato. Na fuga, ele sequestra Sylvia Weis (Amanda Seyfried), filha de um poderoso banqueiro do tempo. Juntos, eles se tornam os "Robin Hoods" futuristas, roubando

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dos ricos para dar aos pobres, enquanto tentam derrubar o corrupto sistema que governa suas vidas. A trama se desenvolve em uma corrida contra o tempo, em que cada segundo pode significar a diferença entre a vida e a morte.

À medida que Will e Sylvia mergulham mais fundo na sua cruzada contra a injustiça do sistema de tempo, descobrem não apenas os prazeres fugazes de viver no limite, mas também a profundidade da corrupção e do poder que sustenta a sociedade em que vivem. Sua jornada os leva a confrontos diretos com os Guardiões do Tempo e com Phillipe Weis (Vincent Kartheiser), o magnata do tempo, que é o pai de Sylvia. Phillipe representa a elite implacável que se beneficia perpetuamente do sistema, vendo o tempo não como um presente precioso, mas como uma *commodity* para ser acumulada e controlada.

Enquanto Will e Sylvia lutam contra essas forças, o filme explora as dinâmicas de poder, amor, sacrifício e a busca pela verdadeira liberdade. Sylvia, apesar de sua criação privilegiada, começa a entender a crueldade do mundo fora das zonas seguras da elite e se solidariza com a luta de Will. Por outro lado, Will, que inicialmente busca justiça por motivos pessoais, passa a ver sua luta como parte de uma causa maior – uma batalha contra um sistema que valoriza o tempo sobre a vida humana. Ambos podem ser tomados como arquétipos freirianos: ele como sendo um educador que, tendo consciência da opressão do sistema, tenta subvertê-lo passando seu conhecimento adiante (no caso, o modo como funciona o corrupto e injusto sistema de tempo); ela como sendo um aluno que, vivendo uma situação de opressão e ignorância, acaba, pelo contato com Will, rompendo o próprio mundo em que vive (um ato de libertação política).

A relação entre Will e Sylvia evolui de uma dinâmica inicial de sequestrador-refém para companheiros iguais em sua missão. Eles desafiam um ao outro e crescem juntos, encontrando amor em meio ao caos. Este desenvolvimento é paralelo à crescente tensão e ao clímax da narrativa, onde eles planejam um golpe final contra o sistema, visando liberar uma quantidade massiva de tempo para os distritos mais pobres, potencialmente desestabilizando o regime de controle de tempo.

A obra em questão trata-se de uma reflexão provocativa sobre desigualdade, mortalidade e o que significa viver uma vida plena. O filme questiona o valor que damos ao tempo que temos e critica sistemas sociais que perpetuam a desigualdade sob o disfarce de meritocracia.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

3.1. Análise fílmica

A análise do filme *O Preço do Amanhã* – sob a ótica das teorias de Bauman – oferece uma perspectiva crítica sociológica e filosófica, especialmente quando consideramos o conceito de *modernidade líquida* e a relação fluída e instável entre tempo e valor na sociedade contemporânea. Bauman explorou extensivamente as mudanças nas relações sociais na transição de uma *modernidade sólida* para uma *modernidade líquida*, onde a incerteza e a fluidez são características dominantes nas interações humanas e institucionais.

O filme também explora a tensão no que tange ao individualismo, um tema caro ao pensamento de Bauman. Enquanto o sistema de tempo o reforça, com cada pessoa lutando por sua própria sobrevivência, a jornada de Will e Sylvia rumo à rebelião representa um movimento em direção à solidariedade. A solidariedade é, também, marca indelével para Freire, cuja teoria acena na direção de

> Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade [...]. Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra (Freire, 1989, p. 48).

Bauman (2005) argumenta, em consonância com o excerto anterior, que, apesar das forças que impulsionam o individualismo na modernidade líquida, é preciso se investir na formação de laços comunitários que resistam à lógica do mercado e que, com criticidade, ajam politicamente em movimentos de resistência a essas forças. No filme, a distribuição de tempo para os menos afortunados, pelo casal protagonista, pode ser vista como um ato de resistência contra o individualismo exacerbado, promovendo uma visão de mundo mais coletiva e solidária.

Nas subseções sequentes, colocaremos em destaque alguns pontos da teoria de Bauman, analisando trechos do filme a partir da metodologia exposta por Penafria (2009). Esta pesquisadora cita que, apesar de não haver uma metodologia universalmente aceita para se analisar um filme, no mínimo quatro tipos de análises (isoladas ou se complementando) podem ser feitas: análise textual; de conteúdo; poética; da imagem e do som. Estas análises possibilitam "decompor, ou seja, descrever e, em seguida, estabelecer e compreender as relações entre esses elementos decompostos, ou seja, interpretar" (Penafria, 2009, p. 1), visando

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"explicar/esclarecer o funcionamento de um determinado filme e de propor-lhe uma interpretação" (Penafria, 2009, p. 1).

As interpretações que sustentam este texto foram elaboradas por meio das análises de conteúdo e textual. A primeira implica identificar-se com o tema do filme e fazer um resumo "da história e a decomposição do filme tendo em conta o que o filme diz a respeito da trama" (Penafria, 2009, p. 6)[11]; a segunda entende o filme como um grande texto, e a autora sinaliza que aquele que faz sua análise deve estar atento a seus códigos perceptivos (capacidade de o espectador reconhecer objetos na tela), culturais (capacidade de o espectador interpretar o que vê na tela segundo sua cultura) e específicos (capacidade de o espectador interpretar o que vê na tela a partir de recursos cinematográficos, como a montagem).

Neste sentido, para articular *O Preço do Amanhã* com tópicos da modernidade líquida, foi utilizado um dos procedimentos de análise bastante comum, o qual

> consiste em retirar fotogramas de um filme. Propomos aqui que este procedimento seja produtivo em outros momentos de reflexão. Para tal é necessário que esses fotogramas não sejam apenas utilizados para embelezar o texto, há que transformá-los num instrumento de trabalho (Penafria, 2009, p. 7).

Aqui, por similaridade, os *prints* de tela, retirados de duas cenas do filme, são tomados como sendo os fotogramas que contextualizam as discussões teóricas. Estas cenas foram escolhidas porque, conforme dito anteriormente, identificamos Will e Sylvia como dois arquétipos freirianos no sentido de que ele é uma pessoa que enfrenta o *status quo*; ela, por sua vez, é alguém que se transforma a partir do contato com ele, adquirindo consciência de como o sistema do tempo funciona e, posteriormente, também lutando contra esse. Daí as cenas comentadas marcarem posturas importantes nos processos de ensino e de aprendizagem defendidos por Freire e, ao mesmo tempo, nos possibilitarem aproximações com os escritos baumanianos, por meio do que os personagens vivem naquele momento.

3.1.1. Para poucos serem imortais, muitos têm que morrer

Sem meias palavras, o capitalismo é um sistema parasitário (Bauman, 2010, p. 8).

Após um dia de trabalho, Will encontra seu amigo Borel em um bar. A atmosfera é tensa, com todos vigiando o tempo uns dos outros. Um estranho bem vestido (chamado Henry),

[11] Consideramos que isso foi feito na seção anterior, quando apresentamos um breve resumo do filme.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com 105 anos mas aparentando 25, entra, ostentando um século de tempo em seu relógio. Ele atrai olhares cobiçosos. Will percebe algo perigoso no ar e decide intervir quando vê o estranho sendo ameaçado por gângsteres – Will não é um estereótipo do cidadão individualista da sociedade líquida moderna, que se preocupa apenas com seus próprios problemas.

> *[Will] (para Henry, o estranho): Você não deveria mostrar tanto tempo por aqui. É perigoso.*
> *[Henry]: (sorri) Talvez eu esteja procurando por perigo. Ou talvez, por alguém para herdar meu tempo.*

A conversa é interrompida por um ataque repentino. Will defende Henry, mostrando coragem e habilidade. Ambos fogem. Grato e impressionado, Henry compartilha com Will sua visão do mundo corrupto que valoriza o tempo acima de tudo.

Figura 2: Henry (o estranho doador de tempo)

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=wxpqYm0sSPQ&t=2037s

> *[WILL] Você é de New Greenwich, não é?*
> *[HENRY] Está na cara, é?*
> *[WILL] É.*
> *[HENRY] Parece que você também precisa de ajuda…*
> *[WILL] Não, obrigado.*
> *[HENRY] Quantos anos você tem? Em tempo real…*
> *[WILL] 28.*
> *[HENRY] Eu tenho 105*
> *[WILL] Sorte sua. Não vai chegar a 106 anos se tiver muito mais noites como essa.*
> *[HENRY] Você está certo. Mas chega um dia que já deu. Sua mente se esgota, mesmo que seu corpo não. Nós queremos morrer. Nós precisamos.*
> *[WILL] Este é o seu problema? "Você está vivo há muito tempo"? Você já*

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> *conheceu alguém que morreu?*
> *[HENRY] Para poucos serem imortais, muitos têm que morrer!*
> *[WILL] O que você quer dizer com isso?*
> *[HENRY] Você não sabe mesmo, né? Nem todos podem viver pra sempre. Não teríamos mais espaço. Por que acha que existem Zonas de Tempo? Por que acha que taxas e preços sobem no mesmo dia no gueto? O custo de vida fica subindo para que as pessoas continuem morrendo. De que outro jeito poderia haver homens com um milhão de anos enquanto a maioria vive dia após dia? Mas a verdade é que tem mais do que o suficiente. Ninguém tem que morrer antes do tempo certo. Se você tivesse tanto tempo quanto eu, aí nesse relógio, o que faria com ele?*
> *[WILL] Iria parar de olhar para ele.*

A cena citada serve como uma crítica ao sistema econômico vigente (capitalismo), o qual enfatiza a desigualdade social — onde muitos possuem pouco para que alguns possam acumular muito.

A estratificação social e a acumulação de riquezas (no caso particular do filme, o tempo) demonstram que, enquanto alguns têm a possibilidade de uma vida plena (eterna), o resto da população precisa se sacrificar apenas para garantir mais um dia de existência. Ainda que em nosso mundo real não exista, até hoje, a possibilidade de se viver eternamente, o que está posto aqui pode ser entendido como uma metáfora segundo a qual os assalariados vivem sem grandes perspectivas, vivendo o hoje e trabalhando muito, simplesmente para garantir o amanhã.

Bauman (2010) denuncia os absurdos do capitalismo parasitário, o qual tem normalizado o argumento de que a melhor maneira de ajudar os pobres a sair da miséria é permitir um enriquecimento progressivo dos mais ricos, que, benevolentemente, ofereceriam empregos e investimentos que melhorariam a vida dos mais pobres.

> O capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, as condições de sua prosperidade ou até mesmo de sua sobrevivência (Bauman, 2010, p. 8-9).

Contudo, à medida que surgem novas informações acerca da distribuição de renda, verifica-se um desequilíbrio alarmante: o abismo entre os indivíduos no ápice da estrutura social e os que se encontram em sua base está se ampliando cada vez mais.

> As economias nacionais “em desenvolvimento” ou “emergentes” registraram um influxo maciço de capital em busca de novas “terras virgens”, auspiciosas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> de lucro rápido e povoadas por mão de obra barata e submissa, até então não contaminada pelo bacilo do consumismo e pronta a trabalhar por salários de mera sobrevivência; postos de trabalho desapareceram nas economias "desenvolvidas" em ritmo acelerado, deixando a força de trabalho local ainda em condições de barganha em estado de rápida deterioração (Bauman, 2015, p. 17-18).

O autor argumenta que a ênfase contemporânea na individualização e na responsabilidade pessoal pode obscurecer as causas estruturais da desigualdade e da pobreza. A responsabilidade pelo fracasso é frequentemente colocada no indivíduo, desviando a atenção das falhas sistêmicas e das necessidades de reformas sociais e econômicas mais amplas. Esta é uma questão também pungente para Freire pois, segundo ele, um sistema assim organizado é tão fortemente opressor que silencia o indivíduo, seu conhecimento e sua cultura. Ao viver numa "cultura do silêncio" (Freire, 2013), o indivíduo entende o sistema como pronto e acabado, de modo que não vislumbra nenhuma possibilidade de transformação desse – e, não obstante, se consegue, porventura, sair do lugar de oprimido, acaba se tornando um opressor que reproduz o próprio sistema, pois não vivenciou um processo de educação libertadora (Freire, 1987).

Vale ressaltar que, no filme observado, não existem mortes por doença: se a pessoa morre, é por falta de tempo (não trabalhou o bastante para adquirir mais tempo) ou por roubo (não se cuidou o suficiente para impedir que lhe retirassem seu precioso tempo). Ou seja, culpa única e exclusiva do indivíduo, que não possuiu méritos para manter-se vivo. O tempo, que decresce vertiginosamente, é o mecanismo de silenciamento desta sociedade pois, afinal, quem vai gastar do seu tempo pensando em estratégias de subversão e resistência quando ele é indispensável para as práticas cotidianas e para a própria sobrevivência?

> A autocontenção e a autossuficiência do indivíduo podem ser outra ilusão: que homens e mulheres não tenham nada a que culpar por suas frustrações e problemas [...] se ficam doentes, supõe-se que foi porque não foram suficientemente decididos e industriosos para seguir seus tratamentos; se ficam desempregados, foi porque não aprenderam a passar por uma entrevista, ou porque não se esforçaram o suficiente para encontrar trabalho ou porque são, pura e simplesmente, avessos ao trabalho; se não estão seguros sobre as perspectivas de carreira e se agoniam sobre o futuro, é porque não são suficientemente bons em fazer amigos e influenciar pessoas e deixaram de aprender e dominar, como deveriam, as artes da autoexpressão e da impressão que causam (Bauman, 2001, p. 47).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para muitos indivíduos nesta sociedade, a escassez de oportunidades para a maioria e o privilégio de uma minoria não são contestados, de forma que os personagens se conformam com essa dinâmica. Isso é reforçado quando Henry dialoga com Will: *Você não sabe mesmo, né? Nem todos podem viver pra sempre. Não teríamos mais espaço. Por que acha que existem Zonas de Tempo? Por que acha que taxas e preços sobem no mesmo dia no gueto? O custo de vida fica subindo para que as pessoas continuem morrendo*.

No contexto acima, Henry denuncia que a inacessibilidade da riqueza para muitos não é vista como um problema, pois, para eles, isso já é considerado algo profundamente arraigado na humanidade. Os pobres são sufocados pelo aumento constante de taxas e preços que sobem exorbitantemente. Afinal, como Henry antecipa para Will: *Para poucos serem imortais, muitos têm que morrer*.

Bauman (2001) dispõe que a sociedade moderna e o capitalismo incentivam uma ênfase no individual ao invés de no coletivo. Ele argumenta que o individualismo moderno é marcado por uma busca incessante pelo sucesso pessoal, frequentemente alcançado à custa dos outros, em um racionalismo extremo e um utilitarismo que afasta o homem da apreciação estética (Estévez, 2011). Sendo assim, a imortalidade (no filme) – ou a riqueza, o poder ou o status (na sociedade atual) – é desejada por muitos, mas apenas poucos podem verdadeiramente alcançá-la. Isto também pode ser relacionado com a cultura do silêncio (Freire, 2013) porque, ao serem silenciadas parcelas inteiras ou grupos culturais da população brasileira, é-lhes tirado a possibilidade de alcançarem e de se inserirem nos espaços que a classe dominante ocupa.

De fato, em um sistema que valoriza a competição e o acúmulo de capital, o sucesso de alguns inevitavelmente depende do fracasso de muitos. E o fracasso é exposto em *O Preço do Amanhã* como a morte propriamente dita, como a da mãe de Will, que morre na cena seguinte, enquanto corria na direção do filho, tentando conseguir mais tempo: ela estava retornando do trabalho, foi tomar o ônibus e obteve a informação de que a passagem não mais custava uma hora de vida; de um dia para o outro, passou a custar uma hora e meia, sem justificativa alguma. Com isso, ela necessitou voltar correndo para casa, tentando não sucumbir ao tempo que estava se esgotando, e, como não logrou êxito, faleceu nos braços de Will.

Esta "corrida" é tradicional na vida das populações pobres. O filme deixa claro que os ricos não correm, pois têm todo o tempo disponível para desfrutar, enquanto os menos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

favorecidos não podem se dar ao luxo de caminharem. Em outro momento do filme, quando Will chega a New Greenwich (metrópole dos ricos) e está almoçando, uma garçonete o interpela dizendo: *Você não é daqui, não é? Você faz tudo um pouco rápido demais*, diálogo que nos remente às palavras de Lewis Carroll: "Agora, aqui, veja, é preciso correr o máximo que você puder para permanecer no mesmo lugar. Se quiser ir a algum outro lugar, deve correr pelo menos duas vezes mais depressa do que isso" (Carroll, 1983, p. 33). Com uma postura individualista – contrária à solidariedade que visa à construção do bem comum (Freire, 1989) –, os assalariados vivem sem grandes perspectivas, vivendo o hoje e trabalhando muito, simplesmente para garantir o amanhã: "se espera um desempenho com o máximo de rapidez e vigor desde o primeiro dia de trabalho: não há tempo para 'se estabelecer', fincar 'raízes', integrar-se e desenvolver lealdade à companhia e solidariedade aos outros empregados" (Bauman, 2008a, p. 88).

Quanto a esta prática de acelerar para nada perder, Bauman (2001) nos traz a metáfora "patinar em gelo fino", que faz alusão ao ser social contemporâneo que não dispõe de tempo sequer para pensar ou para contemplar as minúcias do cotidiano. O autor expõe que patinar sobre o gelo fino requer velocidade, porque é justamente isso que irá evitar a queda do patinador em questão e, consequentemente, seu afogamento. Trata-se, essa, de uma crítica ao modelo líquido da sociedade atual, onde fica claro que devemos produzir constantemente, fazendo diversas coisas ao mesmo tempo – é inconcebível ficarmos parados e termos uma parcela de "tempo 'improdutivo', ocioso, vazio e, portanto, desperdiçado" (Bauman, 2001, p. 143).

Por fim, quando questionado por Henry sobre o que faria com o tempo, se o tivesse em abundância em seu relógio, Will responde que *iria parar de olhar pra ele*, em uma alusão ao fato de estar cansado de patinar no gelo fino, com medo de ser engolido pelas águas frígidas do sistema.

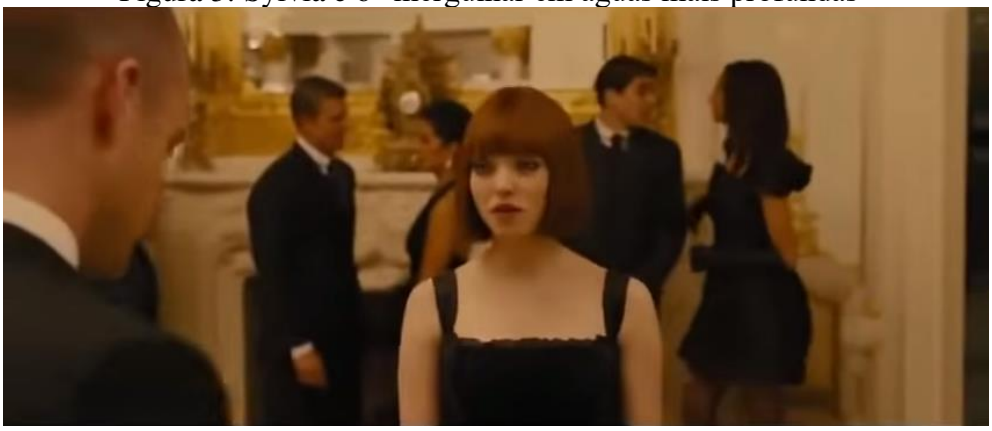
3.1.2. Os pobres morrem e os ricos não vivem

> *Na pressa, não há tempo para descobrir até que ponto a suspeita se justifica – muito menos para deter o mal que emerge de seu esconderijo* (Bauman, 2008b, p. 72).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 3: Sylvia e o "mergulhar em águas mais profundas"



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=wxpqYm0sSPQ&t=2037s

Will, agora com uma década de tempo apenas – pois havia acabado de comprar um carro que lhe custou 59 anos –, decide confrontar os ricos. Ele adentra uma festa luxuosa à qual fora convidado por Philippe, após o jogo de poker, na nobre mansão da família Weiss. A residência possui um mar em seu quintal e toda a nata burguesa de New Greenwich[12] está presente no evento.

O protagonista, ainda se sentindo deslocado na festividade, observa as comidas que ele jamais havia visto e sequer sabe como ingeri-las, quando Sylvia se aproxima dele e inicia o diálogo:

> *[SYLVIA] Se divertindo, senhor Salas?*
> *[WILL] Por favor, me chame de Will.*
> *[SYLVIA] Tudo bem, Constantin [liberando o seu Guarda-costas].*
> *[WILL] Você sempre tem um segurança de pé do seu lado?*
> *[SYLVIA] Não. Normalmente tenho dois.*
> *[WILL] Isso não facilita muito as coisas para te conhecer.*
> *[SYLVIA] Acho que essa é a ideia.*
> *[WILL] Sua ideia?*
> *[SYLVIA] Do meu pai.*
> *[WILL] Eu entendo. Vocês têm muito a perder.*
> *[SYLVIA] Você também. O que faz [profissionalmente], Will?*
> *[WILL] Eu não decidi ainda.*
> *[[SYLVIA] É... se preocupar para quê? Para que ter pressa?*
> *[WILL] Isso. Para que fazer hoje o que se pode fazer num século?!*
> *[SYLVIA] Sei o que podemos fazer agora: dance comigo!*

[12] New Greenwich é um bairro luxuoso e afastado da parte da cidade em que vive a classe trabalhadora. Para chegar até lá, é preciso passar por diversos sistemas de pedágio em que as cancelas descontam um alto valor de tempo do indivíduo. Não fosse a herança que Will ganhara, jamais conseguiria sequer se aproximar de New Greenwich.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Após a dança, eles escapam até o quintal da mansão e Will se depara com o mar (que ele nunca havia visto).

> *[WILL] Olha só isso... você já viu alguma coisa assim?*
> *[SYLVIA] O que está fazendo? Nós não entramos... você é louco!*
> *[WILL] Vocês têm um mar no quintal de vocês e não entram... e eu sou o louco? Sylvia, vamos! E o papo de fazer alguma tolice?*

Após esta cena, eles entram no mar. Esta atitude é um "divisor de águas" na vida de Sylvia, que decide "sair da bolha", questionando o porquê de não aproveitarem a vida. A própria personagem dirá mais a frente: *os pobres morrem e os ricos não vivem*, uma frase que ilustra pertinentemente a conjuntura abordada pelo filme, no qual o tempo é, literalmente, dinheiro, e pode prolongar a vida indefinidamente para quem pode pagar. Neste cenário, a classe abastada possui o privilégio do tempo ilimitado, mas enfrenta o paradoxo do tédio e da falta de propósito genuíno. Em relação a isso, Bauman disserta que

> [...] a sociedade de consumo prospera enquanto consegue tonar *perpétua* a *não satisfação* de seus membros (e, assim, em seus próprios termos, a infelicidade deles). O método explícito de atingir tal efeito é depreciar e desvalorizar os produtos de consumo logo depois de terem sido promovidos no universo dos desejos dos consumidores. [...] O que começa como um esforço para satisfazer uma necessidade deve se transformar em compulsão ou vício. E assim ocorre, desde que o impulso para buscar soluções de problemas e alívio para dores e ansiedades nas lojas, e apenas nelas, continue sendo um aspecto do comportamento não mais destinado, mas encorajado com avidez, a se condensar num hábito ou estratégia sem alternativa aparente (Bauman, 2008a, p. 64).

Sylvia, apesar de sua riqueza, vive em um mundo de restrições extremas, onde cada segundo é monitorado e cada ação é calculada com base em seu custo em tempo. O ato de entrar no mar — um espaço vasto e aberto — simboliza um desejo profundo por liberdade. É um contraste direto com o ambiente controlado e restritivo de sua vida cotidiana, afinal, ela possui sempre dois seguranças em pé ao seu lado. Para Sylvia, o mar representa um escape da prisão dourada em que vive, onde sua existência, embora confortável e segura, é essencialmente vazia e sem verdadeira liberdade.

A transformação de Sylvia no filme, de uma vida de luxo para a resistência ativa, é um ponto de entrada para discutir temas de conscientização e emancipação, corroborando com a concepção de "homem novo", abordada por Estévez (2011), que diz respeito a um ideal de ser

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

humano integralmente desenvolvido, capaz de alcançar harmonia e plenitude através do aperfeiçoamento estético. Nesta cena, Sylvia dá um passo na direção da conscientização, ideia apresentada por Freire (1979):

> A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico (Freire, 1979, p. 15).

A partir da percepção e da reflexão sobre seu entorno, Sylvia conscientiza-se de que a verdadeira vivência não se resume à mera acumulação de bens, isto é, de mais anos de vida, mas sim ao significado encontrado nas experiências e na luta por uma causa maior. De que adianta ter um mar no quintal e não usufruir dele? Mais ainda: um mar inteiro para usufruto de sua família? Por que não o compartilhar em benefício de tantos?

Esta sequência de cenas pode ser vista como uma metáfora para a busca por uma vida autêntica e significativa além do materialismo e do individualismo exacerbado: "a vigilância é degradada à guarda dos bens, enquanto o interesse geral não é mais que um sindicato de egoísmos, que envolve emoções coletivas e o medo do vizinho" (Bauman, 2001, p. 50).

Na cena subsequente, Will, frustrado com a aparente ignorância de Sylvia sobre as dificuldades enfrentadas pelos pobres, dispara a frase *os pobres morrem e os ricos não vivem*, fazendo alusão à situação contraditória que as classes antagônicas vivenciam: enquanto os pobres estão literalmente morrendo para conseguir mais tempo (vida), os ricos, apesar de terem séculos pela frente em seus relógios, não aproveitam a vida ao máximo. Os afortunados vivem em um estado de medo constante de perder sua riqueza (tempo) e, portanto, não vivem verdadeiramente. Esta fala ressalta o paradoxo central do filme: a riqueza extrema que deveria permitir uma vida plena e sem preocupações cria, na verdade, seu próprio tipo de prisão.

A discussão acerca disso pode servir para iluminar as possibilidades de mudança,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mesmo dentro de estruturas opressivas, sugerindo que a consciência e a ação coletiva podem desafiar e transformar as dinâmicas de poder existentes. Bauman ressalta que esta mudança

> [...] implica uma liberdade individual incompleta, mas sua retirada ou desaparecimento prenuncia a impotência prática da liberdade legalmente vitoriosa. A história da emancipação moderna desloca-se de um confronto com o primeiro perigo para um confronto com o segundo (Bauman, 2001, p. 68).

Em síntese, claramente, essa cena não é apenas uma pausa para um respiro romântico no filme, mas, sim, uma poderosa expressão visual das temáticas de *O Preço do Amanhã*: a busca por liberdade genuína, a injustiça das barreiras sociais e econômicas e a capacidade do espírito humano de buscar conexão e significado além das condições materiais de existência – elementos articulados na nova práxis de Sylvia, dali até o final do filme. A práxis, enquanto "teoria do fazer" (Freire, 1987, p. 72), é ação-reflexão que se dá no mundo, e, por isso, tem potencial para conduzir à libertação – isso porque a autêntica libertação "não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 1987, p. 38). Sem práxis, "é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (Freire, 1987, p. 19).

Conclusões

Neste artigo, em que visamos responder se o filme *O Preço do Amanhã*, enquanto átrio convidativo para uma educação sensível, poderia ser pertinente para abordar, em sala de aula, alguns dos aspectos da *modernidade líquida* de Bauman, pudemos concluir que tal obra cinematográfica se mostra um importante instrumento pedagógico, a serviço dos processos de ensino e de aprendizagem, para facilitar o diálogo do professor com os estudantes.

Analisar, com base em concepções teóricas, a possível apropriação da obra cinematográfica *O Preço do Amanhã* como material didático torna-se relevante porque ela traz indícios, de forma lúdica, das questões sociológicas contemporâneas descortinadas por Bauman, porém numa linguagem de mais fácil compreensão, a qual ganha força por seu aspecto visual.

A modernidade líquida é um conceito recente que oferece uma nova interpretação da sociedade atual e, ademais, é adequada para a reflexão crítica sobre temas relevantes ao desenvolvimento do cidadão, como: individualidade, trabalho, identidade, cultura, comunidade,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

relacionamentos, redes sociais, etc. Neste contexto, a maneira como o cinema comunica a história narrada ressoa com a imaginação do estudante, concretizando e ilustrando uma aplicação e uma leitura possível — no âmbito da narrativa e das ações dos personagens — da teoria de Bauman, o que pode estimular a reflexão sobre as relações estabelecidas com as questões típicas da contemporaneidade.

Isso concorda amplamente com o pensamento estético de Estévez (2008), principalmente no que tange à *importância do desenvolvimento sensitivo e emocional*. O cinema pode ser um aliado às ideias do autor, acerca da necessidade de desenvolver a capacidade dos alunos de experimentarem e expressarem emoções esteticamente, o que ele considera uma das chaves para uma educação verdadeiramente transformadora.

A obra cinematográfica, utilizada como átrio convidativo para discutir alguns conceitos baumanianos, oferece um paralelo incisivo com a realidade contemporânea, na qual a desigualdade e a longevidade entre diferentes classes sociais refletem disparidades econômicas profundas. A história única e inovadora de *O Preço do Amanhã* possibilitou que as análises fossem feitas exitosamente. Trata-se de um filme provocativo, que apresenta uma reflexão valiosa sobre desigualdade, mortalidade e o que valorizamos como sociedade, e que traz uma visão sufocante e preocupante dos rumos possíveis da nossa sociedade atual.

Este artigo fez-nos refletir que, ao explorar as possibilidades que o cinema oferece, educadores podem não só facilitar a compreensão de conceitos complexos, mas também instigar, nos alunos, uma paixão duradoura pelo aprendizado crítico e pela exploração intelectual, já que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 20).

O cinema – assentindo com a abordagem integrativa proposta por Estévez (2008), segundo a qual a estética é vista como fundamental para o desenvolvimento humano, indo além do ensino tradicional focado em habilidades e conhecimentos específicos – não pode ser apenas um complemento ao currículo clássico: é uma janela para o mundo, um instrumento pedagógico que prepara os estudantes para compreenderem e questionarem a realidade que os cerca.

Assim, compreendemos que a obra cinematográfica escolhida tem a particularidade de apresentar aspectos basilares da modernidade líquida. De suas cenas, foram pinçados tópicos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

inerentes às temáticas baumanianas, sendo todos esses discutidos e intercruzados com os apontamentos críticos outrora construídos pelo autor, não somente em sua obra magna *Modernidade Líquida,* mas em uma vasta gama de produções, as quais edificam a sua vasta escrita. Estes tópicos são retomados isolados e conjuntamente em quase todos os demais livros do autor e, por esta razão, podemos afirmar que, se o filme for usado pedagogicamente como um átrio convidativo à teoria baumaniana, o estudante que entrar em contato com ele terá elementos para compreender boa parte das discussões erigidas pelo autor.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Zahar, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008b.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Ricardo. **O elogio da Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice através do espelho**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

CONANT, James. O mundo de um filme. *In*: TECHIO, Jônadas; WILLIGES, Flávio (Orgs.). **Filosofia e cinema**: Uma antologia. Pelotas, NEPFIL Online, 2020.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação estética**: experiências da escola cubana. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Educar para el Bien y la Belleza**. Rio Grande: Editora da Universidade Federal de Rio Grande; Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2011.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Enseñar a Sentir**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ESTÉVEZ, Pablo René. **Los colores del arco iris**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

FARIAS, Carlos Aldemir. **Alfabetos da alma**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

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 – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PENAFRIA, Manuela. Análise de filmes: conceitos e metodologia(s). In: CONGRESSO SOPCOM, 6, 2009, Universidade do Porto. **Anais...** Porto. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf. Acesso em: 8 mai. 2024.

REIS, Joari. **Breve história do cinema**. 2. Ed. Pelotas: Educat, 2002.

VELASCO, Rafael. **Dylan Dog e A Máquina Humana**: uma HQ como átrio para a Modernidade Líquida de Zygmunt Bauman. 2023. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso Superior de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados - habilitação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) – Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas, 2023.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

WILLIGES, Flávio. Cinema, emoção e moralidade. *In*: TECHIO, Jônadas; WILLIGES, Flávio (Org.). **Filosofia e cinema**: Uma antologia. Pelotas, NEPFIL Online, 2020.

Submissão em: 24/08/2024
Aceito em: 21/05/2024

Referências conforme normas da:
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CARTA PEDAGÓGICA AOS GAÚCHOS E ÀS GAÚCHAS:
é preciso esperançar

Cleiva Aguiar de Lima[1]
Maria Elisabete Machado[2]

Eu sou do sul,
É só olhar pra ver que eu sou do sul,
A minha terra tem um céu azul,
É só olhar e ver
Elton Saldanha, 1994.[3]

Pessoas queridas!

Esperamos encontrá-las bem, fortes e resilientes tendo em vista a maior catástrofe climática que assolou o Rio Grande do Sul este ano. Impossível iniciar esta Carta Pedagógica sem lembrar das consequências atuais e vindouras de tamanha tragédia. Consequências múltiplas e complexas, tanto no sentido local quanto regional.

Nós estamos bem, na medida do possível, pois nossas residências não foram prejudicadas diretamente pelas enchentes. Porém, de alguma maneira fomos afetadas e ficamos sensibilizadas diante do ocorrido. Nos causou tristeza e sensação de impotência acompanhar as notícias na mídia que mostraram tantas perdas e prejuízos. Foi e está sendo muito sofrido! Em contrapartida, ver tanta solidariedade nos deu alento e a certeza de que vamos superar tudo isso. Desde já aproveitamos para expressar nossa solidariedade e deixar nosso abraço mais fraterno.

É preciso esperançar!

Ao escolher escrever esta missiva e abordar a tragédia que assolou/assola o estado do Rio Grande do Sul, agravando a atual crise social e ambiental, ou socioambiental como preferimos, a intenção aqui não é exaurir o tema. Tampouco, fazer um tratado sobre as questões envolvidas. Queremos demarcar nossa preocupação e trazer nosso olhar diante do ocorrido,

[1] Professora titular aposentada do Campus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Possui Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2004 - 2011). Graduada em Ciências Licenciatura Plena Habilitação Biologia pela Universidade Federal do Rio Grande (1987), em Ciências Licenciatura de 1º Grau pela Universidade Federal do Rio Grande (1985). E-mail de contato: cleivacti@gmail.com
[2] Licenciatura em Pedagogia, Mestrado na Formação e Praticas em Educação e Doutorado em Teorias e Cultura em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail mmelisabete@yahoo.com.br.
[3] Disponível em https://www.letras.mus.br/os-serranos/162846/ Acesso em 24 jun. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

bem como expressar nosso apoio ao povo gaúcho. Escolhemos a escrita de uma Carta Pedagógica pelo que ela encerra de mais genuíno. Primeiro, por ser na perspectiva de Freitas (2021, p. 6) "um conceito específico do legado de Freire". Além disso

> A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso (Vieira, 2010, p. 65).

Portanto, ainda que estejamos nos dirigindo aos gaúchos e gaúchas indistintamente, o que pode dar a ideia de um distanciamento, na verdade demarca uma proximidade com todos e todas que, assim como nós, vivem no mesmo tempo e no mesmo espaço geográfico – o Rio Grande do Sul. Registraremos deste modo nossas considerações acerca do papel da Educação diante do ocorrido, com toda a amorosidade possível.

É preciso esperançar!

Esta ideia força - o esperançar, nos acompanhará ao longo desta Carta Pedagógica. A sua repetição objetiva ratificar a necessária esperança para enfrentar a realidade. Como educadoras que somos, temos na esperança uma categoria que nos impulsiona a acreditar e lutar por dias melhores.

Nunca a Educação Ambiental, na perspectiva da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi, realizada em Estocolmo há 47 anos atrás, precisou estar tão presente. O ambiente, que necessita ser considerado em seus múltiplos aspectos: científicos, culturais, ecológicos, econômicos, éticos, estéticos, geográficos, históricos, políticos, sociais e tecnológicos, foi direta e brutalmente afetado. Se por um lado, disso decorreu/decorre uma grave ameaça à integridade humana e ao ambiente natural, por outro, mostrou/mostra a força e a potência da humanidade e da natureza. Dois aspectos que representam um paradoxo, mexem com as mais profundas emoções e nos estimulam a reflexão. Concordam?

Perante a gravidade do momento atual, pedimos licença para a longa citação que segue. Genebaldo Dias, ao comentar a primeira finalidade da Educação Ambiental (EA), expressa no documento da Conferência aos países membros, realizada em 1977, em Tbilisi, afirma:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Não se pode compreender uma questão ambiental sem suas dimensões políticas, econômicas e sociais. Analisar a questão ambiental apenas do ponto de vista "ecológico" seria praticar um reducionismo perigoso, no qual as nossas mazelas sociais (corrupção, incompetência gerencial, concentração de renda, injustiça social, desemprego, falta de moradias e de escolas para todos, menores abandonados, fome, miséria, violência e outras) não apareceriam. Essas mazelas, por sua vez, são criadas pelo *modelo de desenvolvimento* econômico adotado, que visa, apenas, à exploração imediata, contínua e progressiva dos recursos naturais (e das pessoas), cujo lucro do uso predatório vai para as mãos de uma pequena parcela da sociedade. Assim, privatizam-se os benefícios (lucros) e socializam-se (distribuem-se) os custos de todo o tipo de degradação (ambiental). A *decisão* política está por trás de tudo. A EA deverá fomentar processos de participação comunitária que possam, efetivamente, interferir no processo político (Dias, 2004, p. 109 grifos do autor).

Prezados leitores e prezadas leitoras, em especial gaúchos e gaúchas! O excerto destacado foi publicado há 20 anos atrás! Como é possível que esteja tão atual? O comentário do autor refere-se a uma das três finalidades da EA, aprovadas na referida Conferência que ocorreu há quase meio século, a saber: "Promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, social, política e ecológica" (Dias, 2004, p. 109). E desde então, mesmo diante da ampla divulgação do documento, ele não é conhecido por todos e todas, portanto, consequentemente, muito ainda precisa ser feito. Precisamos avançar, primeiramente acerca do conhecimento da Educação Ambiental, para buscar os meios de incorporá-la no nosso dia a dia.

É preciso esperançar!

Este ano, uma situação climática inusitada nos surpreendeu. Jamais imaginamos um evento de tamanha magnitude. Ficamos perplexos e perplexas com o volume de chuvas e com as graves consequências inesperadas dela. Sabemos que em determinados lugares, a precipitação foi extraordinária. E, dependendo da região, a suba dos rios e o represamento das águas, em especial em vales e zonas ribeirinhas, pegou muita gente desprevenida. Mas também sabemos que o ocorrido na sequência das chuvas, poderia ter sido minimizado. Por exemplo, em Porto Alegre, se as bombas que escoam a água pluvial estivessem em pleno funcionamento, o alagamento da região do Mercado Público teria ocorrido?

Já em Rio Grande, cidade litorânea ao sul do Rio Grande do Sul, o alerta para a suba da Lagoa dos Patos, com potencial de inundação, foi anunciado com bastante antecedência. Porém, houve alagamento de ruas e de casas, gerando muito transtorno. Alimentos, medicamentos,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

móveis, objetos, roupas, documentos, entre outros pertences, foram seriamente danificados ou perdidos. Pessoas próximas a nós perderam tudo ou quase tudo, embora com chances reais de isso não ter acontecido. Além dos bens materiais, memórias também foram perdidas. Histórias foram interrompidas, projetos adiados, enfim, muitas mudanças em um curto espaço de tempo.

Por que tantas perdas para um evento previsível aqui no sul do sul? Descrença nas previsões meteorológicas? Planejamento inadequado? Falta de ajuda para retirada e transporte de objetos maiores? Ausência de locais seguros para as pessoas levarem seus pertences? Impossibilidade de pensar que algo jamais ocorrido pudesse acontecer? Onde falhamos enquanto sociedade?

Será que os alertas foram insuficientes? Em uma linguagem inadequada? Por que notícias falsas parecem ter mais credibilidade? Tivemos uma amarga experiência em um passado recente. Por exemplo, em tempos de Covid-19, muitas pessoas deixaram de se vacinar e usaram métodos paliativos ou preventivos desaconselhados pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Sabemos das consequências disso, amplamente divulgadas.

Seguimos questionando... Qual a razão das previsões climáticas não terem sido suficientemente consideradas por todos e todas? Modelos baseados na ciência e na tecnologia mostraram possibilidades reais de cheias, transbordamentos de rios, desmoronamento potencial de encostas. Onde foi parar a máxima “é melhor prevenir do que remediar”?

Além destas, muitas outras questões podem ser feitas, inclusive por cada leitor e cada leitora desta Carta Pedagógica. As respostas, sem dúvida, serão igualmente complexas e talvez levem um tempo para serem formuladas. Entretanto, é urgente colocarmos em debate o tema das mudanças climáticas, visto os anúncios frequentes de evidências da sua ocorrência. Há um fato indiscutível: as cheias no Rio Grande do Sul não foram um evento único, imprevisível, embora extraordinário.

São muitas as questões. Nossa intenção não é apontar culpados. E sim refletir criticamente sobre a realidade vivida a fim de reforçar a ideia de que juntos e juntas precisamos encontrar possibilidades viáveis para cuidar do planeta. E para isso não podemos negligenciar o papel transformador da educação.

É preciso esperançar!

Faz parte deste esperançar a valorização, desde já das lições aprendidas e dos saberes

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

construídos. Quais seriam?

Um destes saberes é a convicção de que no coletivo, na união, na parceria, na colaboração e na solidariedade torna-se possível superar e/ou minimizar velhos e novos desafios. A ajuda às pessoas desabrigadas não se intimidou diante das severas condições climáticas, nem com as fronteiras. Donativos de toda ordem e vindos de diversas partes do país e até do exterior mostraram a potência da solidariedade humana. Lição que se fortalece nas ações de muitos e muitas que diante de tamanha tragédia se sensibilizaram e agiram. Também os atingidos, mostraram empatia e compaixão com seu semelhante. Ainda, as campanhas de arrecadação financeira, diretamente a grupos específicos, como no caso de festivais para ajudar músicos e mobilizações de ordem mais geral se multiplicaram. Motivos para esperançar!

Infelizmente, contudo, houve quem mostrasse seu pior lado. Por exemplo, empresas foram saqueadas, foram registrados casos de importunação sexual nos abrigos, dentre outras ações criminosas. Estas tiverem que dividir atenção dos agentes públicos, junto com resgates, organização de abrigos, distribuição de donativos, limpeza urbana, reconstrução de estradas etc.

Nada disso passou despercebido, a mídia como importante fonte de informação, apresentava e repercutia em tempo real os acontecimentos. Neste contexto, em meio aos anúncios de medidas urgentes para ações mitigadoras, houve espaço também para os que denunciaram e continuam denunciando o descaso com o ambiente, que consequentemente afeta, desde há muito tempo, a humanidade. Descaso que não leva em conta a intrínseca relação entre o ser humano e a natureza, levando algumas pessoas agirem como se a sociedade pudesse existir a parte. E aqui cabe lembrar a definição de ambiente que abarca muito mais do que aspectos ecológicos. Será que esta pode ser considerada uma aprendizagem?

É preciso esperançar!

Somos habitantes, por empréstimo, de um planeta finito e interligado. Assim, o nosso modo de vida precisa considerar a vulnerabilidade dos ecossistemas já tão afetados por ações que os degradam. Junta-se a isso as muitas omissões dos/das que deveriam zelar pelo planeta. Ao desconsiderar a interdependência entre as pessoas e o ambiente que as cercam, ao valorizar a ganância e o tempo presente, o nosso legado às gerações futuras ficará ainda mais comprometido.

Porém... É preciso esperançar!

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Por isso, cabe destacar que quanto mais estudamos, mais ampliamos nossa compreensão sobre nosso entorno, maior deve ser a responsabilidade com a nossa existência e com a de nossos irmãos e irmãs, sejam racionais ou não. Infelizmente nossa capacidade de destruir é grande, entretanto também está em nossas mãos a possibilidade de criar e reconstruir.

É preciso esperançar!

E nesse sentido, realçamos a importância, de como nos alertou Dias (2004), de tratar a questão ambiental, recentemente ocorrida, não apenas pelo viés ecológico. Há que se considerar todos os aspectos que envolvem o ambiente. As questões precisam ser tratadas como socioambientais, pois o que acontece ao ambiente afeta a sociedade e vice e versa.

Mas temos um desafio importante: como fazer chegar a todos e todas estas considerações? Destaca-se aqui o papel da Educação em seu abrangente sentido. Educação formal e não formal, Educação básica, de nível técnico e superior. Convém considerar ainda espaços educativos que incluem setores da sociedade empenhados na busca pelo conhecimento para além dos muros das escolas, das universidades, dos institutos federais, por exemplo.

Temos saberes ancestrais a serem valorizados, como os dos povos originários e tradicionais. Tanto quilombolas, quanto indígenas possuem uma identidade própria e de importância cultural ímpar e têm muito a nos ensinar. Entendemos cada espaço educativo como espaço/tempo para promover saberes e desenvolver o pensamento crítico, em diferentes níveis.

É preciso esperançar!

Nesta Carta Pedagógica compartilhamos o entendimento da Educação como ato político, em sintonia com o abordado até o momento e com a nossa principal referência, o Patrono da Educação Brasileira, desde 2012, Paulo Freire:

> Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. **Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra**. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do nosso Povo (Freire, 1992, p. 79-80, grifos nossos).

Sem a intenção de polemizar, compreendemos que se a educação cumprisse seu papel,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

já abarcaria a Educação Ambiental. Por isso, trataremos aqui da educação, que precisa ser considerada como prioridade, pois é a base da transformação social. Esta necessita incorporar a participação popular a fim de ser pensada "com" e "para" o povo. Requer ser crítica, transformadora, sensível e amorosa.

Sabemos que as mazelas socias agravadas por fatores climáticos afetam a todos e todas, mas infelizmente em maior escala atingem os/as mais vulneráveis. O povo sofrido tem sido silenciado diante das catástrofes cada vez mais presentes. As soluções para tais questões são urgentes, porém dificilmente serão encontradas em curto prazo, sem a contribuição de todos e todas. Não há soluções mágicas!

Portanto, a Educação é essencial, ao possibilitar a democratização do conhecimento para além do ambiente acadêmico. É fundamental para que possamos pensar criticamente e com isso, realizar ações que contribuam com a manutenção de uma sociedade economicamente justa, democrática e ambientalmente sustentável.

É preciso esperançar!

Viver e educar são condições políticas inerentes à nossa condição social. Logo, envolvem a consideração da condição de classe também. Para estabelecer uma Educação Política na acepção freireana do termo, nada melhor do que pensá-la na realidade, na transformação do ser humano, como um ser social, consciente. Isso implica na não naturalização dos eventos climáticos, desassociada da prevenção.

> Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (Freire, 2007, p.18).

Neste sentido, a título de exemplo, é inadmissível planejar as necessárias realocações das pessoas afetadas diretamente pelas inundações, sem considerar o que elas têm a dizer. A ocupação de áreas de risco não é uma opção, na maioria dos casos. Há, de certo modo uma complacência do poder público que, não raras vezes, urbaniza áreas pela pressão social, que jamais poderiam ser habitadas. Frequentemente há um descaso, pois se nega condições adequadas de moradia às populações de baixa renda, por diversos motivos. Isso fatalmente

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

resultará em necessárias ações emergenciais em casos de catástrofes como foram observadas no outono gaúcho.

Por outro lado, grandes empreendimentos, públicos e/eu privados, vão "empurrando", literal e metaforicamente as pessoas para lugares menos valorizados e mais suscetíveis. Soma-se a isso, um déficit habitacional, não apenas por falta de moradias, mas por distribuição desigual. Quantos prédios públicos e privados estão subutilizados ou abandonados? Quantos imóveis servem apenas para a especulação imobiliária? Urge mais justiça social neste quesito.

É preciso esperançar!

Reiteramos que a discussão a ser feita sobre esta temática inclui considerar os afetados e as afetadas e o maior número possível de atores e atrizes sociais. Tudo está interligado, portanto a conscientização sobre a realidade que temos e a que queremos/podemos ter é imprescindível para tomada de atitude em relação a si, ao ambiente e aos outros e às outras. E não apenas em tempos de catástrofes! Para Freire,

> Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência de fato, a transformadora do real, agora **a transformação social é percebida como processo histórico** em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra. [...] **Agora já não é possível texto sem contexto** (Freire, 1992, p. 30, grifos nossos).

Concordamos integralmente com o autor e salientamos ainda que para Freire (2007, p.16): "consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo".

Diante disso, é importante considerar que nada ocorre descolado do contexto em que as pessoas vivem. Portanto, nem a educação, nem a política se dão no abstrato. Em tempos de profundo pesar com o que ocorreu no Rio Grande do Sul no outono deste ano, a reflexão, mobilizadora das ações necessárias, precisa levar em conta todas as pessoas atingidas. Significa que a educação precisa ser considerada uma aliada, não apenas na prevenção de futuros desastres.

É preciso esperançar!

O hoje tem que estar na pauta das ações realizadas que pretendam um futuro melhor. E isso

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

também envolve a preparação para o enfrentamento de possíveis novas tragédias. O conhecimento dos aspectos geográficos, ecológicos, culturais, econômicos e sociais, dentre outros, de uma determinada região precisa ser aprofundado, contextualizado e socializado. É preciso esperançar no sentido freireano! "Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero" (Freire, 2005, p. 95).

É preciso esperançar! Mas, nos adverte Freire, há que se lutar!

Precisamos também de uma ação libertadora! E ainda estarmos bastante atentos e atentas, visto que "conceitos como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas, para os opressores. É que a praticização destes conceitos é indispensável à ação libertadora" (Freire, 2005, p. 161). Assim, a organização da sociedade é fundamental.

Além disso, o que ocorreu no Rio Grande do Sul mostrou a importância de um conhecimento local o qual não pode estar deslocado de um todo. Haja visto, por exemplo, as inundações sofridas nas cidades de Rio Grande e Pelotas, a partir das chuvas torrenciais que ocorreram no Vale do Taquari, longe muitos quilômetros. Por quê? Estas cidades situam-se próximas da desembocadura de uma laguna, a Lagoa dos Patos que ao desaguar no Oceano Atlântico, trouxe consigo muita água e muito do que "varreu" no seu percurso desde o Lago Guaíba[4], localizado na capital Porto Alegre, distante mais de 300 quilômetros.

Portanto, não é possível pensar em uma educação local, neutra e genérica, pois será insuficiente conscientizar as pessoas dos riscos que correm diante de previsões climáticas, cada vez mais assertivas. Há necessidade de junto com isso, problematizar com elas as condições nas quais estão inseridas para buscar soluções definitivas e não paliativas. Soluções que sejam abrangentes, pois todos e todas estão vulneráveis, uma vez que o que ocorre nas periferias, afeta os centros urbanos e vice versa. Assim como o que acontece na região da Serra Gaúcha pode afetar o litoral sul, como observado recentemente.

É preciso esperançar!

[4] Embora tenhamos usado o termo Lago Guaíba, sabemos que o fato de o Guaíba ser considerado rio ou lago é ainda uma questão polêmica e antiga que se vincula à legislação ambiental. Diante disso sugerimos a leitura da reportagem: Guaíba é rio ou lago? Especialistas explicam a polêmica. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/guaiba-e-rio-ou-lago-especialistas-explicam-a-polemica/> Acesso em 4.jul.2024

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para tanto, a busca deve ser por uma educação "com" e "para" o povo conforme já foi dito. Na perspectiva freireana, uma educação que seja crítica e libertadora e que chame as pessoas, homens e mulheres para a ação.

> O importante, do ponto de vista de uma **educação libertadora**, e não "bancária", é que, em qualquer dos casos, **os homens se sintam sujeitos** de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (Freire, 2005, p. 139, grifos nossos)

No evento climático extremo que vivemos recentemente, a enchente histórica de 1941 foi trazida à tona, pois era referência até então da subida máxima do nível do Lago Guaíba em Porto Alegre. As ações decorrentes daquele evento climático foram realizadas de modo a proteger a região metropolitana de novas ocorrências. Todavia, a manutenção necessária não foi realizada a contento, pegando "desprevenidas" as autoridades. Assim o que se viu superou o ocorrido em 1941, não apenas nas subas das águas.

Além disso, o mundo mais tecnológico, mais informatizado, com modelos de previsão climáticas mais robustos, não foi suficiente para minimizar os efeitos de chuvas acima da média para o mês de maio. Sobre isso já tratou Freire na obra Política e Educação, lançada no início dos anos de 1990. Como é possível depreender, as ideias freireanas nunca estiveram tão atuais, ratificadas pelo excerto destacado a seguir.

> A prática política que se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do futuro a algo inexorável, "castra" as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como possibilidade, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares (Freire, 2007, p. 17).

A História se faz, não está dada, é algo a ser construído! Diante disso, é urgente que a formação das pessoas inclua a dimensão política! Não se trata aqui de uma visão partidária, mas de uma visão na qual estejam presentes alguns questionamentos fundamentais, a saber: a favor de quem? Contra quem? A favor do quê? Contra quê? Estamos ensinando ainda para quê mundo? Por que deste modo e não do outro? Tais questões trazidas por Freire na obra Pedagogia da Esperança referem-se a uma discussão feita pelo autor em relação ao ato de ensinar e de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

aprender e a escolha dos conteúdos. Guardadas as devidas proporções, julgamos pertinente trazer a citação, que pode ser adaptada a um contexto educativo mais amplo.

> O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (Freire, 2006, p. 110).

A escolha deste excerto quer chamar a atenção para a necessidade, já explicitada, de considerar todas as pessoas envolvidas para participar do processo educativo. Processo que sendo político e democrático, requer a participação popular. Neste caso, os/as integrantes da escola citados/as por Freire, como por exemplo, as cozinheiras que têm o seu saber de experiência feito. E do mesmo modo, os/as ribeirinhos/as, os/as agricultores/as, os/as pescadores/as, a título de exemplo, teriam muito a dizer.

É preciso esperançar!

Destarte, considerando a educação no seu sentido mais amplo, a comunidade dever ser ouvida. Entendemos que a reconstrução das escolas, não apenas na questão da infraestrutura, precisa incluir a participação de toda a comunidade, em especial a afetada. Assim, a retomada da normalidade diante do que ocorreu precisa levar em conta que todos e todas são capazes de colaborar na definição dos rumos a serem seguidos. Afinal, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 98).

É preciso esperançar!

Na nossa compreensão, este é um dos caminhos a ser seguido na busca de uma educação libertadora. A educação entendida como um ato político não se dá no vazio, depende das condições conjunturais e precisa estar implicada com a realidade dos/das integrantes da comunidade. É por isso que estamos trazendo nesta Carta Pedagógica a questão recente das enchentes no Rio Grande do Sul. O contexto atual está servindo de referência para pontuarmos aspectos que julgamos fundamentais no cenário gaúcho. Aspectos que na ótica de duas educadoras são pertinentes e necessários para uma análise crítica da realidade.

É preciso esperançar!

As ideias trazidas para a presente Carta servem de alerta para nós enquanto educadoras,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

cujo compromisso é estar em constante reflexão sobre a realidade. No atual momento, essa reflexão exige coragem para fazermos as denúncias e os anúncios necessários que possam contribuir com a discussão acerca dos últimos acontecimentos. Não é possível apenas assistir os noticiários como telespectadores/as entretidos/as e não se indignar diante de tamanho caos. Mas o que fazer com o que sentimos e pensamos? É preciso encontrar espaços para manifestar nossas ideias, o que estamos fazendo por meio desta Carta Pedagógica.

Nesta perspectiva, é dever de todos e de todas fazer a denúncia de situações desumanizadoras e que colocam em risco a nossa existência planetária. Bem como, anunciar medidas e escolhas que contribuam para a melhoria de vida das pessoas. Denúncia e Anúncio são categorias freireanas que dialogam com a nossa perspectiva de uma educação política.

> Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, *denunciando-a, anuncia* um mundo melhor. Para mim, uma das bonitezas do anuncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. O seu não é um anuncio fatalista ou determinista. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro. Reinsisto em não ser possível *anúncio* sem *denúncia* e ambos sem estarem de uma certa posição em face de ser o que *está* ou *vem sendo* o ser humano. [...]. A natureza humana se constitui social e historicamente (Freire, 2000, p. 118-119, grifos do autor).

Também para nós a "natureza humana se constitui social e historicamente" como foi citado. Por isso, acreditamos que a realidade não é, está sendo, está se construindo na medida de nossas intervenções. Da mesma forma, nos constituímos na medida em que ao vivermos, nos fazemos presentes de fato na vida e não apenas passemos por ela. Isso implica em estarmos vinculadas diretamente à realidade que nos cerca. Vínculo que nos exige ação e reflexão sobre a ação.

É preciso esperançar!

Ao longo desta Carta, temos reiteradamente repetido esta afirmação, caros leitores e caras leitoras. Há um motivo para isso. Queremos fixar esta ideia de que diante de situações de crise, que nos paralisam, precisamos retomar nossos referenciais para poder avançar. A Esperança é uma categoria freireana! Freire nos alertou para um esperançar, não como pura

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

espera, mas como um sentimento que precisa estar conosco na construção de um novo devir. A esperança em dias melhores não pode ser uma acomodação para uma "espera" passiva e acrítica. A esperança em Freire nos convida a olhar criticamente para a realidade e a partir dela, com ela, construímos alternativas.

Para Freire,

> A esperança faz parte da natureza humana. [...] A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário [...] A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História, onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (Freire, 1997, p. 80-81).

Na mesma linha de pensamento, entendemos a importância de esperançar ainda que os tempos sejam de desesperança, a qual "não é a maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança" (Freire, 1997, p.81).

Já, para Streck

> Paulo Freire integra a esperança não apenas em seus escritos pedagógicos. Ela faz parte de seu ser no mundo e alimenta a sua busca e as suas lutas, seja entre os camponeses nordestinos, com estudantes universitários, seja na gestão pública. A esperança baseada na ação impede tanto a acomodação pragmática à realidade quanto a fuga para idealismos incapazes de interferir na história (Streck, 2010, p. 161)

Então, é preciso esperançar! O momento ainda é doído, não superamos plenamente a tragédia. Tudo é muito recente. Provavelmente conviveremos com as marcas do ocorrido por algum tempo. Há muito o que fazer: planejar, limpar, reconstruir e construir. Também há muito a ser feito com relação aos aspectos emocionais, psicológicos e afetivos das pessoas envolvidas. Inclusive escutar amorosamente e com sensibilidade os/as que desejam partilhar suas dores e alegrias conosco. Também é tempo de compartilhar ideias sobre a importância da educação como ato político, como salienta Freire. Educação que precisa estar preocupada com a realidade, tanto quanto com as pessoas que vivem tal realidade.

A esperança na perspectiva de Freire, não é uma espera vã. A certeza de que estamos juntos e juntas na busca de dias melhores necessita acompanhar este esperançar. Esperançar a ser assumido como uma premissa para as atitudes tomadas hoje e que reverberarão em um futuro melhor.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Cabe destacar que a escrita desta Carta Pedagógica se configurou em um momento ímpar diante da atual realidade do nosso querido Rio Grande do Sul. Gaúchas por nascimento, amamos esta terra que "tem um céu azul, é só olhar e ver". Foi triste ver tanto sofrimento ao longo de muitos e muitos dias, acompanhar cada previsão de chuva e a concretização das previsões... Entretanto, estivemos juntas, mesmo que distantes. E esta escrita segue nos unindo por uma causa comum: educadoras em um tempo de tamanho esperançar...

Escrever esta Carta ainda representou para nós um momento de encontro, possível por meio da tecnologia, pois mais de 300 quilômetros nos separam/unem. Então, rotineiramente nos reunimos por uma plataforma para encontros on-line bastante conhecida, o *Google Meet*. Ao acompanhar as notícias nas mídias, e os relatos de familiares, amigos, amigas, vizinhos e vizinhas sobre o ocorrido, íamos elaborando o texto que apresentamos.

Gaúchos e gaúchas, destacamos também a importância da escrita, que nos faz e refaz. Na medida em que íamos escolhendo as palavras, organizando as ideias, buscando referenciais que nos apoiariam na elaboração do texto, internamente também nos organizávamos. Sem dúvida todo este processo nos fortaleceu!

Os tempos são desafiadores, mas a realidade não está dada. A realidade está sendo construída e reconstruída por todos e todas, com muito afinco. As mudanças climáticas são reais. Precisamos nos desacomodar, precisamos enfrentar e lutar onde e como pudermos para que os compromissos de uma transformação social, assumidos pelo poder público, sejam cumpridos com vistas a um mundo melhor. E, ao mesmo tempo, não perder a esperança!

O ambiente em seus múltiplos aspectos pede nossa atenção. Nossas ações reverberam, não estamos isolados e isoladas. O que fizermos de bom ou ruim à natureza, trará consequências.... Portanto, passado o pior momento, é hora de, ao estarmos cientes do ocorrido, com o entendimento das suas causas e suas consequências, nos mantermos unidos/as para juntos e juntas nos encorajarmos para seguir a luta.

É preciso esperançar!

A reconstrução necessária de grande parte de nosso Rio Grande do Sul passa por processos fundamentais de leitura da realidade a fim de que não apenas possamos mitigar os problemas, mas sobretudo preveni-los. Diante disso, há muito o que fazer e nesse sentido a educação é uma aliada indispensável. Porém, ressaltamos, não estamos nos referindo a qualquer

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

educação. Ela precisa ser libertadora, crítica, amorosa, sensível e transformadora de todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

Encerramos esta Carta com uma estrofe de uma canção bastante ouvida ultimamente. Céu, Sol, Sul, Terra e Cor de autoria de Leonardo[5]. Há termos próprios que o autor usa para se referir ao nosso estado, mostrando nossa identidade, construída com a contribuição de diversas culturas que se amalgamam. A música traduz o nosso sentimento de amor pelo chão gaúcho! Sentimento que foi e está sendo força para a reconstrução! Sigamos fortes e vigilantes.

É preciso e é tempo de esperançar!

Um forte abraço, cheio de afeto!

Fiquem bem!

É o meu Rio Grande do Sul
Céu, Sol, Sul, terra e cor
Onde tudo o que se planta cresce
E o que mais floresce é o amor

Rio Grande, Porto Alegre, maio a julho de 2024.

Referências

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e prática. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 4)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio Janeiro de: Paz e Terra, 2005.

[5]<Disponível em < https://www.letras.mus.br/leonardo-gaucho/351372/> acesso em 4.jul.2024

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior,** Belo Horizonte, v. 11, e 035283, p. 1-20, 2021. DOI: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35283.
STRECK, Danilo. Esperança. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 65-66.
VIEIRA Adriano. Cartas Pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 65-66.

Submissão em: 07/07/2024
Aceito em: 30/09/2024

Referências conforme normas da:
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O INÍCIO DE CARREIRA COMO DOCENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Uma reflexão através do estado do conhecimento

Marta Jussara Morais da Silva Maia[1]
Maria Margarita Villegas[2]

Resumo: O objetivo deste estudo é refletir sobre o início de carreira como Professor de Educação Especial (PEE) na Educação Básica. Para isso, foi realizado um mapeamento das pesquisas publicadas entre os anos de 2015 a 2021. O ano inicial foi selecionado devido à instituição da Lei Brasileira de Inclusão (LBI 13.146/2015), que busca assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, (Art. 1), e garante a disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Art. 28, XI). Esta pesquisa é de natureza documental, sendo classificada como estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), e baseia-se em um mapeamento das pesquisas disponíveis no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram selecionadas 12 pesquisas. As análises foram realizadas considerando a relação com o ensino e abordando a prática pedagógica dos professores em sala de aula, tanto no início de suas carreiras, de forma geral, quanto especificamente na área de Educação Especial. Alguns resultados ressaltam a importância do trabalho colaborativo como fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica, beneficiando tanto os professores da Educação Especial quanto os docentes em início de carreira. Além disso, destaca-se a necessidade da formação docente continuada, da reflexão sobre a prática pedagógica e das políticas de acompanhamento ao longo da carreira dos professores da Educação.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Educação Especial. Início de carreira docente.

THE BEGINNING OF A CAREER AS A SPECIAL EDUCATION TEACHER IN BASIC EDUCATION: A Reflection through the State of Knowledge

Abstract: The objective of this study is to reflect on the early career experiences of Special Education Teachers (SET) in Basic Education. For this purpose, a mapping of research published between the years 2015 and 2021 was conducted. The initial year was selected due to the establishment of the Brazilian Law of Inclusion (LBI 13.146/2015), which aims to ensure and promote, on equal terms, the exercise of rights and fundamental freedoms for persons with disabilities (Art. 1), and guarantees the availability of teachers for specialized educational services, translators and interpreters of Brazilian Sign Language (Libras), guide-interpreters, and support professionals (Art. 28, XI). This research is documentary in nature, classified as a state of knowledge study (ROMANOWSKI; ENS, 2006), and is based on a mapping of research available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Twelve studies were selected. The analyses were conducted considering the relationship with teaching and addressing the pedagogical practice of teachers in the classroom, both at the beginning of their

[1] Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Pedagogia/Educação especial da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail de contato: martasarinha@yahoo.com.br
[2] Possui doutorado pela Universidad de Carabobo (2003). Atua no programa de pós-graduação em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no programa de pós-graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) E-mail para contato: margarita.ufersa@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

careers in general and specifically in the area of Special Education. Some results highlight the importance of collaborative work as fundamental for the development of pedagogical practice, benefiting both Special Education teachers and early career teachers. Additionally, the necessity of continuous teacher training, reflection on pedagogical practice, and policies for ongoing support throughout teachers' careers is emphasized.

Keywords: State of knowledge. Special Education. Beginning of teaching career.

EL INICIO DE LA CARRERA COMO DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. Una reflexión a través del estado del conocimiento

Resumen: El objetivo de este estudio es reflexionar sobre el inicio de carrera como Profesor de Educación Especial (PEE) en la Educación Básica. Para ello, se realizó un mapeo de las investigaciones publicadas entre los años 2015 y 2021. El año inicial fue seleccionado debido a la institución de la Ley Brasileña de Inclusión (LBI 13.146/2015), que busca asegurar y promover, en condiciones de igualdad, el ejercicio de los derechos y las libertades fundamentales para las personas con discapacidad (Art. 1), y garantiza la disponibilidad de profesores para la atención educativa especializada, de traductores e intérpretes de Libras, de guías intérpretes y de profesionales de apoyo (Art. 28, XI). Esta investigación es de naturaleza documental, clasificada como estado del conocimiento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), y se basa en un mapeo de las investigaciones disponibles en el banco de tesis y disertaciones de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Se seleccionaron 12 investigaciones. Los análisis se realizaron considerando la relación con la enseñanza y abordando la práctica pedagógica de los profesores en el aula, tanto al inicio de sus carreras, de forma general, como específicamente en el área de Educación Especial. Algunos resultados resaltan la importancia del trabajo colaborativo como fundamental para el desarrollo de la práctica pedagógica, beneficiando tanto a los profesores de Educación Especial como a los docentes en inicio de carrera. Además, se destaca la necesidad de la formación docente continua, la reflexión sobre la práctica pedagógica y las políticas de acompañamiento a lo largo de la carrera de los profesores de Educación.

Palabras clave: Estado del conocimiento. Educación Especial. Inicio de carrera docente.

Introdução

O ingresso na docência em meio à realidade das escolas, que marca o início da atuação pedagógica autêntica dos professores, é visto como um marco significativo em suas trajetórias profissionais. Este momento, como observado por Gabardo (2012), é crucial, porém repleto de desafios, como a escassez de recursos pedagógicos, instalações físicas inadequadas, falta de respeito dos alunos, turmas numerosas e com diferentes ritmos de aprendizagem. Esses desafios são especialmente amplificados na Educação Especial, como destacado por Michels (2017). Este artigo se concentra precisamente nessa transição inicial para a carreira profissional de pedagogos que atuam na Educação Especial, uma modalidade educacional que visa atender "alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação", preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2008, p. 14).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No contexto do início de carreira, Santos (2014) define "como professor iniciante aquele que adentrou à docência depois de ter passado por um processo de formação inicial" (Santos, 2014, p. 29), destacando-se, conforme Tardif (2002), os cinco primeiros anos de exercício profissional. Para Huberman (2000), esses anos iniciais compreendem os três primeiros anos de experiência, enquanto Gonçalves (2000) os considera os quatro primeiros anos de docência.

Os primeiros anos como professor iniciante têm um grande impacto na carreira profissional dos docentes (Nóvoa, 2006). Essa fase é caracterizada por sentimentos de isolamento, falta de apoio dos pares e desconforto, ou seja, "Sem ninguém com quem possamos dialogar. Sem ninguém para partilhar dúvidas e incertezas. Sem ninguém que nos ajude a superar os dilemas de uma profissão tão exigente." como ressalta (Nóvoa, 2006, p. 11), por isso a importância de um bom relacionamento entre os profissionais. E quando esse início de carreira ocorre na Educação Especial, espera-se que o professor esteja ainda mais preparado para que sua prática pedagógica possa contribuir eficazmente para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências.

A valorização do desafio do início de carreira, especialmente na Educação Especial, aumentou desde a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI 13.146/2015). Essa legislação busca organizar e disponibilizar profissionais qualificados e especializados para promover a Educação Inclusiva, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esta política preconiza a inserção do PEE na classe comum do ensino regular para apoiar e colaborar com os alunos com deficiência durante sua educação básica.

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão estejam em vigor, segundo o Duek (2014) persistem várias questões não resolvidas que estão dificultando o progresso das escolas em direção a um atendimento educacional especializado mais adequado para todos os estudantes. Isso é agravado, segundo Nóvoa e Vieira (2017), pela tendência individualista dos professores, os quais ainda não encontraram caminhos eficazes para a cooperação e colaboração.

Para abordar essa questão, realizamos uma pesquisa tipo 'estado do conhecimento' (EC), visando mapear informações relacionadas às pesquisas desenvolvidas sobre professores iniciantes e PEE em início de carreira na Educação Básica. Assim, nossa investigação busca

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

responder à pergunta: o que está sendo abordado nas pesquisas sobre professores iniciantes e PEE em início de carreira na classe comum do ensino regular na Educação Básica?

Portanto, temos como objetivo geral desta pesquisa refletir sobre o início de carreira como Professor de Educação Especial (PEE) na Educação Básica, através do mapeamento de publicações entre os anos de 2015 e 2021. Os objetivos específicos concentram-se em quantificar as produções, identificar sua distribuição por região e ano, examinar as características das produções escolhidas em relação aos problemas recorrentes, teorias e metodologias utilizadas, bem como analisar as informações relacionadas aos aspectos de nossa temática de interesse, que é sobre o início de carreira como docente da educação especial na educação básica.

A estrutura deste documento compreende um momento metodológico delineando o foco do estudo de tipo estado do conhecimento, seguido pelos resultados da análise das informações coletadas das pesquisas sobre a temática. Finalmente, apresentaremos as considerações finais, destacando nossas impressões e reflexões sobre o estudo realizado.

Metodologia

A pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (EC) requer a realização de um levantamento das pesquisas sobre o assunto de investigação, com ênfase nas teses e dissertações já desenvolvidas e disponíveis em um site público (GIL, 2008). Neste caso, o site revisado foi BDTD. O período considerado foi de 2015 até 2021, e a busca das informações foi iniciada em 9 de junho de 2021 e finalizada em 27 de julho do mesmo ano.

Como critérios de busca, utilizamos as duas frases seguintes: “o professor da Educação Especial na sala comum de ensino” e “o professor em início de carreira”. Foram encontradas 47 pesquisas entre teses e dissertações; destas, selecionamos 12 pesquisas, sendo 7 dissertações e 5 teses (ver Tabela 1), com o intuito de se aproximar ao estudo maior do qual este EC faz parte. A seleção foi feita com base nos seguintes aspectos: serem publicações a partir do ano de estabelecimento da Lei Brasileira de Inclusão (LBI 13.146/2015); terem relação com o ensino; serem publicações entre os anos de 2015 a 2021; e por fim: abordarem a prática do professor na sala de aula, tanto em início de carreira quanto na Educação Especial.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 1: Descritores: (a) professor em início de carreira;(b) professor da Educação Especial na sala comum.

Ano	Título do Trabalho	Autor(a)	T[3]
2020	A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum	Denise Cristina da Costa França dos Santos	D
2017	Educação especial & educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea	Simoni Timm Hermes	T
2017	Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para a formação inicial	Diana Alice Schneider	D
2017	A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas	Ariadna Pereira Siqueira Effgen	T
2017	Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Ana Paula Machado	D
2016	O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular: o ideal e a realidade	Ivana Corrêa Tavares Oliveira	D
2016	Entrevistas narrativas com doze professoras de Educação Especial que atuaram e continuam atuando na Escola Estadual, e com quatro professoras das salas comuns/regulares.	Danielle Nunes Martins do Prado	D
2020	Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante	Thaís Mota Diniz	D
2015	Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente	Bruna Thereza Cristina Paz de Barros	T
2020	Professoras iniciantes e bem-sucedidas: análise das estratégias didáticas de professoras bem-sucedidas no início de carreira	Fernanda Oliveira Costa Gomes	T
2019	Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor	Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro	T
2017	O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru	Aline Diniz de Amorim	D

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Com base nas etapas de análise de Morosini, Nascimento e Nez (2021) o procedimento analítico foi desenvolvido seguindo o roteiro a seguir:

1. Organização das informações em um quadro para uma análise mais precisa.
2. Leitura dos resumos das dissertações e teses selecionadas.

[3] Tipo de pesquisa.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

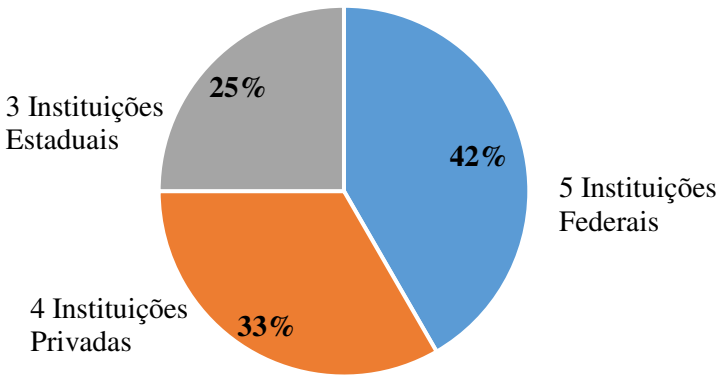
3. Leitura detalhada de cada documento, buscando estabelecer seus objetivos, referenciais teóricos, metodologias, resultados e conclusões.
4. Organização dos achados levando em consideração dois descritores: (a) professor em início de carreira; e (b) professor da Educação Especial na sala comum, para análises posteriores. Buscamos identificar os elementos comuns e convergentes que resultaram nas categorias de interesse de nossa temática.
5. Realização das análises que nos levaram a interpretações das informações relevantes sobre seus referenciais teóricos, metodologias desenvolvidas e resultados, os quais foram organizados e apresentados como resultados desta produção.
6. Apresentação das análises e discussão dos resultados.

Aspetos Quantitativos

Nos aspectos quantitativos, temos a distribuição das produções por tipos de instituições e distribuições por anos e regiões do Brasil, como pode ser constatado a seguir:

Tipo de Instituição: Dos 12 estudos selecionados, 5 eram de universidades federais; 4 eram de universidades privadas, mais precisamente da Pontifícia Universidade Católica; e 3 eram de universidades estaduais (ver Gráfico 1).

Gráfico 1: Tipo de Instituições



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

No Gráfico 1, é mostrado que o maior percentual de publicações (5) se encontra em universidades federais. As instituições privadas ficam com 4, e as estaduais com 3 pesquisas publicadas. Com isso, percebemos que existe uma distribuição quase uniforme de pesquisas

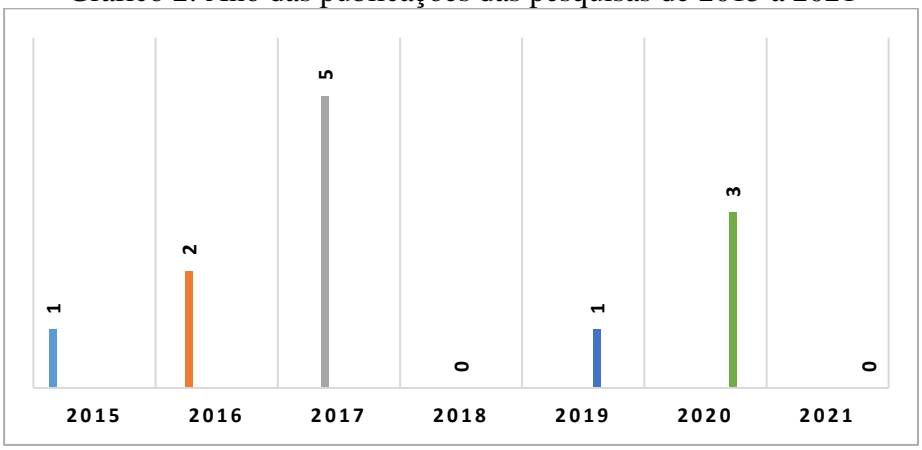
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

publicadas entre os tipos de instituições.

Ano da Publicação. No Gráfico 2, são apresentadas as informações sobre o ano de publicação e sua quantidade no período de 2015 a 2021.

Gráfico 2: Ano das publicações das pesquisas de 2015 a 2021



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021

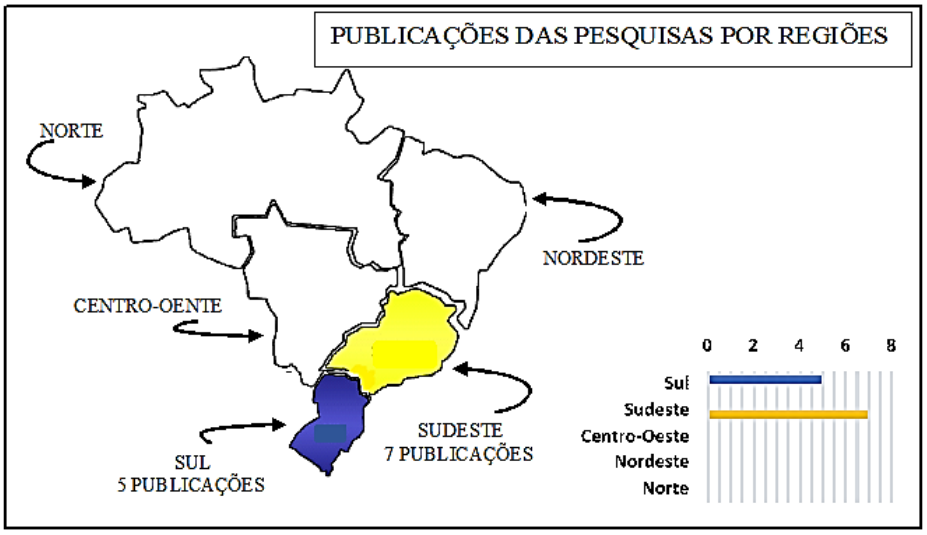
No Gráfico 2, observa-se que em 2017 houve um maior número de pesquisas relacionadas à temática de estudo, enquanto em 2018 e 2021 não foram encontradas pesquisas de acordo com os critérios de seleção utilizados neste estudo.

Distribuição por região. Em conformidade com o que é apresentado na Figura 1, se aprecia que das 12 pesquisas, 7 estão localizadas no Sudeste, enquanto 5 estão no Sul do país.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 1: Distribuições das teses e dissertações publicações por regiões.



Fonte: Imagem mapa Brasil modificado e elaborada pelas autoras, 2021

É evidente o número significativo de pesquisas concentradas nas regiões Sul e Sudeste. Neste contexto, surge o questionamento sobre a ausência de publicações com a temática de nosso interesse nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste do país, de acordo com os critérios de busca adotados para esta análise. Portanto, torna-se evidente a necessidade de investigar essa temática na área de ensino, especialmente na região nordeste brasileira, onde as autoras deste estudo atuam.

Aspectos Qualitativos.

Nesta seção, apresentamos os achados relacionados aos conteúdos desenvolvidos nas pesquisas selecionadas, incluindo os objetivos, as teorias e metodologias utilizadas para sua análise e produção, bem como os resultados gerados a partir de suas investigações.

Objetivos das Pesquisas: Ao revisarmos os objetivos das pesquisas selecionadas com o descritor "Professor da Educação Especial na sala comum", das sete pesquisas analisadas, quatro delas (Effgen, Machado, Santos e Hermes) têm como objetivo analisar e investigar a prática pedagógica do professor de Educação Especial na escolarização de alunos com deficiência. Por outro lado, os estudos de Oliveira e Prado buscam entender e problematizar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular no Brasil. Já a pesquisa de Schneider objetiva analisar a formação inicial dos professores egressos de cursos de Educação Especial.

Quanto ao descritor "Professor em início de carreira", observamos que todas as cinco

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pesquisas analisadas possuem objetivos distintos. O estudo de Diniz busca identificar os principais desafios e dificuldades enfrentados por um grupo de professores iniciantes. A pesquisa de Zurlo visa sistematizar os fatores que influenciam esses professores a permanecerem na carreira docente, compreendendo seu desenvolvimento profissional. Já Gomes objetiva identificar, junto às professoras iniciantes consideradas bem-sucedidas, as disposições presentes nas estratégias e características das ações didáticas que permitem alcançar os objetivos da função docente e superar as dificuldades da profissão. Por sua vez, Lagoeiro busca analisar as contribuições para a aprendizagem da docência oriundas do diálogo entre professores em diferentes fases da carreira, através do estabelecimento de um grupo colaborativo online. Por fim, Amorim procura investigar a situação profissional de professores iniciantes que se graduaram há, no máximo, cinco anos, no que concerne ao processo de constituição da relação entre a formação inicial e suas identidades como docentes.

Esses objetivos revelam a necessidade de investigar o docente seja na formação e/ou na prática, no início de carreira. Destacamos a importância que essa temática traz para futuras pesquisas, pois é por meio delas que se obtém a maior parte dos resultados, seja por meio de sujeitos pesquisados ou de materiais e documentos analisados, possibilitando um maior conhecimento sobre o que outros sujeitos falam e pensam a respeito.

Referencial Teórico: Neste aspecto, observa-se a predominância nos assuntos discutidos, incluindo questões sobre os paradigmas da pessoa com deficiência, a história da pessoa com deficiência, as leis sobre a inclusão no Brasil e a prática pedagógica do professor da Educação Especial. Entre os teóricos mais comuns mencionados nessas pesquisas, estão: Isaias Pessotti, Lucia Tezzari e Vera Lucia Capellini. Por sua vez, Hermes (2017), destaca-se ao citar Michel Foucault e suas contribuições para os Estudos Foucaultianos em educação que ajudam a compreender como os discursos e as práticas educacionais são moldados por relações de poder e saber, influenciando a formação de subjetividades e a construção do conhecimento.

Em relação ao referencial teórico das pesquisas com o segundo descritor, observa-se a recorrência de teóricos como Huberman (1995, 2000, 2002), Mariano (2006) e Nóvoa (1992, 1995, 2006, 2017, 2022). Esses autores discutem o percurso inicial dos professores, as etapas e ciclos de vida dos docentes, além da formação de professores e da prática pedagógica.

Natureza Metodológica dos Estudos: Considerando a natureza do objeto e os objetivos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de seus estudos, as 12 pesquisas selecionadas afirmam ser qualitativas, Bogdan e Biklen (2010), Araújo, Lopes de Oliveira e Rossato (2017). No entanto, Prado (2016) caracteriza seu estudo como sendo de natureza mista, envolvendo tanto abordagens quantitativas quanto qualitativas.

Nesse sentido, concordamos com Gatti (2004) de que não é importante discutir qual dos enfoques é melhor, mas sim reconhecer que "As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado." (Gatti, 2004, p. 13).

Nas pesquisas de Schneider (2017) e Prado (2016), para os procedimentos para coleta de informações foram realizadas entrevistas como técnica para a obtenção das informações:

> Para isso, utilizei a entrevista semiestruturada de forma a potencializar o discurso das bolsistas ao narrarem sobre suas experiências vivenciadas e a importância das ações do ensino colaborativo para a formação inicial, bem como os efeitos das experiências vivenciadas para a prática pedagógica (Schneider, 2017, p. 70).

> Pode conter questões fechadas ou abertas, especialmente os que apresentam questões fechadas podem contribuir na caracterização de um grupo, conforme traços gerais ou específicos para busca de informações (Prado, 2016, p. 62).

Por sua vez, Hermes (2017), Diniz (2020), Amorim (2017), Gomes (2020), Machado (2017) e Santos (2020) utilizaram entrevistas narrativas com professoras que atuaram e continuam atuando nas escolas, além de questionários para coletar os dados referentes aos questionamentos levantados em seus estudos.

Machado (2017) utilizou a técnica de grupo focal, a qual consiste em “[...] reúne-se um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido.” (ZURLO, 2015, p. 26), para obter as informações de interesse:

> O uso da técnica com grupo focal teve como objetivo acessar a realidade de seus participantes e averiguar com profundidade, na interação de ideias, as significações produzidas pelos professores sobre o seu trabalho no contexto da educação inclusiva (Machado, 2017, p. 87).

Por outro lado, Effgen (2017) adotou a pesquisa-ação colaborativa-crítica, justificando-a da seguinte maneira:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

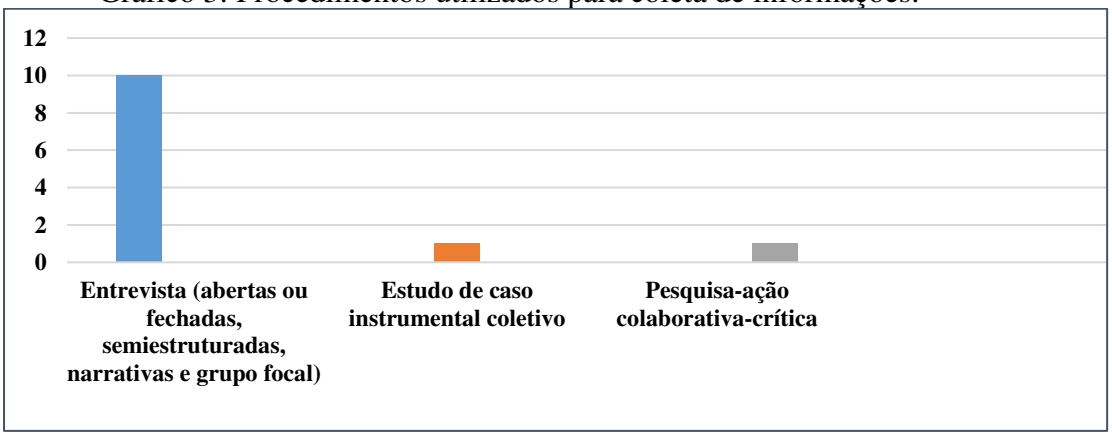
E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Essa metodologia de investigação vai além dos 'diagnósticos' e das descrições da realidade social, visto que seu objetivo é envolver os participantes num processo de mudanças diante de uma realidade concreta, possibilitando uma visão crítica e a participação ativa na transformação dessa realidade (Effgen, 2017, p. 72).

Já Lagoeiro (2019) utilizou o estudo de caso instrumental coletivo, no qual Alvez-Mazzotti (2006) afirma que o pesquisador investiga um determinado fenômeno estudando alguns casos, pois "São escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos" (Alvez-Mazzotti, 2006, p. 642). A fonte de produção de dados para a análise, utilizada por Lagoeiro (2019), foram as narrativas das professoras investigadas, com isso a autora buscou compreender como as participantes interpretam o próprio percurso formativo, levando em conta o estágio específico de suas trajetórias educacionais.

No Gráfico 3, é apresentada uma síntese quantitativa dos diversos procedimentos utilizados para a coleta de informações nos 12 estudos selecionados.

Gráfico 3: Procedimentos utilizados para coleta de informações.



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

A coleta de informações das pesquisas através de entrevistas mostrou-se como a técnica mais utilizada, uma vez que 10 dos 12 estudos a utilizaram, enquanto apenas 1 utilizou o estudo de caso instrumental coletivo e outro a pesquisa-ação colaborativa-crítica.

Sobre os resultados das Pesquisas Revisadas: Em relação ao descritor 'Professor da Educação Especial na Sala Comum', as pesquisadoras Effgen (2017), Machado (2017), Santos (2020), Hermes (2017), Oliveira (2016), Prado (2016) e Schneider (2017) puderam constatar

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

tanto a falta de cumprimento das leis para alunos com deficiência quanto a ausência de trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os da Educação Especial. Este último não ocorre conforme necessário, como deveria.

Este é um assunto com o qual concordamos plenamente com Villegas e Hernández (2017) quando afirmam que a partilha de experiências entre pares enriquece as práticas profissionais, contribuindo para o sucesso do ensino. Nesse sentido, estratégias como o ensino colaborativo e a articulação pedagógica entre docentes são fundamentais para fomentar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (Schneider, 2017).

Em relação ao descritor "Professor em Início de Carreira", as pesquisas destacam os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos professores em relação ao seu ofício, e a importância do trabalho colaborativo entre os professores. "A dificuldade de relacionar a teoria aprendida nos cursos de graduação e a prática nas escolas" (Zurlo, 2017, p. 56). Já Diniz (2020) afirma que os professores, ao iniciarem suas carreiras, percebem sentimentos de indiferença, exclusão e falta de acolhimento por parte de seus pares. Com base nos resultados obtidos por Amorim (2017) e Zurlo (2015), elaborou-se a Tabela 2, onde se sintetiza o ranking dos desafios mais citados no início de carreira.

Tabela 2: Ranque dos desafios no início de carreira.

Pesquisador	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
Amorim (2017)	O domínio de conteúdo	A limitação de espaço	Insuficiência de recursos materiais	Dificuldades estão vinculadas ao saber didático.	Questões de natureza pedagógica e relacional
Zurlo (2015)	Despreparo para lidar com alunos de Inclusão.	Relacionar a teoria aprendida na graduação com a prática nas escolas.	Insegurança ao falar em público.	Falta de domínio do conteúdo das áreas (disciplinas)	Relacionamento com pais e alunos

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2021.

Com essas informações apresentadas na Tabela 2, pudemos perceber que nas pesquisas de Amorim (2017) e Zurlo (2015) foram identificados diferentes desafios, o que sugere Gabardo (2012) quando diz que as particularidades podem variar de professor para professor.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Papel da Prática e da Formação Continuada

A análise das pesquisas revelou que tanto a prática pedagógica quanto a participação em processos de formação continuada (pós-graduação) contribuíram para melhorar a atuação dos docentes nas escolas no início de suas carreiras. Portanto, valida-se a importância de continuar estudando a etapa inicial do exercício da docência, pois é um momento crucial para o desenvolvimento profissional dos professores.

Considerações das Pesquisas Revisadas

Em relação ao descritor "Professor da Educação Especial na sala comum", Schneider (2017), Effgen (2017) e Machado (2017) destacam que o trabalho colaborativo é fundamental para a escola ser inclusiva. No que diz respeito ao segundo descritor, "Professor em Início de Carreira", destaca-se a importância de considerar as necessidades formativas e as lacunas deixadas pela formação inicial, conforme argumentado por Diniz (2020), e a visão positiva das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, como abordado por Lagoeiro (2019).

No estudo de Amorim (2017), é ressaltado que o processo de construção da identidade docente começa antes mesmo do ingresso do professor em seu curso de graduação em Pedagogia e não termina após os cinco primeiros anos de exercício da docência, evidenciando a necessidade de realizar investigações nessa área.

Considerações Finais

A presente pesquisa revelou que o início da carreira dos Professores da Educação Especial é um tema ainda de pouco interesse para pesquisadores de diferentes regiões e instituições do Brasil. Dos 12 estudos encontrados, destacou-se a importância do trabalho colaborativo como peça fundamental no desenvolvimento da prática pedagógica tanto do professor da Educação Especial quanto do docente em início de carreira.

Em relação aos aspectos teóricos, observou-se uma frequência nas referências que destacam a formação docente continuada, a reflexão sobre a prática e políticas de acompanhamento ao Professor da Educação Especial ao longo de sua carreira. Os autores mais comumente referidos foram Nóvoa e Huberman, que salientam a importância das experiências iniciais na trajetória profissional do professor.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quanto às metodologias, constatou-se que todos os trabalhos desenvolveram pesquisas qualitativas, enfatizando os aspectos subjetivos dos Professores da Educação Especial, que emergiram como protagonistas do processo de educar na Educação Básica.

No que diz respeito aos resultados, as pesquisas mostraram uma resistência devido à falta de formação em Educação Especial, tanto por parte de alguns profissionais que trabalham nas escolas quanto de alguns estados, em cumprir as leis que amparam o aluno com deficiência na sala comum da Educação Básica. Essa realidade reforça a urgência de implementar políticas públicas que ofereçam suporte contínuo às escolas e à comunidade, facilitando o processo de inclusão desses alunos na sala de aula comum. Além disso, baseado em Huberman (2000) os ciclos de vida que o professor percorre para constituir sua identidade como docente iniciam-se durante os anos finais de sua formação na graduação até seus primeiros 3 a 5 anos de exercício da profissão como educador.

Todos esses resultados ressaltam a importância de continuar realizando pesquisas sobre o tema, pois ainda existem regiões onde são necessários estudos e, em outras, é necessário aprofundar-se nos processos de formação de professores especializados em Educação Especial, como estratégia para garantir a necessária expansão da Educação Especial Inclusiva na sociedade brasileira como um todo. A política de inclusão deve ser acompanhada por um processo educativo que sensibilize a população escolar sobre a necessidade de avançar na direção de uma sociedade mais equitativa e igualitária, onde todos sejam incluídos.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 129, p. 637-651, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/abstract/?lang=pt# . Acesso em: 10 jul. 2021.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 276-288, jul. 2017. ISSN 1982-8632. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/48/82 . Acesso em: 10 jul. 2021.

ARAÚJO, Claudio Márcio de; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, *[S.l.]*, v. 33, n. 1, 2017. Disponível em:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/19506 . Acesso em: 3 jul. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Knopp**. Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010. p. 47-71. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.

DINIZ, Thaís Mota. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante**. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23470 . Acesso em: 20 jun. 2021.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, *[S.l.]*, v. 30, n. 2, p. 17-42, jun. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982014000200002 . Acesso em: 15 de jul. 2021.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas**. 2017. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/8531 . Acesso em: 10 jul. 2021.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVILLE, Joinville. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/746388/GABARDO_Claudia_Valeria_Lopes..pdf . Acesso em: 20 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa**, *[S.L.]*, v. 30, n. 1, p. 11-30, abr. 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022004000100002 . Acesso em: 11 jul. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

GOMES, Fernanda Oliveira Costa. **Professoras iniciantes e bem-sucedidas: análise das estratégias didáticas de professoras bem-sucedidas no início de carreira**. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23032 . Acesso em: 24 jun. 2021.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

HERMES, Simoni Timm. **Educação Especial & Educação Inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea**. 2017. 366 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13371 . Acesso em: 12 jul. 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. **Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11510 . Acesso em: 4 jul. 2021.

MACHADO, Ana Paula. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182734 . Acesso: 2 jul. 2021.

MICHELS, Maria Helena. **A Formação de Professores de Educação Especial: proposta em questão**. Florianópolis, SC: UFSC/CED/NUP, 2017. 274p. Disponível em: https://livrandante.com.br/livros/maria-helena-michels-org-a-formacao-de-professores-de-educacao-especial-no-brasil/ . Acesso em 05 jul. 2021.

MOROSINI, Marilia Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de Conhecimento: a metodologia na prática. In: **Humanidades e inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. ISSN 2358-8322. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/24919?mode=simple . Acesso em: 20 jun. 2024.

NÓVOA, António. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006. p. 9-12.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, *[S.L.]*, v. 3, n. 2, p. 21, 13 set. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217 . Acesso em: 14 jul. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

OLIVEIRA, Ivana Corrêa Tavares. **O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular: o ideal e a realidade**. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19188 . Acesso: 15 de jul. 2021.

PRADO, Danielle Nunes Do. **Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000213976 . Acesso em: 6 jul. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176 . Acesso em: 22 jul. 2021.

SANTOS, Claudineide Lima Irmã. **Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16158 . Acesso em: 10 jul. 2022.

SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos. **A perspectiva do professor de Educação Especial no Contexto da escola comum**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/191804 . Acesso em: 22 jun. 2021.

SCHNEIDER, Diana Alice. **Práticas Pedagógicas Em Educação Especial: Articulação Pedagógica Para a Formação Inicial**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/14459 . Acesso em: 25 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VILLEGAS, Maria Margarita; HERNÁNDEZ, Ligia Mercedes. La Indagación Dialógica (ID): Uma estrategia para la co-formación de docentes en servicio. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, [S. l.], v. 1, n. 12, 2017. DOI: 10.35305/rece. v1i12.281. Disponível em: https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/281 . Acesso em: 3 jul. 2021.

ZURLO, Bruna Thereza Cristina Paz de Barro. **Fatores que influenciam os professores Iniciantes a Permanecer na Carreira Docente**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2969225 . Acesso em: 10 jul. 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU
Editora da furg

Submissão em: 27/03/2024
Aceito em: 30/09/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CRIATIVIDADE COMO COMPETÊNCIA PRESENTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): uma análise nos diferentes níveis educacionais

Tatiana de Cassia Nakano[1]

Resumo: A criatividade vem sendo valorizada como uma das competências essenciais no século XXI. Dentre os contextos em que o desenvolvimento dessa característica tem sido buscado, o ambiente escolar se destaca, onde tem sido desenvolvida, intencionalmente, no cenário internacional. Consequentemente, nos últimos anos, diferentes políticas públicas passaram a incluir a criatividade como uma das metas do ensino brasileiro, sendo que, dentre elas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode ser considerada a mais importante. É nesse cenário que o presente estudo, de análise documental foi desenvolvido, tendo como objetivo principal, compreender como a criatividade foi enfocada na BNCC. A revisão do documento foi realizada, buscando-se identificar trechos em que há referência direta a essa competência, nos diferentes níveis educacionais que compõem a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Os resultados são apresentados, juntamente com uma análise da situação atual relacionada à sua implementação prática no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial. Disciplina. Avaliação Escolar. Desenvolvimento Cognitivo.

CREATIVITY IN THE BRAZILIAN COMMON CURRICULUM BASE (BNCC): impact on the identification of gifted and talented students

Abstract: In the 21st century, creativity is considered one of the most essential skills. Among the contexts in which this characteristic has been sought, the school environment stands out, where it has been intentionally developed. Consequently, in recent years, a wide range of public policies have begun to include creativity as one of the goals of Brazilian education, and the National Common Curricular Base (BNCC) is one of the most significant. To gain a deeper understanding of how BNCC emphasizes creativity, a documentary analysis was conducted to identify stretches that directly refer to this skill at the different levels of education that comprise basic education (childhood education, elementary school, and high school). A summary of the results is presented, along with an analysis of the current situation regarding its practical implementation in the teaching-learning process.

Keywords: Special Education. Discipline. School Assessment. Cognitive Development.

LA CREATIVIDAD COMO COMPETENCIA EN LA BASE CURRICULAR COMÚN BRASILEÑA (BNCC): impacto en la identificación de altas habilidades/superdotación

Resumen: La creatividad ha sido valorada como una de las habilidades esenciales en el siglo XXI. Entre los contextos en los que se ha buscado el desarrollo de esta característica, se destaca el ambiente escolar, donde se ha desarrollado, de forma intencionada, en el escenario internacional. En Brasil, esta competencia fue incluida como uno de los desafíos a superar dentro de la llamada educación integral. En consecuencia, en los últimos años, diferentes políticas públicas comenzaron a incluir la creatividad como uno de los objetivos de la educación brasileña y, entre ellas, la Base Curricular Común Nacional (BNCC) puede ser considerada la más importante. Es en ese escenario que se desarrolló el presente estudio, de análisis documental, con el principal objetivo de comprender cómo se enfocaba la creatividad

[1] Doutorado em Psicologia. Docente do programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pesquisadora produtividade CNPq.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

en el BNCC. Se revisó el documento buscando identificar apartados en los que hay referencia directa a esta competencia, en los diferentes niveles educativos que componen la educación básica (educación infantil, primaria y secundaria). Se presentan los resultados, junto con un análisis de la situación actual relacionada con su implementación práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palavras-clave: Educación Especial. Disciplina. Evaluación Escolar. Desarrollo cognitivo.

Introdução

A criatividade tem sido definida como um potencial para produzir ideias novas, que se manifesta em condições e clima apropriado, possibilitando, a cada indivíduo, a manifestação de sua expressão criativa (DE LA TORRE, 2014). Essa característica é considerada como resultado da capacidade de gerar ideias, adaptar, inovar e resolver problemas (AMBROSE; STERNBERG, 2016) dentro de um determinado contexto social (PLUCKER; BEGHETTO; DOW, 2004).

É importante ressaltar que se trata de um potencial presente em todos os indivíduos (RUNCO, 2006), ou seja, todas as pessoas possuem potencial para ser criativo. Desse modo, a expressão criativa depende da interação entre as habilidades da pessoa e as condições encontradas no ambiente, as quais podem se mostrar favoráveis ou não, atuando de modo a incentivar ou inibir esse potencial.

Dentre os contextos em que a criatividade vem sendo investigada, o ambiente escolar tem sido destacado como aquele que pode favorecer o desenvolvimento dessa característica (ALENCAR; FLEITH, 2008). Como resultado, os países que têm investido em mudanças no sistema educacional, promovendo alterações na maneira de pensar e investindo em criatividade, têm relatado avanços importantes na área educacional (BERG; VESTENA; COSTA-LOBO, 2020). Visa-se estimular a capacidade criativa dos estudantes em todos os níveis de ensino (KAUFMAN; BEGHETTO; POURJALALI, 2011).

Essa atenção crescente à criatividade e os esforços para incentivá-la na sala de aula é notada como uma iniciativa mundial para focar a educação básica em habilidades do século XXI (SAID-MEWALY et al., 2021). Dada a sua relevância, a criatividade tem sido considerada parte importante do currículo educacional no século XXI (LEHMKUHL et al., 2021), juntamente com pensamento crítico, comunicação e colaboração (*THE PARTNERSHIP OF 21ST CENTURY SKILLS,* 2008). Mais recentemente, a criatividade também foi selecionada

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

como uma das habilidades a serem avaliadas pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA) em 2022 (*ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT*, OECD, 2019), em 65 países, incluindo o Brasil. A avaliação da criatividade foi composta por 32 tarefas para avaliar três processos: gerar diferentes ideias, gerar ideias criativas e avaliar e melhorar ideias em quatro domínios: expressão escrita, expressão visual, resolução de problemas sociais e resolução de problemas científicos (OECD, 2023).

Recentemente, os resultados foram divulgados e indicaram que os estudantes brasileiros apresentaram média mais baixa do que a média de todos os países (M = 33), alcançando 23 de 60 pontos possíveis. De acordo com o documento, somente 46% dos alunos atingiram o nível de proficiência básica em pensamento criativo, porcentagem bem menor que a média dos países avaliados (78%). Assim, demonstram dificuldade em gerar ideias apropriadas para tarefas expressivas e de resolução de problemas simples a moderadamente complexos (OECD, 2024). Os resultados podem desencadear um amplo debate sobre a necessidade de promover essa competência nos currículos escolares (SAID-METWALY *et al.,* 2021).

De modo geral, o que se vê é que as pessoas não costumam usar sua criatividade em todo seu potencial, especialmente no contexto escolar (RITTER et al., 2020). Segundo os autores, alguns pesquisadores têm até afirmado que o sistema educacional diminui a criatividade, visto que não buscam ensinar e praticar como o conhecimento existente pode ser usado para criar ideias criativas e soluções de problemas. Muitas vezes, a criatividade fica restrita à disciplina de artes, de forma contrária à ideia de que deveria ser considerada uma competência central subjacente a todo o aprendizado, de modo que ela deve deixar de ser vista como um tópico marginal ou opcional, para se transformar em uma capacidade chave a ser fomentada em todas as disciplinas escolares (PATSTON *et al.,* 2021).

É dentro desse contexto que diversos estudos têm se concentrado em investigar a presença e descrição da criatividade dentro dos currículos escolares, especialmente nos países da Europa. Como exemplos, podemos citar a pesquisa de Bereczki (2015) no contexto educacional da Hungria, Paston *et al.* (2021) no currículo da Austrália, Cachia *et al.* (2010) e Hieman e Korte (2010) analisaram o currículo dos países membros da União Européia e Hennessey (2015) dos Estados Unidos. Especialmente a pesquisa de Patston *et al.* (20210 buscou investigar esses currículos em 13 países (Austrália, Inglaterra, Estônia, Finlândia, Hong

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Kong, Hungria, Irlanda, Nova Zelândia, Escócia, Singapura, Coréia do Sul, Islândia e Taiwan). Os resultados indicaram, segundo os autores, inconsistência nas percepções, orientação e documentação que constitui a criatividade dentro dos currículos, de modo que tal competência parece pouco compreendida quanto ao seu lugar e propósito, dentro de uma perspectiva mais ampla.

Tomando-se tais estudos como inspiração e, diante do fato de que esse tipo de análise ainda não foi feito nos documentos brasileiros, o presente estudo teve, como objetivo, identificar e compreender como a criatividade é apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, antes de abordar o documento em si, uma apresentação dos documentos formativos brasileiros será feita, a fim de contextualizar o leitor. Em seguida, o texto irá analisar a criatividade, com base na BNCC, nos diferentes níveis educacionais brasileiros: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A criatividade nos documentos formativos brasileiros

No contexto educativo, a criatividade se insere como um recurso de importância fundamental, a ser incentivada em todas as áreas de conhecimento e durante todo o percurso escolar (MIRANDA; MORAIS, 2014). Atento à importância da criatividade nesse contexto, o Ministério da Educação também tem investido, especialmente nos últimos anos, em iniciativas voltadas à sua estimulação. Em 2015 foi lançado o Programa de Estímulo à Criatividade na Educação, o qual buscou identificar instituições e iniciativas consideradas criativas e que tem, como foco, a melhoria na qualidade do ensino brasileiro (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015a). O objetivo dessa proposta voltou-se a conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e da criatividade na educação básica brasileira.

A partir desse levantamento, essa chamada pública buscou dar início a um processo de criação de base para uma política pública de fomento à inovação e à criatividade na educação básica, que estimule as escolas, instituições e organizações a romper com os padrões educacionais tradicionais visando uma nova proposta de escola que forme cidadãos integrais. Através de mapeamento dessas iniciativas, 178 instituições educacionais, incluindo escolas públicas, particulares e organizações não governamentais foram reconhecidas como exemplos de inovação e criatividade na educação básica. As organizações identificadas pelo MEC como

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

inovadoras e criativas passarão a ser referência para a educação básica e divulgadas pelo Ministério (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015b). Outra iniciativa importante envolveu o lançamento, em 2021, do Laboratório de Criatividade e Inovação para a Educação Básica (LabCrie), buscando incentivar a inovação e criatividade na educação básica.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi instituída no Brasil, como documento oficial que define os objetivos que orientarão a elaboração dos currículos nacionais em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2017). Trata-se de um documento que visa contribuir para o alinhamento de políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, especialmente em relação à formação de professores, elaboração de conteúdos educacionais e critérios para o oferecimento de estrutura adequada para o desenvolvimento da educação brasileira (BRASIL, 2018).

Na BCNN dez competências foram incluídas, como foco de aprendizagem e desenvolvimento, preferindo-se esse termo ao "capacidades" (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021), nos diferentes níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Segundo os autores, tal documento adota o termo "competência". Assim, destaca o desenvolvimento de competências, seguindo recomendações de organismos internacionais como a UNESCO, Banco Mundial e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (KOEPSEL *et al.,* 2020).

A BNCC tem caráter normativo e contempla as aprendizagens que são consideradas essenciais de serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da educação básica, sendo suas competências comuns a todos os sistemas educacionais (FERNANDO JUNIOR; ALMEIDA; ALMEIDA, 2022). Trata-se de uma referência nacional obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica, focando-se também no desenvolvimento de dez competências gerais (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021), dentre elas, a criatividade. Essa integração se baseia na ideia de que,

> no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações (BRASIL, 2018, p. 14).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A integração da criatividade na educação promete favorecer um processo de conhecimento que foge ao sistema mais tradicional marcado pela linearidade, conformidade e padronização do ensino (ROTH; CONRADTY; BOGNER, 2022). Dentro desse contexto, a criatividade tem se mostrado um dos elementos importantes de serem inseridos e desenvolvidos nas propostas curriculares educacionais, de modo a promover o respeito aos interesses e potencialidades dos alunos na busca por um desenvolvimento mais completo.

O estudo traz a inclusão da criatividade como uma das competências essenciais destacadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Mais especificamente, tal característica encontra-se explicitada na segunda competência da educação básica:

> exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a *criatividade* para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 9).

Ao inserir essa competência como um dos desafios a serem alcançados na chamada educação integral, o Brasil reforça a percepção de que qualquer escola, envolvendo professores preparados e motivados, pode alcançar bons resultados na planificação, implementação e avaliação de atividades que visem o desenvolvimento de alunos mais capazes, a partir, dentre outros elementos, da estimulação da criatividade (MIRANDA; MORAIS, 2014). Parte dessa mudança é consequência da adoção de um novo modelo de educação integral, em prática no Brasil, o qual tem buscado valorizar não só as habilidades consideradas cognitivas, ou seja, relacionadas à inteligência, através da transmissão de conhecimentos, especialmente aquele voltado à reprodução e memorização de informações, mas, também, a outros tipos de habilidades.

Nesse sentido, a adoção de práticas de ensino que valorizem e incentivem a criatividade pode atuar como catalisadora do potencial criativo de cada aluno, resultando em melhor aproveitamento de talento e potencial humano no contexto educacional (ALENCAR, 2002). Isso porque, cada vez mais, os diferentes contextos precisam de pessoas que pensem em soluções de problemas, que levem a inovações, que apresentem um pensamento questionador,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dentre outras características que estão relacionadas à criatividade (MUNIZ; MARTINÉZ, 2015). Nesse sentido, a escola assume papel fundamental no desenvolvimento da criatividade de crianças e jovens, uma vez que é neste meio que o aluno poderá explorar, elaborar e testar hipóteses e fazer uso de seu pensamento criativo (NAKANO, 2009).

Dentre os principais benefícios relacionados à inserção da criatividade na educação, Fancourt e Steptoe (2019) afirmam que o engajamento em atividades criativas favorece e encorajam outras habilidades importantes, tais como persistência, autodisciplina, resiliência e motivação. Outros benefícios são destacados por Lucas (2016) e envolvem aspectos sociais e emocionais, tais como aumento do bem-estar, melhora no aprendizado e nos resultados educacionais, aumento da frequência escolar, ampliação do nível de educação e resultados futuros positivos relacionados ao trabalho.

Nos mais diferentes níveis educacionais, a estimulação da criatividade pode ser implementada, visando o desenvolvimento desse potencial em seu nível máximo, por meio do incentivo a comportamentos, em sala de aula, que favorecem a expressão criativa (RAHIM; HULUKATI, 2021). Pesquisadores têm apontado que o ensino criativo é aquele no qual os professores concebem e fazem uso de métodos e atividades voltadas ao desenvolvimento dos alunos, estimulando motivação para aprender (DENG *et al.,* 2020). Ao ser compreendida como uma habilidade a ser desenvolvida, a criatividade pode ser adaptada para todas as disciplinas englobadas na BNCC (ROCHA, 2021), envolvendo a oportunidade de acesso a formação inicial ou continuada em consonância aos objetivos e necessidades do ambiente escolar (PEIXOTO; MACHADO, 2022). Segundo os autores, os atos normativos educacionais brasileiros, citando-se, por exemplo a BNCC, possuem papel essencial na normatização do ensino e proposição de iniciáticas, políticas públicas e metas que são postam em prática.

Visando compreender melhor como a criatividade é enfocada na BNCC, o presente estudo buscou investigar, no documento, como esse construto é citado nos diferentes níveis educacionais (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Como forma de alcançar esse objetivo, uma revisão foi realizada pelos autores, iniciando-se pelas competências gerais da educação básica, visando compreender e identificar em que níveis e como a criatividade é abordada. Foi realizada uma busca por trechos em que há referência direta a essa competência para, depois identificar os conteúdos e momentos aos quais ela se faz presente. Considerando-

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

se que tal documento é organizado por nível educacional, a mesma lógica foi seguida pelos autores para apresentação dos resultados. Assim, o primeiro foco aborda a educação infantil.

Criatividade na educação infantil

Desde muito cedo, a criança apresenta comportamentos criativos e imaginativos, por exemplo, quando brinca, interage com outras crianças, faz uso de brinquedos e simbolismo (NEVES-PEREIRA; CHAGAS-FERREIRA, 2020). Consequentemente, desde cedo, a criatividade pode ser ativada e potencializada de forma associada à educação, através, por exemplo, do oferecimento de vivências e experiências relacionadas aos sentidos (som, música, dança e outras formas artísticas), jogo simbólico, improvisação e ludicidade (ABREU E SOUSA *et al.,* 2021). A partir dessa constatação, podemos perceber que "a criatividade, em potencial da criança, pode ser incentivada, desenvolvida e potenciada no decurso do processo educativo devendo, por isso, assumir-se como essencial no currículo" (ABREU E SOUSA *et al.,* 2021, p. 23).

A BNCC propõe que a educação infantil tem, como um dos seus propósitos, "ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens" (BRASIL, 2018, p. 36), visando a potencialização da aprendizagem e o desenvolvimento do aluno por meio de interações e brincadeira. É nesse contexto que a criatividade pode ser utilizada como uma ferramenta importante para favorecer a expressão emocional, o enfrentamento de desafios, bem como a resolução de problemas, dentro de um nível adequado à faixa etária. Ou seja, atuando de modo a possibilitar que as crianças possam "desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los" (BRASIL, 2018, p. 37).

Dentre os seis direitos da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil previstos na BNCC (BRASIL, 2018, p. 38), a criatividade aparece explicitada, de forma direta, em dois deles:

> Brincar: cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua *criatividade*, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Expressar: como sujeito dialógico, *criativo* e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens

Nessa proposta, o documento ainda afirma que "parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (BRASIL, 2018, p. 39). Considerando-se que a educação nos primeiros anos exerce um impacto decisivo no desenvolvimento infantil, torna-se essencial explorar estratégias para a promoção da criatividade nessa fase.

Cabe ao professor, oferecer oportunidades e práticas para a tomada de decisões, oportunidade de situações em que as crianças possam escolher os materiais que serão utilizados nas atividades, escolha de locais e espaços diferentes do tradicional, assim como situações desafiadoras e significativas (SIMÃO *et al.,* 2021). Segundo os autores, é desde a educação infantil que devemos assumir a responsabilidade de criar um clima que estimule a criatividade, flexibilidade e atitude inovadora.

Criatividade no ensino fundamental

Dentro dessa etapa educacional é importante explicitar as duas fases: anos iniciais e anos finais. Na primeira delas, dada a recente transição da educação infantil, as experiências lúdicas de aprendizagem ainda se fazem bastante presentes, caminhando, progressivamente, em direção "ao desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos" (BRASIL, 2018, p. 58). É interessante notar que essa proposta se assemelha, e muito, com a compreensão de criatividade.

A criatividade também se mostra presente nas diretrizes da BNCC estabelecidas em relação ao ensino fundamental. Ela aparece, de forma explícita, em diferentes tipos de aprendizagens esperadas em cada campo de experiência, estando reproduzidas aquelas que se relacionam diretamente ou indiretamente à criatividade (BRASIL, 2018), conforme mostra o Quadro 1.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 1**:** Criatividade na BNCC aplicada ao ensino fundamental

Campo de experiência	**Objetivos**
Corpo, gestos e movimentos	Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio
Traços, sons, cores e formas	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva Expressar-se por meio de artes visuais, utilizando diferentes materiais Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado em relação a eles

Fonte: Brasil (2018).

Além disso, o documento também ressalta, em diversos trechos, a criatividade de forma indireta como objetivo do ensino fundamental, indicando ser essencial o reconhecimento de suas potencialidades e acolhimento e pela valorização das diferenças, a estimulação da curiosidade e formulação de perguntas, o estímulo ao pensamento criativo por meio da construção e fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e avaliar respostas, bem como um trabalho escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelos alunos.

No ensino fundamental diferentes áreas passam a fazer parte do currículo, com a finalidade de possibilitar que os estudantes ampliem suas capacidades através de práticas voltadas à formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (BRASIL, 2018). Em diversos trechos da BNCC são encontradas competências relacionadas de forma direta ou indireta às características criativas (Quadro 2).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 2: Competências relacionadas à criatividade na BNCC

Componente	Competências a serem desenvolvidas (relacionadas à criatividade)
Língua Portuguesa	ler, escutar e produzir textos com autonomia, *fluência* e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, ideias e sentimentos", "valorizar a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às *dimensões lúdicas, de imaginário* e encantamento (p. 87).
Arte	valoriza-se a o *desenvolvimento de produtos e fenômenos artísticos*, de modo a contemplar *práticas de criar*, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas, fazendo uso de sensibilidade, intuição, pensamento, emoções, novas formas de criar, *abertura a novas experiencias e processos criativos*
Educação Física	tal possibilidade pode ser deslumbrada na BNCC quando tal documento afirma que "o *caráter lúdico* está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola (p. 220).
Matemática	*enfrentar situações-problemas* em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar as conclusões (p. 267)
Ciências Humanas	identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a *curiosidade e propondo ideias* e ações que contribuam para a transformação (p. 357)
Ciências da Natureza	organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos (p. 322) promover situações nas quais os alunos possam observar o mundo à sua volta e *fazer perguntas*; analisar demandas, delinear problemas e planejar investigações; *propor hipóteses; desenvolver soluções para problemas cotidianos...* implementar soluções e avaliar sua eficácia para resolver problemas cotidianos (p. 323)

Fonte: Brasil (2018).

De modo geral, o que se pode ver é que o oferecimento dessas atividades práticas e oportunidades de expressar a criatividade visam impactar e promover a confiança do estudante para tentar novas ideias, aprender a usar maior variedade de recursos, trabalhar colaborativamente, oferecendo a oportunidade de experimentar, resolver problemas e explorar, tornando a criatividade mais acessível (YAGES; TWIGG, 2017).

Criatividade no ensino médio

É nessa fase que os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções" (BRASIL, 2018, p. 481).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dadas essas características, diversos são os trechos na BNCC, na seção referente ao ensino médio, que abordam a criatividade como importante de ser desenvolvida nesse nível educacional, tal como podemos ver a seguir:

> para formar esses jovens como sujeitos críticos, *criativos,* autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, *abrindo-se criativamente para o novo* (BRASIL, 2018, p. 463).

Nesse sentido, as experiências vivenciadas ao longo do ensino médio visariam, ainda segundo o documento, o "desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, *criativa* e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível" (p. 465). Salienta ainda a importância de "proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (*criatividade*, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e *curiosidade* científica, entre outros" (p. 466).

A BNCC também destaca a produção de respostas diversas para o mesmo problema e oportunidades de explorarem possibilidade expressivas provenientes de diferentes tipos de linguagens – visuais, verbais, sonoras, corporais, bem como habilidades para "identificar problemas, formular questões, identificar informações ou variáveis relevantes, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações" (p. 550) como focos das atividades pedagógicas (BRASIL, 2018). Reforça ainda que "nessa etapa da escolarização, ela deve ser desencadeada a partir de desafios e problemas abertos e contextualizados, para estimular a curiosidade e a criatividade na elaboração de procedimentos e na busca de soluções" (p. 551).

Tais objetivos se tornaram mais facilmente atingidos a partir da nova estrutura do ensino médio, o qual possibilita a flexibilidade na organização curricular e, consequentemente, uma proposta que atenda aos interesses dos estudantes. Parte da carga horária agora pode ser

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

destinada ao que se chamou de itinerários formativos sendo que, dentre estes, o currículo pode ser composto por áreas que, de forma mais direta, se relacionam à criatividade, tais como artes, design, artes cênicas, roteiros, produções literárias, além da sua aplicação nos conteúdos gerais (português, matemática, biologia etc.), os quais foram agrupados por área de conhecimento.

Especialmente em relação à sugestão "distribuição do tempo", é sugerido que uma forma de incentivar a criatividade é distribuir o tempo das aulas na escola por interesse dos alunos e não por matéria, tal como é feito atualmente. Tal alteração vai ao encontro da proposta de reforma do Ensino Médio brasileiro, por meio da flexibilização da grade curricular, que passa a ser dividida em dois grupos: uma parte comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e a outra parte, flexível, a ser definida dentre: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Pode-se dizer, nesse sentido, que tal reforma poderá trazer, como um de seus efeitos, a ampliação da criatividade no ensino, ao possibilitar que o estudante escolha alguma área de conhecimento para aprofundar seus estudos (BRASIL, 2017). Assim, ele terá maiores oportunidades de se dedicar a alguma área de seu interesse, bem como vivenciar experiências diferentes nessa área.

Na descrição de algumas competências almejadas, exemplificadas a seguir, habilidades relacionadas ao pensamento criativo são encontradas como foco a ser desenvolvido, tal como pode ser visualizado no Quadro a seguir.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 3: Competências relacionadas à criatividade no ensino médio

Área	Foco	Competências específicas relacionadas à criatividade
Linguagens e suas tecnologias	ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas *manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias*	3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, *criativa,* ética e solidária 6. apreciar esteticamente as mais diversas *produções artísticas* e culturais. exercendo protagonismo de maneira crítica e *criativa* 7. mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando dimensões técnicas, críticas, *criativas,* éticas e estéticas
Matemática	desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de *resolução de problemas*	4. compreender e utilizar, com *flexibilidade* e precisão, diferentes registros de representação matemáticos... na busca por solução e comunicação de resultados de problemas
Ciências da Natureza e suas tecnologias	ampliar sua compreensão sobre a vida, o nosso planeta e o universo, bem como sua capacidade de refletir, argumentar, *propor soluções* e enfrentar desafios pessoais e coletivos, locais e globais	3. investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das ciências da natureza, *para propor soluções*

Fonte: Brasil (2018)

Além disso, a BNCC recomenda que os itinerários formativos devem garantir a apropriação de conhecimentos cognitivos, organizados em quatro eixos estruturantes, nos quais também podemos identificar diversas habilidades relacionadas à criatividade (trechos em negrito), estando, de forma mais explícita, no eixo II (BRASIL, 2018, p. 479):

> I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
> II – *Processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;*
> III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e *implementar soluções* para questões e problemas identificados na comunidade;
> IV – Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao *desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores* com o uso das tecnologias

Pretende-se também que os alunos sejam capazes de participar ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento. ampliando assim os repertórios de expressão e comunicação de seus modos de ser, pensar e agir no mundo (BRASIL, 2018, p. 496), de modo a aguçar, de forma contínua, a sensibilidade, imaginação e criatividade.

Discussão

A análise do principal documento que guia as políticas educacionais brasileiras, a BNCC, demonstrou dificuldades relacionadas à aplicação e desenvolvimento da criatividade na prática escolar. Apesar de prever a importância e necessidade de que tal competência seja incluída nos currículos nos diferentes níveis escolares, não são encontradas orientações sobre como isso pode ser feito na prática. Situação semelhante foi relatada por Patston et al. (2021) após revisão de currículos educacionais de 13 países, ao concluírem que, a maior parte deles, não apresentava uma definição funcional sobre criatividade que pudesse diferenciar a forma de enquadrar tal característica no currículo de acordo com os níveis escolares e fornecer um foco para seu desenvolvimento dentro das disciplinas.

Para além da inserção da criatividade como parte das políticas públicas educacionais no Brasil, outras medidas precisam ser colocadas em prática para que essa característica possa, efetivamente, ser incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a melhor preparar o aluno para os desafios futuros. Desse modo, a promoção, ensino e avaliação da criatividade exigirá uma intervenção complexa dos gestores escolares, além da mobilização de recursos educacionais, mudança na pedagogia e estruturas institucionais (THORNHILL-MILLER et al., 2023).

Dentre elas, pode-se citar, como primordial, a necessidade de capacitação dos professores. Isso porque, na prática, tal habilidade ainda se mostra pouco explorada nas escolas, muitas vezes devido a dificuldades do professor, as quais podem incluir “deficiências na sua

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

formação, desconhecimento de técnicas, procedimentos e metodologias incentivadoras da criatividade, seja pela extensão do currículo a cumprir" (OLIVEIRA, 2010, p. 86). Desse modo, de acordo com Martinez (2002), a criatividade não constitui um valor real na maior parte das instituições educacionais, fazendo-se notas um descompasso entre o discurso que defende a valorização desse construto e uma realidade em que a criatividade não consegue expressões e espaços significativos na escola.

Como se pode ver, diversos são os aspectos que se mostram essenciais para que a implementação de mudanças no sistema educacional brasileiro possa ser colocada em prática (PEIXOTO; MACHADO, 2022). Dentre elas, inclui-se não somente a criação de legislação e políticas públicas, mas, também, a necessidade de que a BNCC seja aplicada de forma concomitante a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), de modo que a formação do aluno possa ser realizada com base em ações criativas docentes (FIGUEIRA, 2022) e dentro de uma proposta que o prepare para atuar em uma sociedade dinâmica e interativa (MOREIRA *et al*., 2022).

Desse modo, o que se vê é que, para se trabalhar a criatividade na escola, deve-se operar no mínimo em três direções: no desenvolvimento da criatividade dos alunos, da criatividade dos educadores e da criatividade como organização (MARTINEZ, 2002). A partir do momento em que a criatividade passar a ser valorizada nos diferentes níveis que compõem a organização escolar, importantes mudanças poderão ser alcançadas, de modo a preparar os estudantes para os novos desafios do século XXI.

A literatura científica tem recomendado diversos focos nesse processo, envolvendo a apresentação e discussão de conceitos relacionados à criatividade, identificação da criatividade em alunos, professores e no currículo escolar, nas barreiras e bloqueios para sua expressão, bem como programas e estratégias para estimular o seu desenvolvimento (WECHSLER; NAKANO, 2011). Somente assim as habilidades criativas de docentes e discentes poderão ser mais bem aproveitadas, dentro de uma proposta de ensino que visa o preparo dos estudantes, de forma criativa, para as novas demandas que se fazem presentes (OLSZEWSKI-KUBILIUS *et al.,* 2016).

Dentre os resultados almejados, o aumento da flexibilidade para adaptar-se às necessidades visa permitir que, por meio do uso da criatividade, o aluno possa compensar as

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

diferenças sociais e culturais do meio em que vive (LLANTADA, 1997) de modo a expressar sua criatividade em níveis mais altos no contexto escolar (WECHSLER, 2008), expandindo esse potencial para outros contextos.

A revisão da BNCC mostra que a criatividade é incorporada, no documento, como uma habilidade que pode ser aplicada em sala de aula, em qualquer disciplina e em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a implantação de programas de criatividade nas escolas brasileiras que sirvam de base para uma modificação dos padrões atuais de ensino e que permitam o desenvolvimento mais sadio e completo de nossos estudantes (NAKANO, 2009) deve ser uma meta a ser buscada desde os anos iniciais da escolarização.

Considerações Finais

De modo geral, a análise da BNCC apontou para a presença de criatividade como uma competência a ser incluída nos currículos escolares dos diferentes níveis de ensino. Fica explicitado, portanto, que a inserção da criatividade na escola como competência curricular contribui para uma formação integral do aluno, ou seja, um desenvolvimento completo que melhora a parte emocional, interpessoal, sendo importante para o desenvolvimento de habilidades profissionais futuras, além de potencializar outras qualidades.

Entretanto, para além da inserção dessa característica na BNCC, é preciso que a prática a incorpore no processo de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça, importantes desafios ainda precisam ser superados, incluindo, dentre outros a existência da valorização da inteligência e capacidade de memorização e reprodução, assim como padrões de ensino enrijecidos. Nesse contexto, a capacitação de professores se mostra um fator de extrema importância para o desenvolvimento de novas competências curriculares, como a criatividade.

Para além da criatividade do aluno, almeja-se que os professores também tenham oportunidade de conhecer seu potencial criativo, vivenciando oportunidades de sair da rotina padrão de ensino e utilizar a criatividade na prática para despertar o lado criativo nos alunos. Ademais, é importante que a escola incentive a formação continuada para que os docentes possam ter espaço para inserir, dentro do currículo regular, estratégias educacionais voltadas à estimulação dessa competência.

Por fim, é preciso compreender os impactos positivos de uma sociedade crítica e criativa

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

diante dos diversos problemas atuais. A educação é a ferramenta capaz de mudar a realidade do mundo para melhor, e a criatividade tem papel essencial nessa mudança.

Referências

ABREU E SOUSA, Maria Dulce de Noronha; MATEUS, Ana Cristina Cruz; TEIXEIRA, Ana Raquel de Noronha e Sousa Mourão; RODRIGUES, Ana Isabel Costa; OLIVEIRA, Andréa Martins Pedreira de. Criatividade e cérebros criadores: potenciação educativa. *In:* BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum.; COSTA-LOBO, Cristina. **Criatividade e desenvolvimento humano** – série tecido em criatividade (volume 2). São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 15-28.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. O contexto educacional e sua influência na criatividade. **Linhas Críticas**, v. 8, n. 15, p. 165-205, 2002.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Barreiras à promoção da criatividade no Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa***,* v. 24, p. 59-66, 2008.

AMBROSE, Don; STERNBERG, Robert J. A Whole New Way of Working with Creativity, Innovation, and Innovators. *In:* AMBROSE, Don; STERNBERG, Robert J. **Creative Intelligence in the 21st Century:** Grappling with Enormous Problems and Huge Opportunities. Boston: Sense Publishers, 2016. p.89-83.

BERECZKI, Eniko Orsolya. Mapping creativity in the Hungarian National Core Curriculum: A content analysis of the overall statements of intent, curricular areas and education levels. **The Curriculum Journal**, v. 27, n. 3, p. 330–367, 2015. https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1100546

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina. Creativity in Brazilian education: review of a decade of literature. **Creative Education**, v. 11, p. 420-433, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 8 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução n.o 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

CACHIA Romina; FERRARI Anusca; ALA-MUTKA Kirsti; PUNIE Yves. **Creative**

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

learning and Innovative Teaching. Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States. JRC Research Reports, JRC62370, 2010. http://www.eurosfaire.prd.fr/7pc/doc/1300702480_jrc62370_learning_teaching_2010.pdf

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balbuino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4406, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832021000200054&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 jun. 2024

DE LA TORRE, Saturnino. Apresentação / prólogo. *In:* RIBEIRO, O. C.; MORAES, M. C. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar:** rompendo crenças, mitos e concepções. Brasilia: Liber Livro, 2014. p. 15-24.

DENG, Qian; ZHENG, Bing; CHEN, Jing. The relationship between personality traits, resilience, school support, and creative teaching in higher school physical education teachers. **Frontiers in Psychology**, 11, article 568906, 2020.

FANCOURT, Daisy; STEPTOE, Andrew. Effects of creativity on social and behavioral adjustment in 7-to 11-year-old children. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1438, p. 30-39, 2019.

FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins; ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso de tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, p. 620-643, 2022.

FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva. Apreensões essenciais e aparenciais na Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica. **Nova Paideia**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 207-281, 2022.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho Uma base comum na escola: análise do projeto comum educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, 2021.

HEILMANN, Gregor; KORTE, Werner B. **The role of creativity and innovation in school curricula in the EU27: A content analysis of curricula documents**. Joint Research Center, JRC601106, 2010. http://www.pim.com.mt/pubs/JRC_curricula.pdf

HENNESSEY. Beth A. If I were Secretary of Education: A focus on intrinsic motivation and creativity in the classroom. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 9, n. 2, p. 187–192, 2015. https://doi/10.1037/aca0000012

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

KAUFMAN, James C.; BEGHETTO, Ronald A.; POURJALALI, Samaneh. Criatividade na sala de aula: uma perspectiva internacional. *In:* WECHSLER, Solange Muglia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Criatividade e aprendizagem:** caminhos e descobertas em perspectiva internacional. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 53-72.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei n. 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, e222442, 2020.

LEHMKUHL, Géssica; VON WANGENHEIM, Christiane Gresse; MARTINS-PACHECO, Lúcia Helena; BORGATTO, Adriano F.; ALVES, Nathalia da Cruz. SCORE–A model for the self-assessment of creativity skills in the context of computing education in K-12. **Informatics in Education**, v. 20, n. 2, p. 231, 2021.

LLANTADA, Marta Martanez. Creatividad y calidad educacional. **Psico-USF**, Itatiba, v. 2, n.2, p.13-29, 1997.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

LUCAS, Bill. A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. **Applied Measurement in Education***,* v. 29, n. 4, p. 278-290, 2016.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; AMARAL, Antonio Sérgio do. A importância da formação de professores na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação: notas sobre o Atendimento Educacional Especializado realizado pelo projeto de extensão PAAAHSD da Universidade Federal Fluminense. *Revista Congreso Universidad*, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2013.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas***,* v. 8, p. 189-206, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC faz chamada pública para identificar experiências pedagógicas criativas e inovadoras**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/30521-mec-faz-chamada-publica-para-identificar-experiencias-pedagogicas-criativas-e-inovadoras. Acesso em 8 ago. 2015a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Selecionadas 178 instituições como exemplos de inovação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32951-selecionadas-178-instituicoes-como-exemplos-de-inovacao. Acesso em 8 ago. 2015b.

MIRANDA, Lucia C.; MORAIS, Maria de Fátima. Enriquecimento criativo e sua promoção em alunos sobredotados. *In:* PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro *et al.* **Altas habilidades/superdotação (AH/SD):** criatividade e emoção. Curitiba: Juruá, 2014. p. 185-212.

MOREIRA, Marcelo Ricardo.; SILVA, Divane O. de Moura; SILVA, Neide Menezes; CUNHA, Kátia Silva Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019. **Nova Paideia**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 353-364, 2022.

MUNIZ, Luciana Soares; MARTINEZ, A.lbertina Mitjáns. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, 2015.

NAKANO, Tatiana de Cassia. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, p. 45-53, 2009.

NEVES-PEREIRA, Monica Souza; CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. O modelo da imaginação criativa de Lev Vygotsky. *In:* NEVES-PEREIRA, Monica Souza; FLEITH, Denise de Souza. **Teorias da criatividade**. Campinas, Alínea, 2020. p. 109-140.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 1, p. 83–92, 2010.http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a10.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; SUBOTNIK, Rena F.; WORRELL, Frank C. Aiming Talent Development Toward Creative Eminence in the 21st Century. **Roeper Review**, v. 38, n. 3, p. 140-152, 2016.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Creative thinking framework**. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf. Acesso em 10 set. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. PISA 2022 Creative Thinking Framework. OECD Publishing, Paris, 2023. https://doi.org/10.1787/471ae22e-en. Acesso em 10 jun. 2024.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Pisa 2022 Results – volume III: creative minds, creative schools**. OECD, 2024. Disponível em https://www.oecd.org/pisa/publications/countrynote_Vol_III_BRA.pdf. Acesso em 10 jun. 2024.

PATSTON, Timothy J.; KAUFMAN, James C; CROPLEY, Arthur J.; MARRONE, Rebecca. What is creativity in education? A qualitative study of international curricula**. Journal of Advanced Academics**, v. 32, n. 2, p. 207-230, 2021.

PEIXOTO, Anderson Gomes; MACHADO, Liliane Campos Atos normativos educacionais brasileiros e a formação de professore para as tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Nova Paideia**, Brasília, v. 4, n. 3, p. 169-181, 2022.

PLUCKER, Jonathan A.; BEGHETTO, Ronald A.; DOW, Gayle T. Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. **Educational Psychologist**, v. 39, p. 83-96, 2004.

RAHIM, Maryam; HULUKATI, Wenny. Development of Handbooks of Guidance and

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

Counseling to Enhance Elementary School Teachers' Competence in Cultivating Students' Creativity. **European Journal of Educational Research**, v. 10, n. 2, p. 657-670, 2021.

RITTER, Simone M.; GU, Xiaojing; CRIJNS, Maurice; BIEKENS, Peter. Fostering students' creative thinking skills by means of a one-year creativity training program. **PLoS ONE**, v. 15, n. 3, e0229773, 2020.

ROCHA, Carlos José Trindade da. Desenvolvimento profissional docente e formação do sujeito criativo investigativo de acordo com a Base nacional comum curricular para o ensino de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260063, p. 1-19, 2021. http://doi.org/10.1590/s1413-24782021260063

ROTH, Tamara; CONRADTY, Cathérine; BOGNER, Franz X. Testing Creativity and Personality to Explore Creative Potentials in the Science Classroom. **Research in Science Education**, v. 52, p. 1293–1312, 2022.

RUNCO, Mark. Everyone has creative potential. In STERNBERG, Robert; GRIGORENKO, Elena; SINGER, Jerome L. **Creativity from potential to realization** (pp. 21-30). Washington DC: APA, 2006. p. 21-30.

SAID-METWALY, Sameh; FERNÁNDEZ-CASTILLA, Belén; KYNDT, Eva, NOOTGATE, Wim Van den; BARBOT, Baptiste. Does the Fourth-Grade Slump in Creativity Actually Exist? A Meta-analysis of the Development of Divergent Thinking in School-Age Children and Adolescents. **Educational Psychology Review**, v. 33, p. 275–298, 2021.

SIMÃO, Vera Lúcia; STEIN, Ruth E. K.; MAURA, Maria Antónia Pujol. Espaços educativos e suas contribuições para o desenvolvimento de experiências criativas na educação infantil. *In:* BERG, Juliana, VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina; ALVES, Maria Dolores Fortes; ZWIEREWICZ, Marlene. **Criatividade, diversidade e educação**. Série Tecidos em Criatividade, volume 3, 2021. São Paulo, Pimenta Cultural. p. 146-158.

STERNBERG, Robert J. (2018). Creative Giftedness Is Not Just What Creativity Tests Test: Implications of a Triangular Theory of Creativity for Understanding Creative Giftedness. **Roeper Review,** v. 40, p. 158-165, 2018. https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1467248.

THE PARTNERSHIP FOR 21st CENTURY LEARNING. **Framework for 21st Century Learning**. Washington, DC: Author, 2008. Disponível em: http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0116.pdf. Acesso em 17 jun. 2022.

TORNHILL-MILLER, Branden; CAMARDA, Aanelle; MERCIER, Maxence; BURKHARDT, Jean-Marie; MORISSEAU, Tiffany; BOURGEOIS-BOUGRINE, Samira; VINCHON, Florence; HAYEK, Stephanie El; ANGEREAU-LANDAIS, Myriam; MOUREY, Florence; FEYBESSE, Cyrille; SUNDQUIST, Daniel; LUBART, Todd. Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. **Journal of Intelligence,** v. 11, n. 3., p. 54.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade:** descobrindo e encorajando. (3ª edição). Campinas: LAMP/PUC-Campinas, 2008.

WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cassia Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. *In:* WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cassia. **Criatividade e aprendizagem:** caminhos e descobertas em perspectiva internacional. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p.11-32.

YATES, Ellen; TWIGG, Emma. Developing creativity in early childhood studies students. **Thinking Skills and Creativity**, v. 23, p. 42-57, 2017.

Submissão em: 26/03/2024
Aceito em: 24/06/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: um estudo sobre critérios de avaliação

Alessandra Cristina Matheus de Paiva[1]
Marco Wandercil[2]
Paulo Sérgio Garcia[3]

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar como os professores do componente curricular Projeto de Vida, no contexto do Novo Ensino Médio, estruturam e conduzem suas atividades avaliativas. A investigação busca compreender a existência de critérios claros nesses processos, verificando a incorporação desses critérios tanto no material didático quanto na prática docente. Para isso, adota-se uma abordagem metodológica qualitativa, que recorre à pesquisa bibliográfica para conceituar o componente obrigatório e os critérios de avaliação da aprendizagem a partir da literatura acadêmico-científica, e à pesquisa documental para a análise de materiais didáticos e notas de quatro docentes, sendo dois da rede pública e dois da rede privada. Embora o Projeto de Vida possua características neoliberais, o estudo revelou que os professores não utilizam critérios claros para avaliar a complexidade e subjetividade deste componente curricular, destacando a necessidade de critérios mais transparentes para garantir uma avaliação justa e formativa.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Critérios Avaliativos. Projeto de Vida.

LIFE PROJECT IN THE NEW BRAZILIAN HIGH SCHOOL: a study on evaluation criteria

Abstract: The present study aims to analyze how teachers of the "Projeto de Vida" curricular component, in the context of the New High School, structure and conduct their assessment activities. The investigation seeks to understand the existence of clear criteria in these processes, verifying the incorporation of such criteria in both teaching materials and teaching practices. For this purpose, a qualitative methodological approach was adopted, combining bibliographic research to conceptualize the mandatory component and learning assessment criteria based on academic-scientific literature, and documentary research to analyze teaching materials and notes from four teachers, two from public schools and two from private schools. Although "Projeto de Vida" presents neoliberal characteristics, the study revealed that teachers do not use clear criteria to assess the complexity and subjectivity of this curricular component, highlighting the need for more transparent criteria to ensure fair and formative Assessment.

Keywords: Learning Assessment. Evaluative Criteria. Life Project.

[1] Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Professora da Faculdade Método de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos ABC da Educação - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o impacto das avaliações de larga escala em escolas inseridas em regiões de alta vulnerabilidade social do Grande ABC Paulista. E-mail de contato: alessandra.pereira@uscsonline.com.br.

[2] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor Pesquisador na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Líder do Grupo de Estudos ABC da Educação - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o impacto das avaliações de larga escala em escolas inseridas em regiões de alta vulnerabilidade social do Grande ABC Paulista. E-mail de contato: marco.wandercil@gmail.com.br.

[3] Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Titular na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Líder do Grupo de Pesquisas em Avaliação Educacional e Desempenho (GPAED-CNPq). E-mail de contato: paulo.garcia@online.uscs.edu.br.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PROYECTO DE VIDA EN EL NUEVO BACHILLERATO BRASILEÑO: un estudio sobre criterios de evaluación

Resumen El presente estudio tiene como objetivo analizar cómo los docentes del componente curricular "Proyecto de Vida", en el contexto del Nuevo Bachillerato, estructuran y conducen sus actividades evaluativas. La investigación busca comprender la existencia de criterios claros en estos procesos, verificando la incorporación de tales criterios tanto en el material didáctico como en la práctica docente. Para ello, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, que combina la investigación bibliográfica para conceptualizar el componente obligatorio y los criterios de evaluación del aprendizaje basados en la literatura académico-científica, y la investigación documental para analizar materiales didácticos y notas de cuatro docentes, dos de la educación pública y dos de la privada. Aunque "Proyecto de Vida" presenta características neoliberales, el estudio reveló que los docentes no utilizan criterios claros para evaluar la complejidad y subjetividad de este componente curricular, destacando la necesidad de criterios más transparentes para garantizar una evaluación justa y formativa.

Palabras-clave: Evaluación del Aprendizaje. Criterios Evaluativos. Proyecto de Vida.

Introdução

As novas diretrizes para o Novo Ensino Médio (NEM), no estado de São Paulo foram resolutas a partir da Lei Federal 13.415/17 (Brasil, 2017) e da legislação estadual, Deliberação CEE 186/2020. Esta última define as normas para o Currículo Paulista do Ensino Médio (CPEM), aplicáveis às redes pública (estadual e municipal) e privada com instituições ligadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e que dentre outras disposições delibera sobre a obrigatoriedade do componente curricular Projeto de Vida (São Paulo, 2020).

Com base nesse contexto, o presente artigo tem como foco a análise da estruturação e condução das atividades avaliativas relacionadas ao Projeto de Vida, verificando como os professores lidam com a complexidade e subjetividade desse componente curricular. Para isso, o estudo examina os critérios utilizados pelos docentes para a avaliação da aprendizagem (Luckesi, 2011; Fini,2018), buscando compreender a presença (ou ausência) de critérios claros e consistentes nesse processo, tanto no material didático, quanto na prática docente.

Reconhecendo a subjetividade envolvida no processo avaliativo, este estudo levanta o questionamento central: como os professores estruturam e conduzem a avaliação da aprendizagem no componente Projeto de Vida no contexto do Novo Ensino Médio?

O objetivo deste estudo está em analisar como os professores do componente curricular Projeto de Vida, no contexto do Novo Ensino Médio, estruturam e conduzem suas atividades avaliativas. A investigação busca entender a presença de critérios claros nesses processos,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

verificando a incorporação desses critérios tanto no material didático quanto na prática docente, adotando uma abordagem metodológica qualitativa (Martins, 2022).

Para tanto, recorreu-se a pesquisas bibliográfica e documental. A primeira buscou a conceituação do tema a partir da literatura acadêmico-científica sobre avaliação, consultando autores como Depresbiteris (1989, 2015), Hadji (2000), Mateo (2006), Luckesi (2011), Fini (2018) e Brookhart (2018), além de artigos acadêmicos selecionados pelo aplicativo *Publish or Perish*, utilizando palavras-chave como "Projeto de Vida", "Novo Ensino Médio" e "Critérios de Avaliação". E a segunda focou na análise de aspectos específicos da legislação vigente, que destaca a importância da inserção deste componente curricular para a formação integral do indivíduo, além de examinar dois materiais didáticos e anotações de quatro docentes que o lecionam.

O artigo está organizado em três seções: a primeira apresenta a fundamentação teórica sobre Projeto de Vida e avaliação da aprendizagem no contexto do Novo Ensino Médio; a segunda seção trata dos procedimentos metodológicos adotados para a análise, seguida pela análise e discussão dos resultados obtidos na investigação, sintetizando as observações mais relevantes e por fim, nas considerações finais, abordam-se as implicações dos achados e as perspectivas para novas pesquisas.

Projeto de Vida: a disciplina que propõe “liberdade” nas escolhas do jovem

Em dezembro de 2016, vincularam-se comerciais em TV aberta, sobre o Novo Ensino Médio com o apelo de mostrar ao jovem, que a nova proposta dar-lhe-ia o direto e a liberdade de escolha sobre o que estudar, e com isso, previa-se uma melhor perspectiva para a escolha do seu futuro.

> [...] O Novo Ensino Médio é uma proposta de reformulação da estrutura curricular que contempla duas grandes mudanças: a flexibilização do currículo escolar de acordo com o interesse do aluno e o aumento do número de escolas em tempo integral com a ampliação gradual da jornada escolar. O aluno poderá optar por uma modalidade acadêmica ou por uma de formação técnica e profissional. O principal objetivo dessa iniciativa é criar uma estrutura inicial para que seja possível ofertar um ensino médio mais atrativo para os jovens, dando a eles a *liberdade de escolher seus percursos, de acordo com seus projetos de vida* (Brasil, 2016 – grifo nosso).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em vídeo divulgado pela internet em sítios como YouTube e redes sociais, onde estudantes encontravam-se em um anfiteatro, no escuro, e de repente um foco de luz direcionado a cada estudante (todos etnicamente representados), respondiam afirmativamente a retórica pergunta com: “Sim, eu aprovo”, expressões do tipo “Eu escolho o que eu vou estudar? Então é claro que eu aprovo” / “Minha vocação? Sim, eu aprovo” / “Eu quero”. Ao final, o locutor explicava que: “Com o Novo Ensino Médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar de acordo com a sua vocação, é a liberdade que você queria para decidir o seu futuro. Quem conhece o Novo Ensino Médio, Aprova!” (Brasil, 2016).

Neste trabalho não cabe analisar questões políticas que levaram a conversão da Medida Provisória n. 746/2016 à Lei conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, nem sobre a questão da flexibilização de currículo ou qualquer outra crítica cabível sobre as expectativas da Lei em relação à formação escolar de qualidade, ressalta-se apenas que outros autores (Hernandes, 2020; Souza; Garcia, 2020) já se dedicaram a fazê-la na profundidade que o tema merece. O cerne aqui é a questão do componente, interpretado como o fio condutor para o desenvolvimento desta nova proposta de trabalho e sua avaliação.

Nesta perspectiva, destaca-se, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017),

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 9).

Cuja competência será mobilizadora de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores necessários ao sujeito, tornando-o capaz de deliberar sobre as demandas do dia a dia, exercendo seu pleno exercício de cidadania e inserção no mundo do trabalho.

A BNCC estabelece dez competências gerais para Educação Básica, que articuladas corroboram para a construção de conhecimentos, para o desenvolvimento de habilidades e para a formação de atitudes e valores. Dentre essas, destaca-se a número seis:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> [...] Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer *escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida*, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 9 – grifo nosso).

Percebe-se, no direcionamento da própria política pública, não somente a importância atrelada ao desenvolvimento do Projeto de Vida, como também a complicada tarefa de colocá-lo em prática, evidenciando que para o desenvolvimento dessa competência específica, deve-se propiciar um ambiente em que o estudante reconheça-o como seu, no qual o debate público, aquele permeado pelo respeito à liberdade, pela autonomia e pela consciência crítica, possa auxiliá-lo nas distintas etapas que compõem a construção do seu Projeto de Vida.

Tais proposições dialogam com outro documento normativo - Deliberação 186/2020 - para as escolas de São Paulo, o qual descreve no Art. 5º que o Ensino Médio, deverá ser orientado pelo:

> [..] II - projeto *de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;* [..]
> § 2º *O Projeto de Vida deve ter como função orientar os alunos em seu processo educativo*, contribuindo para que se reconheçam em suas identidades, singularidades e potencialidades, constituindo-se instrumento fundamental para a formação integral.
> § 3º *A Proposta Pedagógica deve explicitar a estratégia de desenvolvimento do Projeto de Vida, seja por meio de unidade curricular especifica*, sob a responsabilidade de um único professor, ou de maneira inter e transdisciplinar, por meio de atividades, projetos e aprendizagens articulados entre si, desenvolvidas pelo conjunto dos professores (São Paulo, CEE, Art. 16, 2020, p. 7 – grifo nosso).

Logo, ratifica-se não apenas a necessidade, mas a legalidade de se instituir o trabalho com componente Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, uma vez que esse configura-se como um dos pilares aos quais foi constituída a Lei 13.415/2017, expresso pelo seu Art. 35 - "§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais".

Na necessidade de subsídio para a compreensão do constructo Projeto de Vida, optou-se por entendê-lo à luz da definição de William Damon, professor da Universidade de Stanford,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu" (Damon, 2009, p. 53).

Assim, pode-se intuir Projeto de Vida como algo pessoal, social e profissional, dimensões bastante amplas, e que a partir da nova legislação integram (ou talvez sempre integraram) a prática pedagógica escolar, portanto, passíveis de avaliação.

Avaliação: Critérios para Julgamento de Valor

"No caso do Brasil, iniciamos a falar em avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 do século XX", já temos praticamente mais de meio século "tratando desse tema e dessa prática escolar" (Luckesi, 2011, p. 29), todavia, apenas na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a avaliação da aprendizagem passa a ser vista como componente essencial do processo educativo, em vez de meramente um meio de seleção e classificação dos alunos. (Carvalho, 2014; Catani, 2017; Santos et al, 2018).

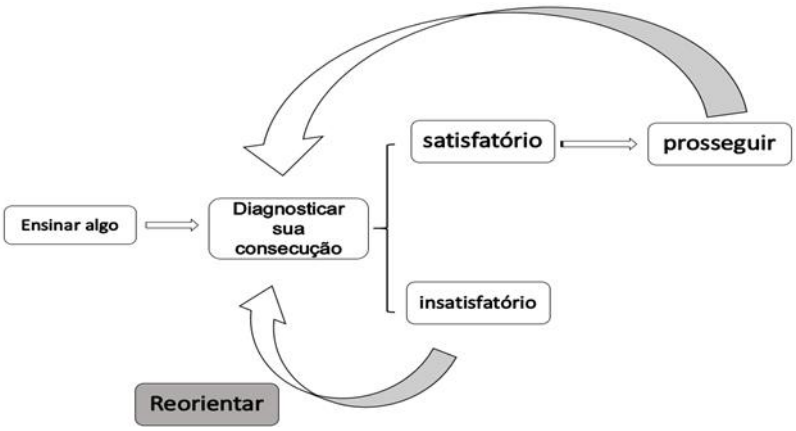
De acordo com Penna Firme (1994), Hadji (2000) e Calderón e Borges (2013), por volta de 1935, motivado pelo alto índice de reprovação nos EUA, onde setenta em cada cem crianças eram reprovadas anualmente, Tyler cunha o termo 'Avaliação educacional', entendido também como avaliação da aprendizagem (Luckesi,2011). Para ele, esse termo designava "o processo pelo qual se determina em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino" (Tyler, 1974, p. 99). O educador expandiu as discussões sobre medidas educacionais, anteriormente restritas a exames e quocientes de inteligência, para incluir a questão dos testes educacionais padronizados, enfatizando a importância dos cuidados que os professores precisavam ter em relação aos trabalhos com seus estudantes, o que ele chamou de "ensino por objetivos" (Luckesi, 2011; Fini, 2018).

A figura 1 descreve o esquema baseado nas ideias de Tyler, sob o qual pode-se perceber que tal processo, centra-se no papel do avaliador, cuja concentração está no descrever dos resultados.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 1: Ensino por objetivos de Ralph Tyler



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Luckesi (2013)

Como expressa Penna Firme (1994, p. 9), essa estrutura deixa "de captar a pluralidade das realidades que o processo avaliativo deve contemplar". Por sua vez, Hadji (2000, p. 36-37) complementa que para Tyler:

> [..] os méritos são, entre outros, os de chamar a atenção para a necessidade de possuirmos um referencial (determinação dos objetivos), e de nos interessarmos tanto pelo processo (por exemplo, procedimentos educativos), como pelos produtos (desempenho dos alunos). Os dois principais inconvenientes dizem respeito à centralização excessiva da operação de avaliação nos objetivos, expondo-o a uma deriva tecnicista; e o de conceder excessiva importância, apesar do acento posto no processo, aos resultados finais, fazendo dos comportamentos o critério de apreciação.

Assim, a avaliação atrelada a conceitos cuja intenção era medir, sucede para algo ligado à importância de ensinar voltado aos objetivos, cuja imersão nas indagações da pesquisa experimental, estabelece sua identidade no juízo de valor. (Hadji, 2000; Calderón; Borges, 2013). Nessa direção Luckesi (2011, p. 33) salienta que ela "é um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos, portanto diverso do juízo de existência que se funda nas demarcações 'físicas' do objeto". A satisfação com o objeto avaliado aumenta quanto mais ele alinha-se ao ideal estipulado e diminui quanto mais distancia-se dessa definição ideal, seja como modelo ou como fase de um processo. Complementando Luckesi, Mateo (2006, p. 62) destacam que:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> [...] os alunos devem aceitar parte da responsabilidade em seu próprio processo e os professores em criar as condições para que isso ocorra. Este exercício envolve compartilhar parte do poder, como o fato de que os critérios avaliativos devem ser previamente conhecidos e por vezes desenvolvidos de forma colaborativa com eles (tradução nossa).

Desta forma, é fundamental que os critérios de avaliação sejam definidos em conjunto com os estudantes, de forma participativa e transparente, proporcionando-lhes além da voz ativa na definição, a chance de entender claramente como serão avaliados ao longo do processo educativo, inclusive, considerando as características individuais de cada estudante, suas habilidades, seus interesses e necessidades específicas, permitindo que sejam avaliados de maneira justa e equitativa (Fini, 2018).

Nesse contexto, Pedrochi Jr. e Buriasco (2019, p. 1) evidenciam que definir critérios para um processo avaliativo é um desafio dentro da abordagem formativa, que valoriza a avaliação como um elemento central do percurso formativo, indo além das suas funções tradicionais de apenas verificar e certificar o desempenho dos alunos "por meio de notas ou conceitos". Para Fini (2018, p. 54) essa abordagem ajuda o aluno a reconhecer "seus pontos fortes e fracos, além de desenvolver habilidades e competências".

Aspectos Metodológicos, Discussão e Análise dos Resultados

A análise documental teve como objetivo a "representação condensada da informação para consulta e armazenamento", servindo como um meio "para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma realidade" além do que está escrito (Bardin, 2011, p. 46). O *corpus* desta análise foi constituído por material exclusivamente impresso[4] de duas escolas, localizadas na mesma cidade do Estado de São Paulo, que incluíram o componente curricular Projeto de Vida em sua matriz curricular a partir do ano de 2021.

As anotações impressas (planilhas de Excel e/ou imagens de fichas avaliativas contendo informações sobre plano de aula e métodos de avaliação) dos quatro docentes foram enviadas

[4] A amostra, composta por material impresso não identificado, enquadra-se no Parágrafo Único do Art. 1º da Resolução CNS nº 510/16, inciso VII, que aborda pesquisas voltadas para o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, sem revelar dados que possam identificar o sujeito (CEP/CONEP - RESOLUÇÃO Nº 510/2016 – CNS). Ressalta-se que os gestores de ambas instituições assinaram o documento de vínculo de instituição participante, fornecendo o material impresso dos docentes e informações sob sigilo de identidade para fins exclusivamente acadêmicos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

por e-mail aos pesquisadores, contendo dados referentes às atividades avaliativas realizadas no primeiro semestre letivo de 2022. As informações de caracterização das escolas foram obtidas por meio de informações Plano Escolar e no Regimento Escolar, ambos de acesso público nas secretarias das respectivas instituições.

Características das instituições, dos docentes e do sistema avaliativo

Escola Alpha – Pública - Localizada na região do ABC Paulista[5], contava em 2022 com 171 alunos, distribuídos em cinco turmas da primeira série do Novo Ensino Médio, referenciadas como A, B, C, D e E. O componente curricular Projeto de Vida era ofertado em duas aulas semanais, com duração de 45 minutos cada.

Os docentes, identificados como *A1 e A2,* ministravam o componente curricular da seguinte forma: o docente *A1* era responsável pelas turmas A e B, enquanto o docente *A2* lecionava para as turmas C, D e E. Ambos receberam formação específica para ministrar o Projeto de Vida por meio do curso da plataforma de Ensino à Distância da Secretaria de Educação (Seduc) - Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-EFAP), da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

Sobre o sistema de avaliação, a escola Alpha segue o disposto na Resolução Seduc 143:

> Os componentes curriculares dos Itinerários Formativos tanto do Inova Educação - *Projeto de Vida*, Eletivas, Tecnologia e Inovação -, como da Expansão da Carga Horária - Orientação de Estudos, Língua Inglesa e Educação Física têm carga horária anual, com registros de notas bimestrais em escala de *Engajamento Total (ET), Engajamento Satisfatório (ES) e Engajamento Parcial (EP).* (SÃO PAULO, 2020, p. 3 - grifo nosso).

Escola Beta – Privada - Localizada também na região do ABC, a escola contava, em 2022, com 106 alunos, distribuídos em quatro turmas das primeiras séries do Novo Ensino Médio. O componente curricular Projeto de Vida era ofertado em uma aula de 50 minutos para o período matutino e em uma aula de 45 minutos para o período noturno.

Os docentes, identificados como *B1* e *B2*, ministravam o componente da seguinte forma:

[5] O Grande ABC está inserido a sudeste da Região Metropolitana de São Paulo e é composto por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra (Consórcio Intermunicipal Grande ABC, 2024).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

o docente B1 lecionava para todas as turmas do período matutino, enquanto o docente B2 era responsável pela turma do período noturno.

O sistema de avaliação da escola Beta segue o estipulado no Art.72 - § 1º do Regimento Escolar, no qual "a avaliação será representada por meio de pontuação numérica, em uma escala de 0 (zero) a 100 (cem), sendo nota mínima para aprovação 60 (sessenta), para cada componente curricular" (Escola Beta, 2022, p. 24).

A tabela 1 condensa os dados de caracterização das escolas:

Tabela 1: Caracterização das Escolas

Escola	Nº de Alunos	Turmas	Docente	CH (min)	CH (sem)
Alpha	37	EAA	A1	45	2
	33	EAB	A1	45	2
	35	EAC	A2	45	2
	34	EAD	A2	45	2
	32	EAE	A2	45	2
	171				
Beta	25	PBA	B1	50	1
	28	PBB	B1	50	1
	22	PBC	B1	50	1
	31	PBD	B1	50	1
	37	PBAN	B2	45	1
	143				

Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

Dos Materiais Didáticos do Componente Projeto de Vida

O material didático da Escola Alpha é oferecido nas formas física e digital, o qual foi desenvolvido dentro da parceria estabelecida entre o Estado de São Paulo e o Programa Inova Educação. Os estudantes recebem impresso o Caderno do Estudante e os docentes podem optar pelo uso do material impresso ou digital.

O material do Inova Educação, a partir deste momento designado apenas como Material Norteador Alpha (MNA), traz como objetivo principal a questão do protagonismo do jovem no século XXI, e segue sua linha de trabalho propondo sequências didáticas e situações de aprendizagem (percurso formativo) voltadas ao desenvolvimento integral do estudante a partir de 3 eixos: "Formação Acadêmica de Excelência, Desenvolvimento Intencional de Competências Socioemocionais e Formação para Vida" (São Paulo, 2019, p. 280).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Além do exposto, o MNA fundamenta-se nos Quatro Pilares da Educação (aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser) propostos no Relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI: Educação – um tesouro a descobrir da Unesco (Delors, 2010), atrelado às competências 6 e 7 da BNCC (2017).

Considerando que o objetivo deste estudo é o momento avaliativo, mais precisamente, a utilização (ou não) de critérios para avaliação da aprendizagem, observou-se que o MNA analisado apresenta em sua composição algumas sugestões de avaliação, e salienta o trabalho com a avaliação formativa, com o objetivo de:

> [...] promover o autoconhecimento dos estudantes acerca de seu desenvolvimento socioemocional por meio do uso do instrumento de *avaliação formativa por rubricas*. Propiciar momentos estruturados para o diálogo (devolutiva formativa) entre professor e estudantes e estudantes entre si. Orientar a elaboração dos planos de desenvolvimento pessoal. (São Paulo, 2019, p. 287 – grifo nosso).

O MNA carrega em si a definição de rubrica, baseada dentre outros autores, na que a descreve como "um tipo de matriz que fornece níveis escalonados de realização ou compreensão para um conjunto de critérios ou dimensões de qualidade para um determinado tipo de desempenho" (Allen; Tanner, 2006, p. 197 *apud* São Paulo, 2019).

Brookhart (2018, p. 2 - tradução e grifo nossos) complementa que uma rubrica articula expectativas para o trabalho do aluno listando critérios para o trabalho e descrições de níveis de desempenho em uma escala de qualidade, sendo estruturada em duas partes: "*critérios que expressam o que procurar no trabalho* e descrições de níveis de desempenho que descrevem como esses critérios são exemplificados no trabalho em vários níveis de qualidade, do baixo ao alto".

Assim, este tipo de instrumento possibilita transparência no juízo de valor atribuído a atividades desenvolvidas nas disciplinas, principalmente, as socioemocionais, ou ainda em produções dissertativo-argumentativas, apresentação de seminários, atividades grupais dentre outras, permitindo um acompanhamento mais detalhado tanto por parte do docente quanto do discente.

O MNA recomenda que essa ferramenta avaliativa seja utilizada a cada bimestre, permitindo que os estudantes monitorem e se envolvam ativamente no seu desenvolvimento

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

socioemocional. Além disso, proporciona momentos de autoavaliação, nos quais o estudante pode acompanhar seu progresso em uma competência por meio de etapas progressivas, cada uma representando um nível de avanço. Essas etapas incluem tanto os estágios principais quanto os intermediários, permitindo ao estudante identificar se seu desenvolvimento está entre um estágio e outro (São Paulo, 2019, p. 289).

O material combina a autoavaliação com a avaliação formativa, ambas funcionando como ferramentas de reflexão e orientação para o estudante. Elas auxiliam o aluno a identificar visualmente as etapas que já superou e aquelas que ainda precisam ser trabalhadas, atuando não como uma avaliação do passado, mas como um guia para os próximos passos no desenvolvimento de seu Projeto de Vida (São Paulo, 2019, p. 291).

Em relação ao material didático da Escola *Beta* trata-se de um material totalmente digital, dentro do programa modular terceirizado adotado pela escola, desde 2015. Os alunos podem acessá-lo tanto por computadores e tabletes quanto por smartphones.

O material didático, a partir deste momento designado apenas como Material Norteador Beta (MNB), traz como objetivo principal a questão do protagonismo do jovem no século XXI, e segue sua linha de trabalho propondo sequências didáticas (rotas norteadoras) voltadas ao desenvolvimento do Autoconhecimento, da Vida em Sociedade e do Mercado de Trabalho, nada muito distante de outros materiais para Projeto de vida disponibilizados no mercado[6].

O módulo foi desenvolvido, de acordo com o explicitado em vídeo de apresentação do componente feito pelo responsável do conteúdo, em consonância aos objetivos de uma educação integral presente nas dez competências elencadas pela BNCC (Brasil, 2017). No guia de orientação docente encontram-se descritos os objetivos: desenvolver o autoconhecimento e a identidade; conscientizar sobre o papel do jovem na sociedade; favorecer a tomada de decisões conscientes sobre a escolha da profissão e da carreira; desenvolver as competências gerais da Educação Básica, algumas competências específicas e habilidades, previstas na BNCC.

Também fundamentado nos Quatro Pilares da Educação (Delors, 2010), e nas competências 6 e 7 da BNCC (2017), o MNB apoia-se na correlação do constructo de Projeto de Vida de Willian Damon (2009) e de José Moran (2017).

[6] Considerando alguns materiais comerciais disponíveis para consultas na web (https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/projeto-de-vida/. https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/projeto-de-vida/).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No tópico: Avaliação - disponível no portal, o Material Norteador Beta (MNB) analisado apresenta em sua composição algumas sugestões de avaliação, e salienta que não apresenta roteiros fechados, todavia ressalta a importância de os docentes elaborarem alguns critérios para avaliações com base no conteúdo apresentado de forma que possa "atribuir um peso a cada método avaliativo empregado". (MBN, 2022, tópico avaliação)

O MNB traz algumas propostas de avaliações designadas como: 'diagnóstica' com objetivo de delinear um mapeamento das informações dos alunos com relação ao tema; 'formativa' com a proposta de analisar a compreensão dos alunos e a aplicação por parte deles dos conteúdos apresentados ao longo do processo, se houve inter-relações com conhecimentos prévios (do tema e do mundo), e se todo esse saber foi utilizado para construção ou solução dos desafios apresentados; 'avaliação entre pares' ao qual direciona os estudantes a assumirem o papel geralmente ocupado pelo professor, permitindo a reflexão sobre os objetivos e critérios de avaliação das aprendizagens, colocando-os como agentes do seu aprendizado; 'autoavaliação final recapitulativa' a qual contribui para o senso de progresso e para o direcionamento do aluno no percurso da construção do seu Projeto de Vida, identificando visualmente as etapas superadas e as que precisam ser retomadas.

Das Anotações Docentes

A documentação docente, constituiu-se de arquivos com tabelas em Excel e anotações em ficha própria (a escola Alpha pública - possui uma ficha comum para descrição dos processos avaliativos), bem como os planejamentos referentes ao segundo bimestre/2022 para Escola Alpha e primeiro trimestre/2022 para a Escola Beta.

Tanto o Material Norteador da escola Alpha quanto o da Beta articulam suas orientações com a metodologia da Pedagogia da Presença (Costa, 2008; Santos, 2016). De acordo com Santos (2016, p. 37) essa metodologia "seria a base para o desenvolvimento de um trabalho que coloca a relação humana estabelecida entre educador e educando como força nucleadora do processo educativo".

Quanto à integração da prática educativa com a proposta do componente "Projeto de Vida" e o material didático, observou-se um comprometimento por parte dos docentes na elaboração das atividades, tanto ao que tange à articulação com o material didático quanto à

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

relevância e à contextualização dos temas propostos para os quatro docentes, independentemente da escola. Para a análise considerou-se o disposto no quadro 2:

Quadro 2: Indagações Iniciais.

Indagações iniciais	MNA	MNB	DOC. A1	DOC A2	DOC. B1	DOC B2
Houve planejamento didático elaborado pelo(a) professor(a)?			sim	sim	sim	sim
Há guia norteadora ou de planejamento no MN adotado?	sim	sim				
O docente conseguiu cumprir com o planejado até a finalização do bimestre/ trimestre?			sim	sim	sim	sim
Há congruência entre o planejamento docente e o sugerido pelo material?			sim, com adaptações *	quase que integralmente **	sim, com adaptações *	sim, com adaptações *
Em caso negativo, o docente incluiu ou substituiu outras atividades? Qual(is)?			sim	sim	sim	sim
O material norteador define critérios para avaliação das atividades propostas?	sim	não				
O professor utilizou ou elaborou critérios para a avaliação das atividades trabalhadas?			não	não	não	não
Os alunos tiveram acesso aos critérios propostos nas atividades?			não	não	não	não

Notas: * o docente seguiu o material, mas adaptou as atividades ou as trocou.
** o docente seguiu o material fazendo somente ajustes às atividades propostas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Os planejamentos dos professores da escola Alpha tiveram como guia o MNA e percebe-se que outras atividades foram propostas ou adaptadas do material. Embora os planejamentos tenham sido elaborados em dupla, devido à divisão das turmas entre os docentes, cada professor conduziu as propostas de acordo com as particularidades de suas turmas, mantendo a consonância temática. É importante destacar que as fichas avaliativas fornecidas pelo MNA não foram consideradas nesta análise, pois os professores não as utilizaram.

Na escola Beta, ambos entregaram o Planejamento do Trimestre, e tiveram como norte o MNB, entretanto ao longo do trimestre analisado, percebeu-se que outras atividades foram propostas ou adaptadas do material. Nenhum docente Beta fez uso das fichas avaliativas

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

disponibilizadas pelo MNB. Isso se deve, em parte, pela própria falta de critérios explícitos nessas fichas, sugerindo que cada instituição ou docente deveria estabelecer seus próprios critérios de avaliação com base no tema proposto. Além disso, observou-se que apenas uma das propostas do material foi integralmente desenvolvida pelos docentes no primeiro trimestre de 2022.

Nesta perspectiva, Brookhart (2018) ressalta a importância dos critérios na avaliação do desempenho dos alunos, mas observa que muitos professores, apesar de utilizarem instrumentos avaliativos do tipo rubrica, nem sempre refletem sobre a adequação dos critérios escolhidos para a tarefa ou para o objetivo de aprendizagem. Os registros coletados, demonstraram que o único critério de avaliação comum aos quatro docentes para a validação das atividades foi a entrega.

Os quadros 3 e 4 resumem as anotações dos quatro docentes:

Quadro 3: Escola ALPHA - Atividades Propostas no Segundo Bimestre.

Docente	Descrição	Definição	Critério para menção	Articulada ao material
A1	caderno*	Preenchimento	Entrega na data	sim
	atividade 1	Maio Laranja	Entrega na data	adicional
	atividade 2	Ética e Moral	Entrega na data	sim
	atividade 3	Valores	Entrega na data	sim com adaptação
	atividade 4	Roda Viva	Entrega na data	sim com adaptação
	foto	Entrega	Entrega na data	parcialmente
A2	atividade 1	Maio Laranja	Entrega na data	adicional
	atividade 2	Ética e Moral	Entrega na data	sim
	atividade 3	Caderno	Entrega na data	sim

Notas: * Refere-se ao Caderno do Estudante presente no material norteador.
Sim: quando a atividade proposta foi fielmente a do material norteador; *Sim com adequação*; quando a atividade proposta foi baseada no material, mas realizada com adequações à turma; *parcialmente:* usou-se somente a temática indicada no material, *Adicional:* sem correlação direta com o material norteador.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 4: Escola BETA - Atividades Propostas no Primeiro Bimestre.

Docente	Descrição da atividade *	Tópicos abordados	Valor	Data de aplicação	Critérios de avaliação	Articulada ao Material **
B1	Como podemos nos conhecer melhor? O aluno irá escrever sobre suas características, sentimentos interesses e valores.	Projeto de Vida e autoconhecimento	10pts	23.02.2022	Entregar na data	adaptado
	Conhecendo as competências do Séc. XXI! O aluno irá preencher o quadro das competências com no mínimo 3 com as quais ele se identifica.	Competências do Século XXI	20pts	09.03.2022	Entregar na data	sim, integralmente
	Os alunos irão escrever sobre quais valores que mais o representam e os que menos representam e em dupla haverá uma reflexão dos valores e a técnica dos 5 porquês.	Quais são os seus valores?	10pts	15.03.2022	Entregar na data	adicional
	Escrever sobre: Qual é a sua motivação?	Vídeo: O sentido da vida "Definição de propósitos e Objetivos"	20pts	30.03.2022	Entregar na data	adaptado
	Entrega do Projeto Trimestral	Conteúdo do Trimestre	30pts	13.04.2022	Entregar na data	adicional interdisciplinar
B2	Quem é você na Fila do Pão? Fazer um vídeo apontando 10 características tuas que definem que é você na fila pão.	Autoconhecimento e Identidade	100 pts.	13.03.2022	Entregar na data	adaptado
	Habilidades ONU - Séc. XXI. Faça uma apresentação (pode ser em dupla) das habilidades da ONU para o século XXI, você poderá fazer na plataforma on line que tiver mais afinidade, EX> Canva, Prezi, Power Point, You Tube, Tik Tok, ou outra que achar melhor. Apenas me avise qual.	Foco Análise ambiental	100pts.	12.04.2022	Entregar na data	sim
	Responder ao quadro com as 50 perguntas sobre autorreflexão	Identificar pontos fortes e pontos fracos	100 pts.	29.04.2022	Entregar na data	adicional

Notas: * Mantidas as descrições originais dos professores
** Para terceira coluna foram considerados: *Sim*, *integralmente*: quando a atividade proposta foi fielmente a do material norteador, utilizando-se inclusive da tabela proposta por ele (que não continha critérios); *Sim*: quando a atividade foi seguida pela guia de planejamento do material norteador, mas sem a utilização das tabelas avaliativas designadas por ele; *Adaptado*: quando a atividade seguiu apenas a temática abordada, todavia foi desenvolvida com outras propostas ou outros recursos; e *Adicional*: sem correlação direta com o material norteador.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Observou-se, a partir da análise dos apontamentos coletados, que a avaliação (menção) relativa aos resultados do bimestre na Escola Alpha foi feita com base na quantidade da entrega das atividades solicitadas, seguindo o descrito no quadro 5.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quadro 5: Escola ALPHA – Menção Bimestral

Docente	Nº Atividades Entregues	Menção	Docente	Nº Atividades Entregues	Menção
A1	6 atividades	ET	**A2**	3 atividades	ET
	3 a 5 atividades	ES		2 atividades	ES
	1 ou 2 atividades	EP		1 atividade	EP
Nota: ET (engajamento Total) **ES** (engajamento satisfatório) **EP** (engajamento parcial)					

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Para o cômputo da nota (pontuação) trimestral, da Escola Beta, o docente B1 estabeleceu que cada uma das seis atividades tinha uma pontuação específica e ao final do trimestre, o somatório das pontuações obtidas pelos estudantes configurava-se como a nota do trimestre no componente curricular. Para o docente B2, cada uma das três atividades propostas tinha atribuída uma pontuação de 0 a 100 pontos, sendo considerado para nota trimestral a média das atividades entregues.

Quadro 6: Escola BETA – Pontuação Trimestral

Docente	Cálculo da Média Trimestral	Docente	Cálculo da Média Trimestral
B1	10+20+10+20+30 =100	**B2**	100+100+100/3=100

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

É provável que os professores tenham estabelecido critérios, objetivos e expectativas para cada atividade, mas essas diretrizes podem ter ficado restritas ao pensamento docente (Allen; Tanner ,2006), pois pelas anotações coletadas não se identificou clareza sobre os critérios usados para atribuir notas ou menções nas avaliações, com exceção da entrega da tarefa.

Alguns estudos destacam o uso de componentes não cognitivos, como a realização (ou não) da tarefa, como prática incorporada a nota ou conceito (Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021). Brookhart et al. (2016, p. 805) salientam que a inclusão de fatores como esforço e comportamento pode ser menos confiável que critérios cognitivos para prever desempenho acadêmico. Todavia, a definição e divulgação de critérios claros pelos docentes auxiliam os alunos a entenderem as expectativas e a melhorarem seu desempenho, conforme destacam Depresbiteris (1998), Mateo (2006) e Fini (2018). Estabelecer critérios objetivos permite avaliar as habilidades e atitudes dos alunos de forma mais precisa, possibilitando que eles ajustem suas próprias produções com base no feedback recebido.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A definição e aplicação de critérios claros na correção de atividades permitem avaliar de forma precisa o que os alunos conseguem realizar em relação a um conteúdo, habilidade ou atitude específica, destacando os níveis de aprendizado e orientando-os sobre o que precisa ser melhorado (Mateo, 2006, p. 89). Além disso, é fundamental que as instruções sejam claras e que os critérios de correção sejam apresentados aos alunos previamente, garantindo que se sintam seguros e confiantes de que serão avaliados de maneira ética, justa e precisa. É como se os critérios estabelecidos ratificassem a credibilidade do que, de fato, se aprendeu (Mateo, 2006; Fini, 2018; Brookhart, 2018).

Ao não estabelecer critérios claros para avaliar atividades, especialmente em um componente curricular subjetivo como o Projeto de Vida, impede-se que o estudante diferencie ou compare o que produziu com o que o docente esperava como objetivo da atividade. Neste caso específico, duas hipóteses podem explicar a ausência dos critérios na avaliação: (I) os docentes optaram apenas pela validação da entrega, possivelmente devido ao retorno às atividades presenciais após o período pandêmico; (II) a falta de compreensão, entendimento ou conhecimento prático de técnicas para elaborar critérios de avaliação.

À primeira hipótese caberia uma continuidade ao estudo analisando os impactos do período pandêmico no cotidiano escolar no intuito de verificar se tal prática foi evidenciada em demais escolas. Em relação à segunda, estudos de Rojas (2007), Gatti et al. (2010), Silva et al. (2016) e Villas Boas e Soares (2016) apontam para a falta de valorização e tratamento adequado da avaliação nos cursos de licenciatura. Gatti et al. (2010) observam que são escassos, cursos abordam explicitamente a avaliação educacional. Alavarse, Chappaz e Freitas (2021, p.267) enfatizam a importância de uma formação adequada para o desenvolvimento de um trabalho sólido com a avaliação, ressaltando a validade e a fidedignidade, aspectos frequentemente negligenciados, comprometendo os resultados, observando-se, inclusive “situações de flagrante injustiça com os alunos”.

O estudo de Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) revela que a maioria dos professores aprende a avaliar na prática, sem uma formação específica em teorias de avaliação. Essa lacuna na formação leva a práticas avaliativas menos embasadas e a resultados insatisfatórios. Além disso, a pesquisa mostrou que a falta de formação em avaliação está associada à escolha de critérios subjetivos, à concepção tradicional de avaliação como classificação e à crença na

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

eficácia da reprovação.

Integrando essas contribuições à análise deste artigo, percebe-se que, assim como as atividades propostas pelos materiais de referência foram reajustadas pelos quatro docentes, os critérios de avaliação também poderiam ser adaptados ao contexto específico de cada turma (Allen; Tanner, 2006; Brookhart, 2018), confirmando a proposição de Fini (2018, p. 42) de que "a avaliação deve ser transparente e comunicativa, permitindo que os alunos compreendam os critérios utilizados e recebam feedbacks claros e objetivos sobre seu desempenho".

Acredita-se que o desenvolvimento do conhecimento e a confiança na utilização de rubricas, e consequentemente no estabelecimento de critérios apropriados, não são meras burocracias, mas sim soluções viáveis para avaliações mais precisas e éticas (Fini, 2018). Inclusive, o próprio aluno, que no Ensino Médio já possui um certo grau de maturidade, pode participar da formulação desses critérios, garantindo um processo mais consistente e equitativo (Mateo, 2006; Allen; Tanner, 2006; Brookhart, 2018).

Incluir os estudantes na elaboração dos critérios de avaliação também está em consonância com as competências estabelecidas pelo Projeto de Vida e pela BNCC que visam desenvolver a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade dos alunos (Brasil, 2018). Ao participar da definição dos critérios ou ao conhecê-los, os alunos podem agir de forma consciente e crítica, tendo voz para discutir o que foi considerado viável e justo, ao mesmo tempo em que compartilham a responsabilidade pelos resultados obtidos.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo, apoiado pela revisão da literatura e análise documental, indica que a abrangência e subjetividade do novo componente curricular, o Projeto de Vida, demandam estratégias diferenciadas para a prática docente, especialmente no que tange à avaliação das atividades. A integração do Projeto de Vida aos currículos escolares requer mudanças nas práticas avaliativas, que devem fomentar a reflexão dos alunos sobre seu aprendizado, destacando seus pontos fortes e fracos. Ao definir e comunicar critérios claros de avaliação, os professores asseguram avaliações mais precisas e contribuem para um controle mais efetivo do processo de ensino.

Os resultados deste estudo indicam que a ausência de critérios claros na avaliação do

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

componente Projeto de Vida compromete não apenas a transparência das avaliações, mas também o desenvolvimento socioemocional e a formação crítica dos estudantes, que são objetivos centrais deste componente curricular. A prática docente, ainda imersa em métodos tradicionais de avaliação, não parece acompanhar a proposta inovadora do Projeto de Vida, o que reforça a necessidade de repensar a abordagem pedagógica para esse componente.

Essa incoerência entre a proposta curricular e a prática avaliativa sugere uma fragilidade na implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no que tange a componentes que exigem uma avaliação mais subjetiva e complexa. O despreparo dos docentes para lidar com avaliações formativas, como abordado pelo referencial teórico consultado, reflete não apenas uma lacuna na formação inicial, mas também uma carência de apoio institucional para o desenvolvimento de competências avaliativas adequadas. A falta de critérios claros evidencia um desalinhamento entre o que o componente curricular propõe e o que é efetivamente realizado na prática escolar.

É importante destacar que, por ser um componente curricular recente, o Projeto de Vida ainda carece de uma base teórica sólida e de práticas avaliativas consolidadas na literatura científica, o que reflete diretamente na sua implementação nas escolas. A análise realizada neste estudo evidenciou a ausência de critérios claros nos processos avaliativos, mostrando que, apesar de sua relevância, as práticas avaliativas ainda não estão suficientemente estruturadas para atender às demandas deste componente. Diante disso, seria assertivo equipar as equipes escolares com ferramentas que assegurem uma avaliação eficaz, incluindo o desenvolvimento de critérios claros e objetivos que fomentem uma avaliação justa e transparente.

Neste sentido, este estudo dá margem para outros, futuros, evidenciando a necessidade de se concentrar esforços em investigar como a formação continuada pode apoiar os docentes na incorporação de práticas avaliativas inovadoras, especialmente voltadas para componentes curriculares mais complexos e subjetivos como o Projeto de Vida. Uma outra opção seria explorar também como essas práticas influenciam diretamente o desenvolvimento socioemocional dos alunos, área central para esse componente, e como critérios mais transparentes podem facilitar a autoavaliação e a reflexão crítica dos estudantes.

Portanto, é essencial expandir o debate sobre a definição de critérios avaliativos mais detalhados e bem planejados, considerando que o Projeto de Vida é um componente curricular

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

de grande abrangência, voltado para a formação de futuros cidadãos. Independentemente do método de avaliação utilizado, seja por menção, pontuação numérica ou quaisquer outros atributos, é importante que os professores sejam transparentes em relação aos critérios utilizados na avaliação garantindo que essa seja justa contribuindo não apenas em seu desempenho como no desenvolvimento das habilidades relevantes a sua formação.

Referências

ALAVARSE, O.M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, p. 135-153. 2013. http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.206

ALAVARSE, O.M.; CHAPPAZ, R.O.; FREITAS, P.F. Avaliações da Aprendizagem Externas em Larga Escala e Gestores Escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos De Pesquisa**, v.28, n.1, p.250–275. 2021. https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p250-275

ALLEN, D.; TANNER, K. Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. **CBE Life Sci Educ**, v.5, n.3, p.197-203, 2006. https://doi.org/10.1187/cbe.06-06-0168

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C.. Produção de conhecimento sobre avaliação educacional publicada no Brasil durante a década de 1980. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v.24, n.2, p.412–433, 2019. https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000200005

BRASIL, Ministério da Educação. **Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!** Youtube, 2016. https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.415, de16 fev. 2017**. Altera as Leis n º 9.394, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BROOKHART, S.M. "Appropriate criteria: key to effective rubrics". **Educational Leadership**, v.75, n.2, p.70-74, 2018. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00022

BROOKHART, S.M. et al. A century of grading research: meaning and value in the most

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, 2016. http://www.jstor.org/stable/44668237

CALDERÓN, A.I.; BORGES, R.M. La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. **Educación** v.XXII, n.42, p.77-95, 2013. https://doi.org/10.18800/educacion.201301.004

CARVALHO, P.R. O Processo de Avaliação e a sua Importância para a Aprendizagem. **Ensino Educ. Cienc. Human**., v.15, n.3, 2014. https://doi.org/10.17921/2447-8733.2014v15n3p%25p

CATANI, D.B. História das práticas de avaliação no Brasil: provas, exames e testes ou a longa provação dos alunos rumo à distinção ou ao "triunfo escolar" (1890-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n.1, p.8-14, 2017. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss1articles/catani.pdf.

COSTA, A.C.G. da. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009, p.53.

DELORS, J. Educação: um **tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez "Os 4 pilares da Educação" de Jacques **Delors**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010. http://www.ceeja.ufscar.br/relatorio-jacks-delors

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.19. p.5-31, 1989. https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2639/2590

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**. v.04, p.119–133. 2015. https://doi.org/10.18222/eae00419913405

ESCOLA BETA. **Regimento Escolar**. São Paulo: Escola Beta, 2022. Disponível em: https://colegiocamp.org.br/wp-content/uploads/2022/01/REGIMENTO-ANO-LETIVO-2022_COLEGIO-CAMP.pdf

GATTI, B. A. et al. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v.20, n.43. 2009. https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1490/1490.pdf

HADJI, C. **A avaliação, Regras do Jogo – das intenções aos instrumentos**. Porto, 2000.

HERNANDES, P.R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ**. **Educ**., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p.579-598, 2020. https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802266

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

FINI, M.I. **Avaliação na Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, R.X. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na Educação.** Lavras: Editora UFLA, 2022. http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/50782

MATEO, J.A. **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.**, Barcelona: Editorial Horsori 2000 Adaptado por: México, D.F Grupo Editor, 2006.

MORAN, J. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação**. SD. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf

PEDROCHI JR., O.; BURIASCO, L.R.C. A Avaliação como Fio Condutor da Prática Pedagógica**. Ensino Educ. Cienc. Human**., v.20, n.4, 2019. https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n4p370-377

PENNA FIRME, T. Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. **Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.,** Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.5-12. 1994. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40361994000100002&lng=pt&nrm=iso

ROJAS, H.S. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.18, n.3, p.7-40. 2007. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312007000200001&lng=pt&nrm=iso

SANTOS, M.F.C. et al. Avaliação Formativa em Sessão Tutorial: construindo Pistas de Aproximação para o Instrumento de Avaliação. **Ensino Educ. Cienc. Human**., v.19, n.2, 2018. https://doi.org/10.17921/2447-8733.2018v19n2p137-141

SANTOS, M.F. **Pedagogia da presença: uma estratégia para o sucesso escolar. 2016. Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **DELIBERAÇÃO 186, de 30 de julho de 2020**.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação (SEDUC). **RESOLUÇÃO SEDUC 143** de 20 dezembro 2021. Avaliação do estudante do Ensino Médio na Formação Básica e nos Itinerários Formativos. 2021.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação (SEDUC). **Diretrizes Curriculares Projeto de Vida**.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

São Paulo: SEE-SP, 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação (SEDUC). **Caderno do professor: Projeto de Vida**. 1ª edição. São Paulo: EFAPE, 2019.

SILVA, V.G.; ALMEIDA, P.C.A.; GATTI, B.A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.160, p.286-311, 2016. https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3415

SILVA, M.M.S. et al. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.97, n.245, p.46-67, 2016. https://doi.org/10.1590/S2176-6681/367313975

SIQUEIRA, V. A. S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, v.47, p.e241339, 2021. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147241339

SOUZA, R.A; GARCIA, L.N.S. Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. v.14, n.41. 2020. http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v14i0.72965

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Globo,1974.

VILLAS BOAS, B.M.F.; SOARES, S.L. O lugar da avaliação na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, 2016.

Submissão em: 20/04/2024
Aceito em: 24/10/2024

Citações e referências
conforme
normas da:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADO DE BOTÂNICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Lisabel Maria Soares[1]
Ivaneide Alves Soares da Costa[2]
Juliana Espada Lichston[3]

Resumo: Com o objetivo de colaborar com o desenvolvimento do ensino técnico profissionalizante de nível médio e facilitar o processo de aprendizagem de conceitos botânicos, foi conduzida uma pesquisa com alunos de uma turma concluinte do curso técnico em biocombustíveis, oferecido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) - *campus* Apodi. Na primeira fase do estudo, um questionário semiestruturado foi utilizado para investigar as percepções dos alunos sobre botânica e seu conhecimento em relação à planta jojoba (*Simmondsia chinensis* (Link) Schneider). Na segunda fase, foi realizada uma oficina em que a jojoba foi empregada como recurso didático em uma sequência de ensino para promover a compreensão da botânica em contexto, associada ao potencial agronômico da espécie. As atividades conduzidas demonstraram ser efetivas na promoção do interesse dos participantes pela botânica, através de um método de ensino que envolveu a resolução de problemas, além de permitir a construção de novos conhecimentos sobre uma espécie previamente desconhecida em relação ao seu potencial como fonte de biomassa para a produção de biocombustíveis.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Integração Curricular. Métodos de Ensino.

CONTRIBUTIONS TO THE CONTEXTUALIZED TEACHING-LEARNING OF BOTANY IN TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION AT MIDDLE LEVEL

Abstract: To contribute to the development of vocational technical education at the secondary level and facilitate the learning process of botanical concepts, a research study was conducted with students from a graduating class of the technical course in biocombustibles, offered by the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN) - Apodi *campus*. The first phase of the study involved the administration of a semi-structured questionnaire to investigate students' perceptions of botany and their knowledge regarding the jojoba plant (*Simmondsia chinensis* (Link) Schneider). In the second phase, a workshop was conducted where jojoba was employed as a didactic resource in a teaching sequence aimed at promoting contextual understanding of botany, associated with the agronomic potential of the species. The conducted activities proved effective in fostering participants' interest in botany through problem-solving teaching methods, while also enabling the acquisition of new knowledge about a species previously unknown in terms of its potential as a biomass source for biocombustibles production.

Keywords: Meaningful Learning. Curricular Integration. Teaching Methods.

[1] Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail de contato: lmsagronomia@gmail.com.
[2] Doutora em Ecologia e Recursos Naturais. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail de contato: iasoares@gmail.com.
[3] Doutora em Biologia Comparada. Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail de contato: j.lichston@gmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CONTRIBUCIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CONTEXTUALIZADO DE LA BOTÁNICA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL DE NIVEL MEDIO

Resumen: Con el propósito de contribuir al desarrollo de la educación técnica profesional en el nivel secundario y facilitar el proceso de aprendizaje de conceptos botánicos, se llevó a cabo una investigación con estudiantes de una clase graduada del curso técnico en biocombustibles, ofrecido por el Instituto Federal de Rio Grande do Norte (IFRN) - *campus* Apodi. En la primera fase del estudio, se utilizó un cuestionario semiestructurado para investigar las percepciones de los estudiantes sobre botánica y su conocimiento en relación con la planta de jojoba (Simmondsia chinensis (Link) Schneider). En la segunda fase, se realizó un taller donde la jojoba se empleó como recurso didáctico en una secuencia de enseñanza destinada a promover la comprensión contextual de la botánica, asociada al potencial agronómico de la especie. Las actividades realizadas demostraron ser efectivas en fomentar el interés de los participantes por la botánica a través de métodos de enseñanza basados en la resolución de problemas, al mismo tiempo que permitieron adquirir nuevos conocimientos sobre una especie previamente desconocida en términos de su potencial como fuente de biomasa para la producción de biocombustibles.

Palavras-clave: Aprendizaje Significativo. Integración Curricular. Métodos de Enseñanza.

Introdução

As contínuas mudanças na sociedade têm cada vez mais suscitado questionamentos acerca dos elementos relacionados à preparação profissional (Diesel, Marchesan, Martins, 2016). Nesse contexto, as instituições educacionais, em todos os níveis, devem assumir o compromisso de fornecer programas de estudo contextualizados com temas contemporâneos e, sempre que viável, vinculados à realidade dos alunos (Bizerra, de Queiroz, Coutinho, 2018). Por conseguinte, Cunha e Sampaio (2018) e outros pesquisadores (Diesel, Marchesan, Martins, 2016) enfatizam a relevância de que o Ensino de Ciências nas escolas esteja direcionado para a formação de indivíduos reflexivos e aptos a entender as implicações do progresso da Ciência e Tecnologia na sociedade.

Como componente essencial do programa de estudos do Ensino Médio, investigações têm evidenciado que a disciplina de Biologia é uma das menos atrativas para os estudantes, devido à sua abordagem de tópicos específicos, tais como genética, microbiologia, ecologia, evolução e botânica, os quais são percebidos como desafiadores no ensino e na aprendizagem, principalmente devido à abstração e complexidade dos termos e conceitos envolvidos (Dias *et al*., 2020; Santana, Fernandes, 2020; Ursi *et al*., 2018).

Quando se trata do ensino de Botânica, observa-se que esses temas são frequentemente

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

considerados pouco interessantes pelos alunos (dos Santos, Añez, 2021; Mendes *et al*., 2019; Corrêa *et al*., 2016). Além da complexidade inerente do conteúdo, práticas pedagógicas tradicionais e centradas no conteúdo são identificadas como fatores que contribuem para a diminuição do interesse e dificuldades de aprendizagem (Dos Santos, Añez, 2021; Amadeu, Maciel, 2014). Adicionalmente, a falta de contextualização e aplicação prática dos conceitos botânicos em relação à realidade dos alunos resulta em um processo de ensino-aprendizagem menos significativo (da Costa, Duarte, Gama, 2019; Mendes *et al*., 2019).

De acordo com Costa, Duarte e Gama (2019), o estudo das plantas é fundamental para compreender e abordar questões ambientais, o que também pode ser estendido para a pautas sociais e econômicas, tidas como relevantes na sociedade. Nesse sentido, Santos, Nunes e Viana (2017) destacam a importância da integração entre a formação técnica e a educação básica por meio da interdisciplinaridade.

No contexto educacional das energias renováveis insere-se o curso técnico em biocombustíveis, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - *campus* Apodi, sobre o qual a compreensão de espécies vegetais oleaginosas e de princípios botânicos é fundamental para a produção sustentável de energia a partir da biomassa.

A jojoba (*Simmondsia chinensis* (*Link*) Schneider) é uma planta oleaginosa adaptada a ambientes desérticos (Khairi, 2019), capaz de crescer em condições ambientais extremas (Abobatta, Farag, 2021) em diversas regiões do mundo. Suas sementes produzem um óleo de alta qualidade (Abobatta, 2017) com diversas aplicações, especialmente nas indústrias farmacêutica e cosmética (Khairi, 2019; Abobatta, 2017; Melendéz *et al*., 2011), além do setor de biocombustíveis (Gad *et al*., 2021), uma área de pesquisa ainda emergente no Brasil.

Considerando o baixo interesse de alunos do ensino médio por temáticas botânicas e a importância da formação técnica em biocombustíveis, este estudo, parte de uma pesquisa mais ampla, buscou inicialmente compreender as percepções de uma turma concluinte do curso técnico em biocombustíveis sobre botânica e espécies vegetais adaptadas ao semiárido brasileiro. Objetivou-se, ainda, investigar o impacto de uma abordagem didática específica durante o ensino contextualizado de botânica, utilizando materiais vegetais provenientes da jojoba.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Materiais e métodos

Esta pesquisa, classificada como quanti-qualitativa, foi conduzida entre fevereiro e junho de 2022, envolvendo 33 estudantes de uma turma concluinte do curso técnico integrado em biocombustíveis, oferecido pelo IFRN - *campus* Apodi.

O estudo consistiu em duas etapas: a primeira envolveu a caracterização e investigação inicial das percepções dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de botânica, com foco na jojoba, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado. A segunda etapa constou da realização de uma oficina com os mesmos alunos, visando contribuir para o ensino contextualizado de botânica dentro da área de formação.

Antes da implementação, o projeto foi submetido à análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), utilizando a Plataforma Brasil, sob o protocolo nº 52600221.9.1001.5537. Todas as diretrizes éticas e protocolos estabelecidos foram seguidos para garantir a integridade e ética da pesquisa.

Questionário semiestruturado

A abordagem metodológica inicial consistiu em um questionário semiestruturado, contendo perguntas tanto abertas quanto fechadas, conforme recomendado por Meksenas (2002). O questionário totalizou 14 questões, das quais 4 foram destinadas a caracterizar o perfil dos estudantes; 3 buscaram entender os aspectos motivacionais para o aprendizado de botânica; 4 visaram identificar o conhecimento dos estudantes sobre matrizes vegetais utilizadas na produção de energia; e 3 investigaram o nível de conhecimento e interesse específico pela jojoba.

Os dados coletados foram organizados em uma planilha eletrônica no *software* Excel para a elaboração de gráficos e uma nuvem de palavras. Essa análise permitiu traçar o perfil dos estudantes e avaliar os fatores que influenciam as facilidades e/ou dificuldades no aprendizado, especialmente em relação aos temas de botânica, com foco no cultivo de espécies bioenergéticas.

Oficina: “Jojoba: que planta é essa?”

A sequência de ensino teve a duração de 4 horas e foi elaborada com base na

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (3MP's), desenvolvida por Delizoicov e Angotti em 1990 (Muenchen, Delizoicov, 2014), que consiste em três etapas: (1) problematização inicial; (2) organização do conhecimento; e (3) aplicação do conhecimento (Bonfim, Costa, do Nascimento, 2018). O Quadro 1 apresenta as atividades da oficina numeradas de 1 a 6.

Quadro 1: etapas de realização da oficina com base nos 3MP's.

Etapas	**Objetivos**	**Atividades**
Problematização Inicial	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao estudo das plantas	Questionamentos em roda de conversa, seguidos de discussão (1)
Organização do Conhecimento	Aprofundar o conhecimento dos estudantes a partir da jojoba	Estudo da germinação de sementes (2); transplantio de mudas (3); estudo da raiz, folha, fruto e semente (4); processo de produção do biodiesel (5)
Aplicação do Conhecimento	Avaliar a aprendizagem dos estudantes em relação à oficina com foco na jojoba	Produção textual (6)

Fonte: elaboração própria com base na metodologia da pesquisa.

Os dados foram analisados através de imagens, gravações de áudio e registros das observações durante a realização das atividades práticas e discussões. Para analisar os dados textuais, foi empregada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), composta por três etapas: (1) pré-análise, que envolveu uma leitura inicial do material; (2) exploração do material, através da categorização do conteúdo; e (3) tratamento dos resultados, com base em inferências e interpretações (de Sousa, dos Santos, 2020; Câmara, 2013).

Resultados e discussão

A análise do questionário semiestruturado revelou que, em relação ao perfil dos 33 participantes (Tabela 1), 36,4% eram do sexo feminino e 63,6% do sexo masculino. Quanto à faixa etária, 24,2% tinham entre 15 e 17 anos, enquanto 75,8% tinham entre 18 e 20 anos. Todos os participantes são naturais de cidades pertencentes ao território do Sertão do Apodi, uma área que, conforme Nunes, Gondim e da Silva (2019, p.138), "apresenta características

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de potencial e desafios a serem enfrentados". Além disso, 88,88% dos participantes provêm de áreas rurais e 12,12% de áreas urbanas.

Tabela 1: perfil dos estudantes.

PERGUNTA	RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Gênero	Feminino	36,40%
	Masculino	63,60%
Idade	De 15 a 17 anos	24,20%
	De 18 a 20 anos	75,80%
Cidade de origem	Apodi	27,30%
	Augusto Severo	30,30%
	Caraúbas	6%
	Felipe Guerra	24,20%
	Olho D'água do Borges	3%
	Rodolfo Fernandes	3%
	Severiano Melo	3%
	Umarizal	3%
Local de procedência	Zona Rural	87,88%
	Zona Urbana	12,12%

Fonte: dados da pesquisa.

Com o intuito de compreender os fatores motivacionais para a aprendizagem e a importância que viam no estudo das plantas (Tabela 2), os alunos foram inicialmente questionados sobre seu interesse em assuntos botânicos. A pesquisa revelou que aproximadamente 67% dos alunos não demonstravam interesse ou tinham pouco interesse em botânica, enquanto apenas cerca de 33% manifestavam interesse ou muito interesse. Em um segundo momento, constatou-se que, para a maioria dos alunos que reconheciam a importância do estudo de botânica, as justificativas fornecidas não foram claras e/ou bem fundamentadas. Por exemplo, um dos participantes afirmou que estudar botânica "contribui significativamente para o currículo e a personalidade das pessoas", enquanto outro mencionou que "é importante porque pode ser muito útil".

Dos 30,3% dos entrevistados que responderam "não", a maioria das justificativas estava relacionada à falta de interesse na área e, principalmente, à falta de compreensão sobre a utilidade do conhecimento botânico no cotidiano, em consonância com as concepções de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dos Santos e Añez (2021), Mendes *et al*. (2019) e Amadeu e Maciel (2014). Tais resultados vão de encontro com outros estudos, os quais também destacam que a falta de estímulo e interesse dos alunos por assuntos botânicos está fortemente ligada à forma como essas aulas são conduzidas, o que contribui negativamente para a perpetuação da invisibilidade da botânica dentro e fora da sala de aula (Neves, Bündchen, Lisboa, 2019; Wandersee, Schussler, 2001).

Tabela 2: aspectos motivacionais para a aprendizagem de botânica pelos estudantes.

PERGUNTA	RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Qual o seu nível de interesse por assuntos de botânica?	Não gosto	9,10%
	Gosto pouco	57,60%
	Gosto	21,20%
	Gosto muito	12,10%
Você considera o estudo de botânica importante para a sua vida? Justifique.	Sim	69,70%
	Não	30,30%
	Em branco	0%

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando a área de especialização dos alunos, procurou-se também identificar os conhecimentos que possuíam sobre as plantas energéticas (Tabela 3). Inicialmente, eles foram indagados sobre seu conhecimento do potencial bioenergético das plantas adaptadas à caatinga, o bioma presente na região do Sertão do Apodi. Destaca-se que a proporção de 63,6% dos alunos que afirmaram ter pouco conhecimento é considerável em comparação com os 6,10% que afirmaram ter muito conhecimento. Isso ressalta a importância do professor em transcender o conhecimento técnico transmitido em sala de aula e contextualizá-lo, permitindo que o aluno relacione com suas experiências diárias. O questionário também revelou que todos os alunos tinham conhecimento sobre culturas oleaginosas e seu potencial para a produção de biocombustíveis. Ao listar as culturas que já conheciam ou ouviram falar, apenas o girassol foi mencionado por todos os alunos, enquanto para os 3% que indicaram "outras", as culturas citadas foram gergelim e mamona.

Os dados encontrados revelam uma situação preocupante ao considerar que esses alunos estavam no último ano do curso, sendo que disciplinas como Culturas para Produção de Biocombustíveis e Tecnologia da Produção de Biomassa Energética são oferecidas nos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

dois primeiros anos. Portanto, esperava-se que os alunos tivessem um conhecimento mais sólido sobre a variedade de espécies oleaginosas para a produção de biocombustíveis. Diante do conhecimento superficial apresentado pelos alunos, torna-se evidente a necessidade de pesquisas que abordem a disseminação do conhecimento sobre culturas oleaginosas ainda não estudadas (Santos, Melo, Laurentino, 2021; de Moura *et al*., 2019), especialmente aquelas com potencial para o desenvolvimento da região semiárida do nordeste brasileiro.

Tabela 3: conhecimentos aplicados às plantas bioenergéticas adaptadas à caatinga.

PERGUNTA	RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Qual o seu nível de conhecimento sobre plantas bioenergéticas adaptadas à caatinga?	Não sei nada	30,30%
	Sei pouco	63,30%
	Sei muito	6,10%
Você possui algum conhecimento sobre as culturas oleaginosas?	Sim	100,00%
	Não	0,00%
Você conhece alguma cultura utilizada para a produção de biocombustíveis?	Sim	100,00%
	Não	0,00%
Qual(s) destas culturas oleaginosas você conhece ou já ouviu falar?	Cártamo	18%
	Faveleira	9%
	Girassol	100%
	Jojoba	6%
	Macaúba	24%
	Outras	3%

Fonte: dados da pesquisa.

Ao avaliar o conhecimento e interesse dos estudantes pela jojoba (Tabela 4), observou-se que 93,9% dos alunos não estavam familiarizados com esta espécie nem com suas aplicações. Quando questionados sobre seu interesse em aprender sobre a jojoba, 33,3% manifestaram interesse, 15,2% não demonstraram interesse e 51,5% ficaram indecisos.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabela 4: nível de conhecimento e interesse sobre a jojoba.

PERGUNTA	RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Você já ouviu falar na planta jojoba e algumas de suas utilidades?	Sim	6,10%
	Não	93,90%
Você tem interesse em conhecer a jojoba e algumas de suas utilidades?	Sim	33,30%
	Não	15,20%
	Talvez	51,50%

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando a prática e contextualização, os alunos foram consultados sobre o tipo de atividade que achavam mais interessante para motivá-los na aprendizagem (Figura 1). A análise da nuvem de palavras revelou que a maioria dos alunos estava interessada em atividades práticas de laboratório e em campo para explorar o potencial bioenergético da jojoba. Isso evidencia a preferência dos alunos por abordagens de ensino distintas daquelas usualmente empregadas em sala de aula, visando melhorar o processo de aprendizagem.

Figura 1: Preferências dos estudantes para a aprendizagem sobre jojoba. Nuvem de palavras gerada online, a partir do aplicativo *WordCloud*.[4]

Fonte: dados da pesquisa.

A análise dos dados revela um cenário de restrição em relação aos recursos didáticos empregados pelos docentes em sala de aula para abordar os conteúdos botânicos, além da falta de motivação e interesse dos alunos na aprendizagem desses temas. Por conseguinte, com o objetivo de promover o papel ativo dos alunos na construção de novos conhecimentos, a oficina foi desenvolvida com o propósito de contribuir para a formação profissional dos alunos e suprir as lacunas identificadas com a aplicação do questionário.

[4] [4]Disponível em <mentimeter.com>

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Desdobramentos da oficina

Inicialmente, os participantes foram solicitados a realizar uma breve apresentação de si mesmos e a expressar suas expectativas para a oficina. Predominantemente, os estudantes manifestaram interesse em adquirir conhecimentos sobre a jojoba e em ampliar sua compreensão, atribuindo isso ao fato de que a maior parte das atividades do curso ocorreu de forma remota devido à pandemia da *COVID-19*. O propósito da roda de conversa inicial foi resgatar as questões do questionário semiestruturado e instigar novas reflexões que engajassem os estudantes de forma ativa durante as interações.

A etapa de problematização teve início com uma pergunta conceitual sobre a definição e importância da botânica que revelou um entendimento superficial por parte dos estudantes, os quais descreveram-na como a "área que estuda os vegetais" com o propósito de "conhecer melhor as características das plantas". Foi esclarecido aos estudantes que a botânica engloba diversas subdisciplinas de estudo e é, em essência, um ramo da biologia. Ainda com o intuito de avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes, eles foram indagados sobre os temas abordados pela botânica. Respostas como "as doenças que afetam as plantas" (fitopatologia), "estudo da fotossíntese e respiração" (fisiologia), e "estudo de plantas medicinais" (fitoterapia), indicaram que, embora os estudantes não estivessem familiarizados com os termos técnicos, possuíam algum entendimento sobre as diferentes áreas de estudo da botânica.

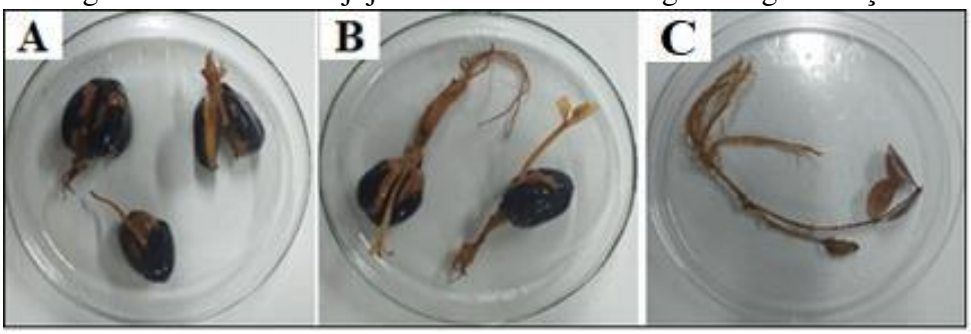
Ao serem incentivados a adotar uma postura ativa em seu processo de aprendizagem, conforme sugerido por Paiva *et al*. (2016) e Segura, Kalhil (2015), foi possível uma discussão sobre a composição das plantas em órgãos vegetativos (raiz, caule e folha) e reprodutivos (flor, fruto e semente) e, com isso, introduzir o tema principal da oficina, baseado no estudo da morfologia vegetal.

A etapa de organização do conhecimento teve seu início com a análise do processo de germinação das sementes de jojoba. Os estudantes foram primeiramente convidados a examinar as sementes em diferentes estágios de germinação (Figura 2), dispostas em uma bancada.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 2: sementes de jojoba em diferentes estágios de germinação.



Fonte: própria das autoras.

Durante a observação das radículas emergentes (Figura 2A), é relevante destacar que este termo era novo para todos os estudantes. No entanto, as discussões promovidas permitiram que eles aprendessem que a presença dessa estrutura nas sementes é um sinal de que a germinação ocorreu com sucesso. Quanto aos cotilédones (Figura 2B), alguns estudantes notaram o surgimento do primeiro par de folhas, enquanto outros observaram que as cascas das sementes estavam rompidas ou soltas. Ambas as observações ajudaram o grupo a compreender que o tegumento, também conhecido como casca da semente, se rompe durante o processo de germinação para facilitar a saída da radícula e permitir o crescimento da planta. Por fim, a observação da plântula (Figura 2C), resultado do desenvolvimento inicial do embrião, despertou grande interesse nos estudantes. Surgiram perguntas como "quanto tempo levou para crescer assim?" e "por que é chamado de plântula?", demonstrando um processo de raciocínio em construção e a capacidade dos estudantes de extrapolarem conhecimentos para além do que foi apresentado.

A adoção de uma metodologia ativa para estimular a capacidade investigativa dos próprios estudantes revelou-se benéfica para a aprendizagem e compreensão de novos conceitos. Conforme observado por Güllich (2019) em um estudo sobre germinação de sementes, quando a pesquisa e a aprendizagem são combinadas, os estudantes não apenas absorvem conhecimento sobre o tema, mas também aprendem sobre uma nova abordagem de ensino. Essa atividade inicial permitiu que os estudantes assimilassem e compreendessem novos conceitos ao discutirem as especificidades de cada espécie em relação aos seus processos de germinação. O encerramento desta atividade ocorreu com os participantes tendo contato com mudas de jojoba, cultivadas a partir do material vegetal previamente observado.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Essa experiência foi fundamental para consolidar os conhecimentos adquiridos sobre o processo de germinação.

A continuidade da sequência didática envolveu a apresentação da jojoba aos estudantes, abordando suas principais características, como: características gerais da planta, tolerância ao estresse hídrico, tolerância à salinidade e temperaturas ideais. Isso foi realizado por meio de uma exposição interativa, com o objetivo principal de despertar o interesse dos estudantes pela aprendizagem. Para contextualizar e solidificar o conhecimento adquirido ao longo das atividades anteriores (germinação, produção de mudas e especificidades da jojoba), os estudantes foram convidados a realizar o transplante das mudas de jojoba para o campo (Figura 3).

Figura 3: transplantio de mudas de jojoba para o campo.

Fonte: própria das autoras.

O transplante das mudas, conduzido na área de campo experimental do campus, foi um momento marcante de integração e trabalho em equipe, representando uma ferramenta essencial para a aprendizagem e a construção de relações entre os estudantes. Nesse contexto, essa prática se revelou extremamente valiosa, uma vez que a maioria dos participantes estava tendo sua primeira experiência de cultivo, o que gerou interesse e entusiasmo durante a realização.

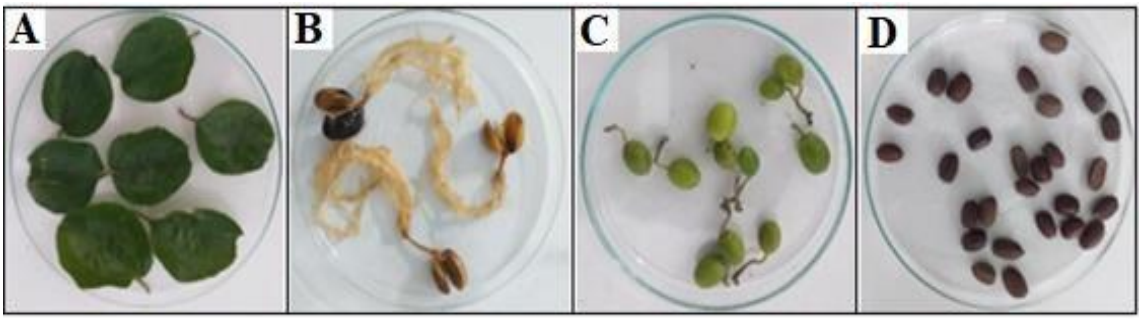
Com o objetivo de facilitar a aprendizagem sobre os órgãos vegetativos e reprodutivos, os estudantes foram organizados em duplas. Eles receberam um tempo designado para observar e manipular as estruturas vegetais da jojoba (Figura 4), dispostas em placas de *Petri*. Inicialmente, as duplas receberam orientações para realizar um registro dos seus conhecimentos prévios, que incluía a elaboração de um desenho da amostra, o nome da estrutura observada e sua função. Após as discussões em grupo sobre os materiais observados,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

os estudantes foram convidados a fazer novos registros, desta vez indicando os conhecimentos construídos. Ambos os conjuntos de registros foram recolhidos para análise posterior.

Figura 4: estruturas vegetais para observação e manipulação.



Fonte: própria das autoras.

Em relação às folhas (Figura 4A), todas as duplas conseguiram nomear corretamente a estrutura, mas algumas não puderam fornecer a função, deixando esse campo em branco. As raízes (Figura 4B) foram as estruturas com menor porcentagem de acertos. Para o nome, algumas duplas responderam "brotos de jojoba" e "ramificações de jojoba". O mesmo ocorreu para a função, com algumas respostas associando as raízes a "auxiliar no cultivo", o que não está totalmente incorreto, considerando que as raízes também auxiliam na fixação da planta no solo, além de absorverem água e nutrientes. Quanto aos frutos (Figura 4C) e sementes (Figura 4D), essas foram as duas estruturas mais confundidas pelos participantes, já que metade deles não conseguiu diferenciá-las nominal e morfologicamente. Alguns estudantes substituíram "frutos" por "sementes verdes", e vice-versa, colocando "frutos maduros" no lugar de sementes. Além disso, em relação à função, poucos participantes conseguiram identificá-las, mencionando a "perpetuação da espécie" e a "proteção das sementes" como possíveis funções.

Considerando que o conteúdo de morfologia vegetal foi apresentado usando a jojoba como exemplo, esperava-se que os estudantes também relacionassem as funções das estruturas observadas com essa espécie específica. No entanto, poucos participantes demonstraram essa percepção. Alguns destacaram as características das folhas, descrevendo-as como "cerosas" e com a função de "reter água" para "auxiliar na transpiração", enquanto outros mencionaram a "extração de óleo" como uma das funções das sementes.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A tabela 5 abaixo apresenta a estimativa dos acertos em porcentagem para os registros realizados a partir do conhecimento prévio (CP*) e do conhecimento construído (CC*). Considerando os acertos relacionados ao conhecimento construído, pode-se afirmar que as discussões realizadas após o registro inicial foram essenciais para promover uma mudança conceitual por parte dos estudantes (Martins, Justi, Mendonça, 2016).

Tabela 5: Porcentagem de respostas corretas antes e após as discussões sobre o material vegetal observado.

OBSERVAÇÃO	PERGUNTA	PORCENTAGEM DE ACERTOS	
		ANTES (CP*)	DEPOIS (CC*)
Folha	Nome da estrutura	100%	100%
	Função da estrutura	66,60%	100%
Fruto	Nome da estrutura	50%	100%
	Função da estrutura	33,30%	66,60%
Raiz	Nome da estrutura	33,30%	100%
	Função da estrutura	33,30%	83,30%
Semente	Nome da estrutura	50%	100%
	Função da estrutura	50%	83,30%

Fonte: dados da pesquisa.

A eficácia da utilização de formulários e testes para avaliar conhecimentos prévios e posteriores à aplicação de atividades práticas já foi comprovada em trabalhos semelhantes, como os realizados por Dantas e Lima (2019) e da Silva *et al*. (2015). Além disso, essas ferramentas foram extremamente úteis para que os estudantes pudessem monitorar seu próprio desempenho, conforme suas expectativas expressas durante a roda de conversa inicial da oficina. Ainda segundo Dantas e Lima (2019), as avaliações formativas, que estão relacionadas à construção do conhecimento durante o processo, são ferramentas valiosas para os avaliadores, pois fornecem dados quantitativos sobre os acertos e erros, além de insights qualitativos sobre mudanças nos procedimentos metodológicos e necessidades de aprendizagem.

Esta etapa da oficina foi caracterizada por uma interação significativa, onde o trabalho em equipe possibilitou a emergência de novas perguntas e discussões. A utilização de estruturas vegetais naturais para explorar a morfologia vegetal mostrou-se eficaz, permitindo uma observação mais detalhada dos materiais, em comparação com a simples visualização em

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

livros. Durante a atividade, foi observado que os estudantes não estavam familiarizados com esse formato de aula, pois estavam mais acostumados com aulas expositivas tradicionais. Por exemplo, alguns estudantes nunca haviam utilizado um estereomicroscópio (lupa eletrônica) de laboratório, enquanto outros enfrentaram dificuldades ao manusear esse instrumento.

O momento de aprendizado sobre o processo de produção de biodiesel contou com a utilização de um vídeo, retirado da plataforma *YouTube*. Segundo Nunes e Oliveira (2022), filmes e vídeos são recursos didáticos eficazes devido à sua capacidade de despertar o interesse e a motivação dos alunos. Esse sucesso é resultado do avanço das tecnologias da informação e comunicação, que trouxeram mudanças significativas nas relações sociais, especialmente no campo da educação, proporcionando diversas oportunidades de aplicação em várias áreas do conhecimento (Souza *et al*., 2019). O vídeo selecionado teve uma duração de cinco minutos para evitar cansaço, visando promover uma aprendizagem rápida. Ele abordou conteúdos relacionados ao processo de produção de biodiesel, sua relevância para o Brasil e o meio ambiente, bem como sua importância para o fortalecimento da agricultura familiar.

As discussões após a exibição permitiram que os estudantes descobrissem que diferentes produtos são gerados durante o processo de produção de biodiesel, como a torta, que pode ser usada como ração animal, o óleo, equivalente a gordura alimentar, e a glicerina, utilizada na fabricação de sabonetes e cremes, além do próprio biodiesel. A participação ativa do grupo ficou evidente com as contribuições dos estudantes durante as discussões. Um dos estudantes destacou que "é bom utilizar uma cultura que não compete com a produção de alimentos". Esse comentário ilustra como a abordagem da ciência, tecnologia, sociedade e ambiente emergiu naturalmente durante a discussão, demonstrando a capacidade dos estudantes em relacionar o avanço da tecnologia com aspectos cotidianos, como a produção de alimentos.

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem não depende apenas do uso de tecnologias, mas também da escolha de uma metodologia capaz de tornar a aprendizagem efetiva. Conforme Costa, Duarte e Gama (2019) e Mendes *et al*. (2019), quando os conteúdos são contextualizados com a vida cotidiana dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem tende a se tornar mais significativo. Portanto, esta atividade mostrou-se positiva ao tornar a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

aprendizagem dos estudantes potencialmente significativa. Ainda segundo Mendes *et al*. (2020), vivenciar uma situação de aprendizagem dentro de um contexto requer fornecer aos estudantes elementos situacionais que os auxiliem a compreender os objetivos propostos.

Nessa perspectiva, o encerramento da sequência didática consistiu na produção individual de um pequeno texto para responder à pergunta-título da oficina - "Jojoba: que planta é essa?". Por meio da técnica de análise de conteúdo, as informações presentes nos textos foram categorizadas e pontuadas. A estimativa das informações esperadas, ou seja, o que se esperava dos estudantes diante das atividades promovidas durante a oficina, foi calculada em porcentagem e representada na Tabela 6.

Tabela 6: categorização e porcentagem de respostas corretas em relação ao esperado diante da aprendizagem.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	INFORMAÇÕES ESPERADAS	PORCENTAGEM
1 - Nome científico da jojoba	*Simmondsia chinensis* (Link) Schneider	8,33%
2 - Origem da jojoba	Região semiárida ou Deserto de Sonora - México	66,66%
3 - Requerimentos para o cultivo	Tolerante a temperaturas extremas, suporta o déficit hídrico e a alta salinidade do solo	75,00%
4 - Características morfológicas	As sementes contêm óleo, os frutos são liberam as sementes após a maturação, as folhas são cerosas e as raízes são profundas	83,33%
5 - Potencial da jojoba para o agronegócio	Indústria farmacêutica, agropecuária, de cosméticos e de produção de biocombustível	91,66%

Fonte: dados da pesquisa.

Rodrigues *et al*. (2018) e Lorenzetti e da Silva (2018) destacam que a aprendizagem significativa, conforme proposta por Ausubel, ocorre por meio do estabelecimento de relações entre conceitos. Em relação à categoria 1, observou-se que menos de 10% dos estudantes conseguiram lembrar do nome científico da jojoba. Isso sugere que os estudantes provavelmente não possuíam conhecimentos prévios sobre a classificação binomial de Lineu,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que poderia ser conectada ao novo conhecimento, caracterizando assim uma aprendizagem não significativa.

As categorias 2 e 3 alcançaram percentuais próximos ao esperado. Trechos como "jojoba é encontrada em áreas desérticas" e "é ideal para cultivo em regiões quentes, como o nordeste", mostram que os estudantes conectaram conceitos à região onde vivem e ao que aprenderam na oficina. Assim, para essas categorias, a aprendizagem foi significativa.

Nas categorias 4 e 5, as respostas indicaram que as atividades relacionadas foram os momentos mais relevantes para a aprendizagem. A informação principal foi sobre a semente da jojoba, descrita pela maioria como tendo "muito óleo", cerca de "60% de seu peso". A maioria dos estudantes também mencionou o potencial da jojoba na indústria de biocombustíveis. Isso mostra que os estudantes adquiriram novos conhecimentos sobre uma espécie relevante para sua área de formação, graças ao ensino contextualizado proposto.

Com essa atividade final, foi possível concluir que as produções textuais desempenharam um papel importante no desenvolvimento cognitivo dos estudantes e na consolidação da aprendizagem obtida durante a oficina, o que vai de encontro com as ideias de Ruppenthal, Coutinho e Marzari (2020), segundo os quais a linguagem escrita capacita os alunos a pensarem de forma científica.

Considerações finais

Com o intuito de colmatar as lacunas identificadas no estágio inicial através do questionário prévio, a implementação da oficina emergiu como uma alternativa viável em resposta ao interesse demonstrado pelos estudantes investigados inicialmente, os quais manifestaram disposição para aprender sobre botânica por meio de um ensino contextualizado com a jojoba.

O envolvimento nas atividades durante a oficina, especialmente aquelas que envolviam interação, como a observação de material vegetal e o transplante de mudas, facilitou a assimilação do conhecimento pelos estudantes em relação ao estudo das plantas, além de promover novos entendimentos sobre a biomassa vegetal, fundamental para um curso voltado para biocombustíveis. A utilização de material vegetal da jojoba para observação, manipulação e compreensão dos conteúdos botânicos e da área de formação profissional

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mostrou-se eficaz ao mitigar a invisibilidade botânica percebida entre os discentes, os quais passaram a reconhecer a importância da jojoba para o desenvolvimento do setor energético brasileiro, especialmente em sua região de origem.

Considerando que a formação básica do ensino médio deve se integrar à formação técnica por meio de uma aprendizagem coerente, a sequência didática implementada também suscita uma reflexão sobre o papel do professor em sala de aula. É perceptível que os recursos didáticos disponíveis devem ser explorados para capacitar esses profissionais, permitindo que os alunos assumam uma postura mais ativa na busca por uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, destaca-se a importância da eficácia das políticas públicas que incentivam a formação contínua de professores, visando capacitá-los para atuar em salas de aula de acordo com as demandas contemporâneas.

No Brasil, as pesquisas sobre a jojoba visando o abastecimento da cadeia energética nacional ainda estão em estágio inicial. Nesse contexto, a falta de conhecimento sobre essa espécie não se restringe apenas à comunidade acadêmica, mas também a uma parte significativa da sociedade, que muitas vezes não tem acesso à informação. Espera-se que, com o apoio das instituições de ensino na promoção e fortalecimento da pesquisa, esses estudantes sejam capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a oficina e conscientizar outros sobre a importância do estudo da botânica, que está presente no cotidiano.

Conclui-se, portanto, que as atividades realizadas durante a oficina contribuíram para aprimorar o conhecimento dos alunos tanto sobre botânica quanto sobre biocombustíveis.

Agradecimentos

A primeira autora agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo fomento recebido, o qual permitiu a realização integral desta pesquisa.

Referências

ABOBATTA, Waleed Fouad. *Simmondsia chinensis*: Jojoba tree. **Journal of Advanced Trends in Basic and Applied Science**, v.1, n.1, p.160-165, 2017.

ABOBATTA, Waleed Fouad; FARAG, Mohamed Ibrahim Hassan. Impact of the Climate Change on Jojoba Cultivation. **Adv Agri Tech Plant Sciences**. v. 4, n. 6, p. 180082, 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

AMADEU, Simone Oliveira; MACIEL, Maria Delourdes. A dificuldade dos professores de educação básica em implantar o ensino prático de botânica. **Revista de Produção Discente em Educação Matemática**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-235, 2014.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIZERRA, Ayla Márcia Cordeiro; DE QUEIROZ, Jorge Leandro Aquino; COUTINHO, Demétrios Araújo Magalhães. O impacto ambiental dos combustíveis fósseis e dos biocombustíveis: as concepções de estudantes do ensino médio sobre o tema. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 13, n. 3, p. 299-315, 2018.

BONFIM, Danúbia Damiana Santos; COSTA, Priscila Caroza Frasson; DO NASCIMENTO, William Júnior. A abordagem dos três momentos pedagógicos no estudo de velocidade escalar média. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 1, p. 187-197, 2018.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

CORRÊA, Bruno Jan Schramm; VIEIRA, Claudinei de Freitas; ORIVES, Karina Gabrielle Resges; FELIPPI, Marciele. Aprendendo Botânica no Ensino Médio por meio de atividades práticas. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 9, n. 2, p. 4314-4324, 2016.

COSTA, Emanuelle Almeida; DUARTE, Rafaela Andressa Fonseca; GAMA, José Aparecido da Silva. A gamificação da Botânica: uma estratégia para a cura da "Cegueira Botânica". **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 2, n. 4, p. 79-99, 2019.

CUNHA, Ananda Helena Nunes; SAMPAIO, Gabryele Cardoso. Estudos de caso: a experiência do ensino e da pesquisa alinhados a extensão. **Expressa Extensão**, v. 25, n. 3, p. 164-173, 2020.

DA SILVA, Ana Paula Miranda; SILVA, Maria Francilene Souza; DA ROCHA, Francinalda Maria Rodrigues; DE ANDRADE, Ivanilza Moreira. Aulas práticas como estratégia para o conhecimento em botânica no ensino fundamental. **Holos**, v. 8, p. 68-79, 2015.

DANTAS, Sabrina Guedes Miranda; LIMA, Samuel de Carvalho. O uso do Quizizz para a avaliação da aprendizagem de inglês sob a perspectiva dos alunos. **Revista Língua & Literatura**, v. 21, n. 38, p. 82-98, 2019.

DE MOURA, Carla Verônica Rodarte; DA SILVA, Bárbara Cristina, DE CASTRO, Adriano Gomes, DE MOURA, Edmilson Miranda, VELOSO, Marcos Emanuel da Costa; SITTOLIN, Ilza Maria; ARAUJO, Eugenio Celso Emérito. Caracterização físico-química de óleos vegetais de oleaginosas adaptáveis ao Nordeste Brasileiro com potenciais para produção de biodiesel. **Revista Virtual Quimica**, 2019, v. 11, n. 3, p. 573-595, 2019.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

DE SOUSA, José Raul; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

DIAS, Francisco Yago Elias de Castro; OLIVEIRA, Rafael Domingos de; MENDES, Roselita Maria de Souza; PANTOJA, Lydia Dayanne Maia; BONILLA, Oriel Herrera; EDSON-CHAVES, Bruno. O papel da Feira de Ciências como estratégia motivadora para o ensino de Botânica na educação básica. **Hoehnea**, v. 47, 2020.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos Marchesan; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, v. 37, n. 1, p. 153-169, 2016.

DOS SANTOS, Robson Aparecido; AÑEZ, Rogério Benedito da Silva. O ensino da botânica no ensino médio: o que pensam professores e alunos do município de Tangará da Serra, Mato Grosso? **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 862-882, 2021.

GAD, Heba; ROBERTS, Autumn; HAMZI, Samirah; GAD, Haidy; TOUISS, Ilham; ALTYAR, Ahmed; KENSARA, Osama; ASHOUR, Mohamed. Jojoba Oil: An updated comprehensive review on chemistry, pharmaceutical uses, and toxicity. **Polymers**, v. 13, n. 11, p. 1711, 2021.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. O que tem a nos ensinar o processo de germinação do Feijão? **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 2, n. 3, p. 240-254, 2019.

KHAIRI, Mohamed Ahmed. Genetics and Breeding of Jojoba [*Simmondsia chinensis* (Link) Schneider]. **Advances In Plant Breeding Strategies**: Industrial and Food Crops, p. 237-276, 2019.

LORENZETTI, Leonir; DA SILVA, Virginia Rotters. A utilização dos mapas conceituais no ensino de ciências nos anos iniciais. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 383-406, 2018.

MARTINS, Marina; JUSTI, Rosária; MENDONÇA, Paula Cristina Cardoso. O papel da argumentação na mudança conceitual e suas relações com a epistemologia de Lakatos. **Educación química**, v. 27, n. 1, p. 3-14, 2016.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.

MELÉNDEZ, Lilia Alcaraz; ZAMUDIO, Diego Valdez; COSÍO, Sergio Manuel Real; ÁLVAREZ, Margarito Rodríguez; SÁNCHEZ, Rigoberto Meza; CRUZ, Andrés Orduño. **Diagnóstico de la jojoba (*Simmondsia chinensis*) (Link) C.K Schneider, en México**. México. Editorial Universidad Autónoma de Chapingo. Estado de México. Primera Edición. México, 105p, 2011.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MENDES, Jone Clebson; PORTILHO, Adrhyann Jullyanne; AGUIAR-DIAS, Ana Cristina; SAMPAIO, Kelly; FARIAS, Luciana. Arecaceae: Uma estratégia diferenciada para o ensino de botânica em uma escola de ensino médio na ilha de Cotijuba, Pará, Brasil. **Enciclopédia Biosfera**, v. 16, n. 29, p. 2226-2240, 2019.

MENDES, Marta Hiromi; LANGHI, Celi; PETEROSSI, Helena Gemignani; RUBIM, Leandro. Conectando a aprendizagem baseada em projetos com a experiência do aluno: uma análise do PBL à luz de Dewey. **Educação**, v. 9, n. 1, p. 161-170, 2020.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro" Física". **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014.

NEVES, Amanda; BÜNDCHEN, Márcia; LISBOA, Cassiano Pamplona. Cegueira botânica: é possível superá-la a partir da Educação?. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, p. 745-762, 2019.

NUNES, Emanoel Márcio; GONDIM, Maria de Fátima Rocha; DA SILVA, Márcia Regina Farias. Identidade e reestruturação produtiva nos territórios Açu-Mossoró e Sertão do Apodi, no Rio Grande do Norte. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 27, n. 1, p. 137-166, 2019.

NUNES, Renata Cristina; OLIVEIRA, Thabata de Souza Araujo. O uso de vídeos como um recurso didático em aulas de química. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)**. Rio de Janeiro: v. 7, n. 1, p. 48-65, 2022.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

RODRIGUES, José Jorge Vale; QUARTIERI, Marli Teresinha; MARCHI, Miriam Ines; DEL PINO, José Cláudio. Simulações computacionais e mapas conceituais no auxílio à aprendizagem significativa do conceito de energia. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 5, p. 535-554, 2018.

RUPPENTHAL, Raquel; COUTINHO, Cadidja; MARZARI, Mara Regina Bonini. Alfabetização e letramento científico: dimensões da educação científica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e7559109302-e7559109302, 2020.

SANTANA, Gessyca Tatielle; FERNANDES, Geraldo Wellington Rocha. O ensino de Botânica na Educação Básica e possíveis métodos para o aprimoramento da aprendizagem. **REnCiMa – Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 571-590, 2020.

SANTOS, Fernanda Pereira; NUNES, Célia Maria Fernandes; VIANA, Marger da Conceição Ventura. A busca de um currículo interdisciplinar e contextualizado para ensino técnico

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU

integrado ao médio. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 31, p. 517-536, 2017.

SANTOS, Lucicleitor Oliveira; MELO, Grazielma Ferreira de; LAURENTINO, João Victor Alves. Estudo e análise das principais e alternativas oleaginosas para produção de biodiesel: uma revisão integrativa. **Engineering Sciences**, v. 9, n. 2, p.81-99, 2021.

SEGURA, Eduardo; KALHIL, Josefina Barrera. A metodologia ativa como proposta para o ensino de ciências. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, p. 87-98, 2015.

SOUZA, Cyntia Franciele Leite; FERREIRA, Jéssica Miranda; PEREIRA, Andresa Costa; SILVA, Marco Antônio Dias da. Entendendo o uso de vídeos como ferramenta complementar de Ensino. **Journal of Health Informatics**, v. 11, n. 1, 2019.

URSI, Susana; BARBOSA, Pércia Paiva; SANO, Paulo Takeo; BERCHEZ, Flávio Augusto de Souza. Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. **Estudos avançados**, v. 32, n. 94, p. 07-24, 2018.

WANDERSEE, James; SCHUSSLER, Elisabeth. Towards a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin**. v. 47, n. 1, p. 2-9. 2001.

Submissão em: 19/06/2024
Aceito em: 22/11/2024

Citações e referências
Conforme normas da:

ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A EDUCAÇÁO HOLÍSTICA E A INTEGRALIDADE DO INDIVÍDUO NO PROCESSO FORMATIVO ESCOLAR: um olhar de educadores participantes do Programa *Fulbright Distiguished Awards in Teaching - DAI*

Mari Avelino Souza dos Santos[1]
Rogério da Costa Neves[2]

Resumo: Este artigo aborda a crescente valorização das competências não acadêmicas no processo educativo e a busca por uma abordagem holística na educação formal, que vai além da mera transmissão de conhecimentos cognitivos. A pesquisa teve origem no programa *Fulbright Distinguished Awards in Teaching* (*Fulbright DAI*), durante o qual educadores de diversos países compartilharam experiências e perspectivas sobre essa temática. O objetivo geral é avaliar o nível de prática e familiaridade desses educadores com a abordagem holística, utilizando um questionário semiestruturado. A metodologia adotada é qualitativa, com estudo bibliográfico exploratório para embasar teoricamente a pesquisa e aplicação do questionário a 13 educadores representando 10 países do programa *Fulbright DAI*. O artigo visa estimular reflexões sobre a integralidade no processo educacional, apresentando perspectivas internacionais que destacam a importância da escola na formação abrangente dos alunos. Percebemos que os educadores enfrentam barreiras para implementar mudanças significativas de forma a promover uma educação integral. No entanto, há o desejo da ressignificação da educação em seus contextos.

Palavras-chave: Educação integral. Internacionalização da Educação. Educação Holística. Complexidade.

HOLISTIC EDUCATION AND WHOLE PERSON IN THE SCHOOL FORMATION PROCESS: a perspective from educators participating in the Fulbright Distinguished Awards in Teaching - DAI Program

Abstract: This article addresses the growing appreciation of competencies beyond academics as an integral part of the educational process and the pursuit of a more holistic and comprehensive approach in formal education, extending beyond the mere transmission of cognitive knowledge. The research originated from the Fulbright Distinguished Awards in Teaching (Fulbright DAI) program, during which educators from different countries shared experiences and perspectives on this theme. The overall objective is to assess the level of practice and familiarity of these educators with holistic education using a semi-structured questionnaire. The methodology adopted is qualitative, with an exploratory bibliographic study to provide theoretical support for the research and the administration of the questionnaire to 13 educators representing 10 countries from the Fulbright DAI program. The article aims to stimulate reflections on the comprehensiveness in the educational process, presenting international perspectives that emphasize the importance of the school in the comprehensive

[1] Mestranda em Práticas de Educação Básica pelo Colégio Pedro II, especialista em Ensino de Leitura e Produção Textual, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em Ensino de Língua Inglesa e Uso de Novas Tecnologias, pela Universidade Estácio de Sá, e em Orientação Educacional, pela Faculdade Internacional Signorelli. Professora e Orientadora Educacional na SEEDUC-RJ. Email: maridsantos4@gmail.com.
[2] Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem tendo tido como orientadora Maria Antonieta Alba Celani. Professor Titular efetivo do Colégio Pedro II. Professor do Mestrado Profissional em Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB)(PROPGPEC). Email: rcn.42@hotmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

development of students. We realize that educators face barriers to implementing significant changes to promote holistic education. However, there is a desire to redefine education within their contexts.

Keywords: Integral Education. International Education. Holistic Education. Complexity.

EDUCACIÓN HOLÍSTICA Y LA INTEGRALIDAD DEL INDIVIDUO EN EL PROCESO FORMATIVO ESCOLAR: la percepción de educadores participantes en el Programa Fulbright Distinguished Awards in Teaching – DAI

Resumen: Este artículo aborda la creciente valoración de competencias más allá de lo académico como parte integral del proceso educativo y la búsqueda de un enfoque más holístico y completo en la educación formal, que va más allá de la mera transmisión de conocimientos cognitivos. La investigación surgió del programa Fulbright Distinguished Awards in Teaching (Fulbright DAI), durante el cual educadores de diferentes países compartieron experiencias y perspectivas sobre este tema. El objetivo general es evaluar el nivel de práctica y familiaridad de estos educadores con la educación holística mediante un cuestionario semiestructurado. La metodología adoptada es cualitativa, con un estudio bibliográfico exploratorio para fundamentar teóricamente la investigación y la aplicación del cuestionario a 13 educadores representantes de 10 países del programa Fulbright DAI. El artículo tiene como objetivo estimular reflexiones sobre la integralidad en el proceso educativo, presentando perspectivas internacionales que destacan la importancia de la escuela en el desarrollo integral de los estudiantes. Nos damos cuenta de que los educadores enfrentan barreras para implementar cambios significativos que promuevan una educación integral. Sin embargo, existe el deseo de redefinir la educación en sus contextos.

Palavras-clave: Educación Integral. Educación Internacional. Educación Holística,. Complejidad.

Introdução

A crescente valorização e reconhecimento das competências, que vão além das acadêmicas, como parte integrante do processo educativo e a busca por uma abordagem mais holística e abrangente na educação formal têm suscitado um crescente interesse e engajamento por parte de educadores e pesquisadores ao redor do mundo. Esse fenômeno reflete uma mudança paradigmática na compreensão do propósito da educação, que agora se estende para além da mera transmissão de conhecimentos cognitivos, visando também o desenvolvimento integral dos indivíduos em suas dimensões emocionais, sociais e comportamentais.

A ampliação do escopo da educação, incorporando aspectos socioemocionais, parte do pressuposto de que a formação de um indivíduo completo e preparado para enfrentar os desafios da vida não se restringe apenas ao domínio dos conteúdos acadêmicos tradicionais. Reconhece-se a importância fundamental de habilidades voltadas à inteligência emocional, à empatia, à resolução de problemas, à colaboração, ao autoconhecimento e à comunicação eficaz, que

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

desempenham um papel crucial no desenvolvimento de cidadãos ativos, conscientes e capazes de lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

O interesse por essa temática e a necessidade de uma abordagem mais holística na educação formal fizeram parte do meu problema de pesquisa durante o programa *Fulbright Distinguished Awards in Teaching* (Fulbright DAI). Diante da rica oportunidade de conversar e trocar ideias e experiências com educadores de diferentes países, considerei interessante saber seus olhares sobre a temática dentro de seus contextos. Assim nasceu este artigo, agregando aspectos mais abrangentes à diferentes sujeitos da educação, tanto em função escolar, quanto em cultura e nacionalidade.

O programa *Fulbright Distinguished Awards in Teaching* (*Fulbright DAI*) é organizado pela Comissão *Fulbright*, em parceria com o Departamento de Estado Americano, e tem como objetivo promover o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre educadores de diferentes países. O projeto oferece a oportunidade para educadores participarem de um programa de desenvolvimento profissional em uma universidade nos Estados Unidos. Os selecionados têm a oportunidade de aprofundar sua compreensão sobre práticas educacionais inovadoras, trocar experiências com profissionais da educação, tanto americanos quanto de outros países, além de colaborar em projetos de pesquisa e ensino. Ao fim do programa, é necessário um trabalho de conclusão que visa explanar sobre o tema o qual fez parte do projeto de investigação (*inquiry project*), que é o componente fundamental do programa *Fulbright Distinguished Awards in Teaching* (Fulbright DAI) durante a seleção e a participação. Os educadores são encorajados a realizar um projeto de pesquisa relacionado às suas áreas de interesse e atuação no campo da educação, principalmente voltados as demandas da comunidade escolar da qual o educador faz parte.

É uma oportunidade aberta a educadores de ensino básico e secundário, com pelo menos cinco anos de experiência profissional e um histórico comprovado de excelência no ensino. Os selecionados passam por um processo rigoroso de seleção, que inclui análise de currículo, entrevistas e avaliação do projeto de pesquisa proposto.

Assim sendo, o objetivo geral deste artigo é verificar o nível de prática e familiaridade dos educadores participantes do programa *Fulbright DAI* com a educação escolar holística, com base nas premissas de Miller (2000) e Miller (2005; 2019). Por meio de um questionário

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

semiestruturado, pretende-se obter *insights* sobre as experiências desses educadores, identificar obstáculos comuns e destacar abordagens eficazes para promover o desenvolvimento integral dos alunos no contexto escolar.

Esta pesquisa tem como objetivo estimular discussões e reflexões sobre a importância de se reconhecer a complexidade humana e a integralidade no processo educacional. Além disso, pretendemos apresentar perspectivas de educadores de diferentes países, com o propósito de promover uma reavaliação do papel da escola, que muitas vezes é percebida pela sociedade apenas como um ambiente de aprendizado acadêmico, quando na realidade desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, preparando-os para a vida de maneira abrangente.

Educação para a Incerteza

Para compor o arcabouço teórico desta pesquisa e dialogar sobre a justificativa e relevância de promover uma abordagem holística na escola, começaremos trazendo a formação do indivíduo diante das incertezas e inconstâncias do mundo atual, com base nos pensamentos de Morin (1992, 2001, 2008, 2015). Educação e sorte não parecem estar relacionadas à primeira vista, pois espera-se que, na escola, os alunos adquiram verdades e garantias, além de uma formação sólida para o futuro, uma preparação comumente associada a aspectos profissionais. Equivocadamente, a incerteza é relacionada à falta de conhecimento e planejamento. No entanto, sob a Teoria da Complexidade, pensar em incertezas é pensar em múltiplas possibilidades. Vislumbrar o incerto não é sinônimo de ignorância, mas de avaliar contingências e se preparar para o indefinido (Morin, 2015). Levantaremos, então, essa questão para refletir sobre a importância de tratar a educação escolar como uma ação que vai além do cumprimento do currículo, preparação para avaliações e contexto do mercado de trabalho. Há uma necessidade urgente de reformular como o conhecimento é transmitido, percebido e colocado em prática.

Dessa forma, somos amparados por Morin (2015), que afirma ser impossível separar a incerteza da vida e continua seu pensamento dizendo que nem mesmo a morte - visto como a única certeza - está incerto sobre seu dia e sua causa, por exemplo. O determinismo do caminho humano, que serviu como pano de fundo para a ciência clássica, juntamente com a disjunção e o determinismo, agora abre espaço para a necessidade de dúvida diante de um turbilhão de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

informações que chegam via internet, transformando o curso das notícias de forma ainda mais rápida e abrangente.

A multiplicidade das fontes de informação nos coloca em uma posição em que é necessário filtrar e avaliar o que nos é exposto e até duvidar das dúvidas (Morin, 2015, p.43). A imprevisibilidade do mundo não é um fenômeno novo. No entanto, a celeridade que hoje cuida de nossa rotina certamente impulsionou o sentimento de insegurança. Assim, a imprevisibilidade é um dos princípios que orientam as sociedades ocidentais modernas, um princípio trazido pela globalização e pelas inter-relações de dependência e reflexão. Sacristán (2007) afirma que todos estamos ligados por relacionamentos diretos e laços que não podemos ver. Essa ideia dialoga com a visão de Morin de introduzir o "pensamento policêntrico" na educação (Morin, 2000, p. 64). Portanto, todo conhecimento está de alguma forma conectado, e é impossível falar sobre um assunto específico sem conectá-lo a outros campos de conhecimento.

Dessa forma, a educação precisa incluir em sua prática a conscientização da dialética universalismo-unidade, apoiada pelo reconhecimento e respeito à diversidade cultural, promovendo uma "cidadania terrestre" (Morin, 2000, p. 64). Ele também acrescenta que pertencer a uma cultura não é suficiente. Devemos aprender a fazer parte dela, a expor nossos pensamentos e compartilhar ideias. Mais do que dominar e comandar, precisamos saber como aprimorar nossas habilidades humanas e estar abertos para nos entendermos e entendermos os outros.

Essa perspectiva nos ajuda a entender a educação escolar como uma prática que precisa urgentemente se desvincular dos métodos de homogeneização dos indivíduos, que são expostos a conteúdos técnicos e acadêmicos, e começar a se basear no ensino para viver. Dessa forma, elevar "competências existenciais" (Morin, 2015, p. 27) nas ações pedagógicas pode ajudar a estimular essa educação para a incerteza. Segundo Morin (2015), essas competências ajudam a preparar os indivíduos para viver não apenas na sociedade, mas também para se entenderem e se respeitarem como pessoas complexas. É essencial dizer que a Teoria da Complexidade abraça a palavra "complexo" não como sinônimo de complicado. Essa teoria sustenta que a complexidade é uma teia de informações e conhecimentos que contextualiza, globaliza e vê fenômenos simultaneamente como um todo e singular (Morin, 2007, p. 76).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O enfrentamento das incertezas, a contemplação das competências existenciais e a formação/fortalecimento da cidadania terrestre, entre outras necessidades trazidas pelo autor, tornam-se implacáveis diante da formação integral do estudante. A complexidade humana não pode ser negligenciada ou tratada à custa do conhecimento técnico, nem pode ser totalmente deixada de lado no processo educacional. A educação escolar deve incluir habilidades que alcancem o relacionamento do indivíduo com o mundo e seus pares, somando mutuamente o global (os outros) ao local (eu) (Morin, 1992; 2015).

Miseliunaite et al. (2022) também afirmam que a transformação do mundo moderno nos orienta a enxergar a educação escolar sob uma perspectiva diferente. Eles apontam que uma maneira para o ser humano superar as crises instaladas em nosso planeta, decorrentes de questões sociais, políticas e econômicas, é por meio de uma nova abordagem à educação que possa contrapor a fragmentação e a desconexão. Esses temas também são abordados por Morin (2008; 2015), que discorre sobre a abordagem científica cartesiana que propõe um olhar que corta e reduz partes, tratando cada fragmento separadamente, dando lugar a um olhar que avalia a totalidade, utilizando as mais diversas formas de ferramentas de análise, sem remover sua essência, sua singularidade. Parece antagonista associar multiplicidade e singularidade, todo e parte. No entanto, a complexidade busca nos apresentar elementos considerados contrários como complementares.

Portanto, de acordo com Miseliunaite et al. (2022), a educação precisa contemplar competências, pessoas e habilidades de forma conectada, além de respeitar o ser humano como um todo, toda a comunidade e toda a sociedade. Assim, os autores (2022) lançaram a Educação Holística como uma das formas de manter o equilíbrio e superar a fragilidade de nosso planeta.

Conceitos sobre a Educação Holística

A Educação Holística (EH) é um campo ainda pouco pesquisado no Brasil, o que torna desafiador encontrar material e produções acadêmicas de autores brasileiros. Por essa razão, este artigo será baseado na produção acadêmica norte-americana.

O movimento da EH é relativamente novo e surgiu nos estudos de educação nos Estados Unidos na década de 80. A publicação do livro *Educação 2000: Uma Perspectiva Holística* lançou o termo EH e estabeleceu princípios que orientariam esse paradigma. A ideia principal

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

é desafiar o reducionismo e a fragmentação na educação, tornando as escolas espaços para aprimorar não apenas as habilidades cognitivas, mas também os aspectos emocionais, sociais, espirituais, físicos e estéticos. Portanto, uma abordagem holística deve integrar todas as partes do ser humano harmoniosamente e no mesmo nível. Um fator pode ser tão importante quanto os outros. É por isso que, ao falarmos de EH, precisamos ter em mente um senso de totalidade.

A fragmentação do conhecimento e das competências surgiu a partir da Revolução Industrial. De acordo com John P. Miller (2019), essa parte da história humana trouxe uma visão fragmentada do nosso ambiente, sociedade e até de nós mesmos. O mundo moderno enxerga a natureza e os recursos naturais separados das necessidades e aspirações econômicas. Embora isso tenha mudado recentemente com políticas sustentáveis em todo o mundo, ainda enfatizamos o interesse econômico acima da preservação da natureza. Nossa sociedade sofre com essa compartimentalização e, principalmente nas grandes cidades, podemos observar desigualdades significativas não apenas econômicas, mas também educacionais. Essas desigualdades nos levam a um cenário de muita violência, egoísmo e desengajamento. Estamos desconectados dos outros, o que nos leva a várias formas de abuso (químico, relacional etc.). Além disso, vivemos uma fragmentação dentro de nós mesmos. Geralmente, encaramos o coração e a mente como inimigos e aprendemos durante nossa vida a seguir um ou outro. Grande parte desse sentimento ou pensamento vem da escola e de como essa instituição trata as habilidades cognitivas separadamente das habilidades emocionais.

Promover práticas holísticas nas salas de aula vai além de estabelecer um padrão a ser seguido. Miller (1992) explica que a EH não pretende fornecer um modelo fixo de regras e etapas. A ideia é contrariar a cultura e a educação convencionais para estimular uma relação diferente entre as pessoas e entre elas e o ambiente. Witmer (1985), por sua vez, entende que a EH se baseia na educação humanista e afetiva. De acordo com Miseliunaite et al. (2022), o principal objetivo da EH é educar os alunos de forma integral e apoiar suas peculiaridades. Essa afirmação se baseia em Miller (2005), que também afirma que o desenvolvimento da pessoa como um todo é uma das tentativas centrais das abordagens holísticas. Dessa forma, a escola deve oferecer oportunidades para considerar o grupo e, ao mesmo tempo, pensar no aluno individualmente. Isso pode parecer confuso à primeira vista. No entanto, em resumo, as abordagens holísticas visam conduzir todas as etapas da educação em um relacionamento de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

apoio que permite aos alunos explorar seus pontos fortes e fracos por conta própria e entre os outros.

Da mesma forma, Scott Forbes (apud Mahmoud, 2012, p. 179) argumenta que a EH respeita os alunos como seres integrais, prestando atenção a cada parte do indivíduo, não valorizando apenas a cognição, mas incorporando todas as competências, pontos fortes e fracos. Além disso, uma abordagem holística visa conectar o aluno, como um ser integral, a um ambiente completo. É por isso que podemos relacionar a EH com a palavra "conexão". Miller (2007) destaca que os relacionamentos são o cerne das práticas holísticas, incluindo os relacionamentos entre mente e corpo, individualismo e senso de comunidade, entre o conhecimento. Todos os tipos de relacionamentos que temos ao longo de nossa vida são motivo e oportunidade de aprendizado, melhoria e aumento da conscientização, e, por isso, os educadores precisam usá-los para ensinar. Isso significa que não aprendemos apenas com livros e especialistas, mas principalmente com os relacionamentos que estabelecemos com as pessoas ao nosso redor, com o planeta e conosco mesmos.

Outro conceito importante da EH, conforme afirmado por Mayes et al. (2016), é a integração: entre os estudantes e entre os aspectos individuais. Esses aspectos, de acordo com Brown et al. (1976), consistem em quatro círculos: psicológico, interpessoal, extra-pessoal e transpessoal. O círculo psicológico está relacionado com a autoestima, motivação, traumas e características que afetam o aluno psicologicamente. O círculo interpessoal trata das relações dentro do ambiente escolar, ou seja, como os alunos se conectam com outros estudantes, professores e funcionários da escola. O terceiro círculo está associado às conexões fora da escola e como eles se veem como parte da sociedade. Portanto, no final, o quarto círculo nos leva à ideia de implicações espirituais na educação.

Pensando em como os educadores podem ser holísticos em suas práticas, Rinke (1985) explica que algumas características, como flexibilidade em seus planos e estratégias, disposição para promover a criatividade e habilidades de vida com os alunos, e integração entre todas as pessoas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem (citado em Miller et al., 2005). Outras características também estão associadas aos educadores holísticos, como práticas feministas e antirracistas em seu ambiente educacional. Além disso, o pensamento crítico sobre a sociedade e seus padrões encontra lugar comum nas práticas holísticas (Miller, 2000). Dessa

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

forma, as práticas holísticas na sala de aula pretendem fornecer oportunidades para discutir, refletir e melhorar a conscientização dos alunos sobre suas vidas e explorar aspectos que normalmente não são explorados em aulas tradicionais.

Consequentemente, os educadores holísticos abrem suas salas de aula para temas como o papel da mulher na sociedade e criticam imposições socioculturais, diversidade, sexualidade e todos os tipos de temas que podem ser analisados e desconstruídos.

Abordagens holísticas afetam não apenas os professores em seus papéis, mas também os alunos e a maneira como aprendem e amadurecem. Portanto, em relação ao perfil do aluno, Lahon (2016) explica que os alunos educados de forma holística apresentam características e competências em resolução de problemas, tomada de decisões claras, relacionamentos saudáveis e respeitosos, maturidade acadêmica e social, flexibilidade e criatividade não apenas na escola, mas em suas vidas sociais.

O Senso de Totalidade

A visão da Educação Holística (EH) nos permite refletir sobre a totalidade ao nosso redor, de modo que todas essas perspectivas devem ser consideradas durante a jornada educacional. Miller (2000) e Miller (2005; 2019) nos ajudam a compreender a ideia de totalidade, utilizando cinco dimensões para explicar como podemos percebê-la em nossas vidas.

Eles começam com uma consciência intrínseca da totalidade e avançam para uma perspectiva mais ampla: o ser humano como um todo, a comunidade como um todo, a sociedade como um todo, o planeta como um todo e o cosmos como um todo. Primeiramente, os educadores holísticos devem enxergar o aluno como um ser integral. Miller (2019) destaca seis dimensões do processo de aprendizado: física, emocional, intelectual, social, estética e espiritual. Em segundo lugar, a comunidade como um todo refere-se à forma como as pessoas interagem e estabelecem relações humanas na escola, bairro, local de trabalho etc. Terceiro, a educação holística pode ser necessária para preparar as pessoas para crises sociais e para participar ativamente na sociedade. Quarto, os educadores holísticos devem estar cientes de educar as pessoas para serem conscientes de um planeta complexo, levando em consideração o movimento dinâmico, as diferenças entre culturas e os fenômenos naturais.

Relacionado a essa ideia, Morin et al. (2003) nos apresentam a ideia de educar para a

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Era Planetária. O conceito de "Era Planetária" evoca a noção de que cada parte do mundo faz parte do todo, e o todo está presente em cada uma de suas características; ou seja, as ações e decisões coletivas têm repercussões pessoais e vice-versa. Assim, os seres humanos e a natureza não podem ser vistos de forma redutiva ou separada, uma vez que nosso planeta é o resultado de todas as partes juntas (Morin et al., 2003, p. 63-64). Portanto, a educação para a Era Planetária é uma oportunidade para aumentar a conscientização e estar aberto à transitoriedade das coisas.

No final, a última quinta dimensão que Miller (2000) nos apresenta é mais intensa. Ela trata de como os seres humanos se identificam como uma micropartícula do universo e como percebem sua importância, mesmo sendo pequenos. Também é possível falar sobre valores espirituais, mas isso não está vinculado a nenhuma religião. Ele afirma que essa dimensão guia as pessoas a descobrirem a harmonia em seu interior e exterior e o propósito da vida. Assim, o relacionamento que temos com nossa alma, que é diferente dos papéis que desempenhamos na sociedade (mãe, esposa, filho etc.), é uma das características que os educadores holísticos precisam considerar durante o processo de aprendizagem.

Henri Wallon (1972a; 1972b) também contribui para a conscientização da totalidade, principalmente da pessoa como um todo, com base na ideia de que a prática pedagógica deve promover o aprimoramento de competências voltadas para as necessidades humanas, ou seja, não apenas no nível intelectual, mas também no motor e afetivo. Somente dessa forma o ato de educar se oporia ao olhar redutivo e à limitação da constituição do sujeito em termos isolados.

Os conceitos que Edgar Morin (2000; 2015) trouxe para combater a segregação de competências são expostos no ser humano como complexo e integrado. Essa premissa dialoga diretamente com a Teoria da Complexidade (Morin, 2000), que busca combater a fragmentação do conhecimento. Além disso, ancorado em Wallon (1972a; 1972 b), Morin propõe um estudo do ser contextualizado, ou seja, a relação entre o homem e o ambiente social, com a influência causada e sofrida nos grupos em que está inserido. Portanto, a formação da personalidade, tendências, preferências e comportamento não poderiam ser vistos como desconectados da sociedade. Assim, como o primeiro contato social difere do relacionamento familiar ao qual a criança está exposta, a escola assumiria um papel crucial na formação de competências e na solidez dos laços intra e interpessoais.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O programa *Distinguished Awards in Teaching* e seu papel na conexão da educação em âmbito internacional

O programa *Fulbright Distinguished Awards in Teaching (Fulbright DAI*) é uma iniciativa de renome internacional que desempenha um papel significativo no campo da educação, ao fomentar a troca de conhecimentos e experiências entre educadores de diferentes nações. O *Fulbright DAI* visa aprofundar a compreensão dos participantes sobre as práticas inovadoras e eficazes de ensino, oferecendo uma plataforma para a interação com educadores americanos experientes e engajados, além da troca entre os participantes. Ao longo do programa, os selecionados são expostos a uma ampla gama de atividades, incluindo seminários, cursos especializados e workshops temáticos, todos projetados para enriquecer sua perspectiva pedagógica e promover sua capacidade de liderança no campo educacional.

O processo de seleção para o *Fulbright DAI* passa pelos âmbitos estadual, nacional e internacional. Os candidatos passam por entrevistas, testes de proficiência e análise de experiência profissional, e do projeto de pesquisa proposto.

Uma vez selecionados, os participantes embarcam em uma jornada educacional imersiva, interagindo com educadores de diversas origens culturais e compartilhando suas próprias experiências e conhecimentos. Essa colaboração internacional permite a troca de ideias inovadoras e abordagens pedagógicas, abrindo caminho para uma compreensão mais ampla dos desafios e oportunidades enfrentados pelos sistemas educacionais em todo o mundo.

O impacto do programa *Fulbright DAI* não se limita apenas aos participantes individuais. Ao retornarem às suas respectivas nações, esses educadores trazem consigo uma riqueza de insights, práticas e abordagens inovadoras, que podem ser aplicadas em suas salas de aula e disseminadas em suas comunidades educacionais. Essa transferência de conhecimento e experiência contribui para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento profissional dos colegas e colaboradores dos participantes.

No ano de 2022 o programa foi dividido entre duas universidades anfitriãs: Indiana University of Pensylvania e *Arizona State University*. O grupo da pesquisa explanada neste artigo esteve na *Arizona State Univesity*, na cidade de Phoenix, Arizona. Dos países participantes, 14 fizeram parte deste grupo, a saber: Bangladesh, Botswana, Brasil, Filipinas, Finlândia, Grécia, Índia, Indonésia, Inglaterra, Israel, Marrocos, Senegal, Taiwan, Uganda.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Como respondentes desta pesquisa, dez dos países participantes se voluntariaram para participar da pesquisa, sendo eles: Botswana, Filipinas, Índia, Indonésia, Inglaterra, Israel, Marrocos, Senegal, Taiwan, Uganda.

Análise e discussão: multi-olhares sobre a educação holística

Com o objetivo de obter informações das perspectivas dos participantes em relação à abordagem da formação integral em seus respectivos contextos, foi elaborado um questionário misto contendo 12 perguntas, o qual foi disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*. Um total de treze respondentes, representando dez dos países, de forma voluntária, participaram da pesquisa durante o período do programa. Antes de responderem ao questionário, foi realizada uma apresentação sobre Educação Holística, com base nas visões dos autores mencionados neste estudo, a fim de orientá-los sobre o tema, durante a aula de Inglês para fins acadêmicos, disciplina integrante do currículo do curso. Cabe destacar que, em uma sondagem inicial, apenas um dos participantes demonstrou conhecimento prévio sobre a Educação Holística.

Após a apresentação, o questionário foi compartilhado por meio de mensagens instantâneas, sendo estabelecido como prazo final de resposta uma semana antes do término do curso. Assim, treze dos vinte participantes do grupo da *Arizona State University* concordaram em participar desta pesquisa. Inicialmente, procedemos com a investigação do perfil dos respondentes. A faixa etária foi distribuída de maneira equilibrada entre dois grupos, com 53,8% situados na faixa etária de 31 a 40 anos e 46,2% na faixa etária de 41 a 50 anos. Quanto ao gênero, a distribuição também foi equilibrada, com 53,8% de mulheres e 46,2% de homens. Isso sugere que a amostra inclui educadores de diferentes faixas etárias, proporcionando uma visão ampla e variada de perspectivas educacionais. Isso pode enriquecer a análise dos resultados, pois diferentes idades podem influenciar as opiniões e experiências em relação à educação holística. Além disso, diversidade de gênero nos proporciona múltiplos olhares, pois diferentes experiências e perspectivas podem surgir com base no gênero.

Em relação ao perfil profissional dos participantes, 69,2% indicaram possuir a titulação mais elevada como mestrado, 7,7% possuíam doutorado e 23,1% tinham graduação como titulação máxima. Isso indica um nível razoavelmente alto de qualificação acadêmica, o que pode sugerir um maior entendimento e envolvimento com as práticas e teorias educacionais. A

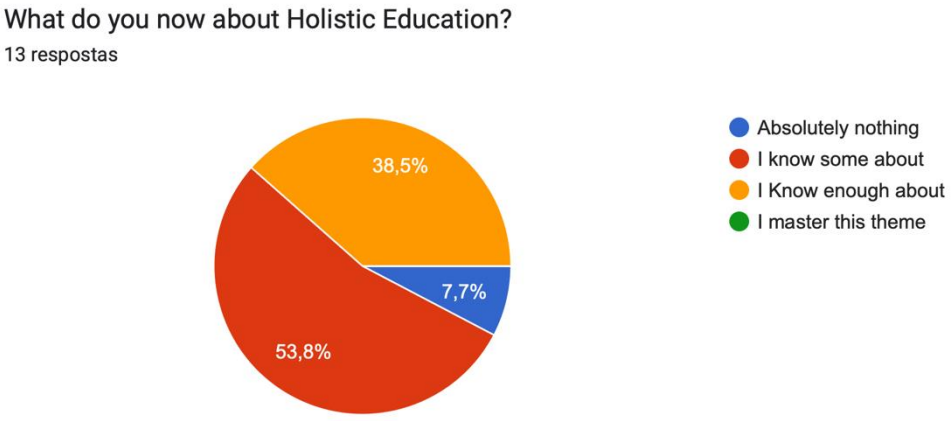
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

maioria deles acumulou entre 11 e 15 anos de experiência na área educacional, com a maioria sendo professores de linguagens. Desse modo, podemos dizer que nosso grupo de respondentes possui experiencia considerável no meio educacional e acadêmico. Isso pode resultar uma ótica mais especializada sobre a educação holística, com uma mistura de diferentes perspectivas acadêmicas e práticas

A análise desse resultado revela importantes aspectos sobre o conhecimento e a familiaridade dos participantes em relação à educação holística (figura 1). Quanto ao nível de conhecimento sobre Educação Holística, a maioria dos participantes (53,8%) indicou ter um conhecimento limitado sobre o assunto. Cerca de 38,5% afirmaram estar bem familiarizados com o tema, o que indica que uma parte significativa da amostra já possui algum nível de compreensão sobre a educação holística. Esse grupo pode ser crucial para promover uma melhor compreensão do conceito entre os colegas educadores. O fato de que nenhum dos participantes alegou ter um domínio completo do tema demonstra a complexidade da educação holística e a necessidade de mais esforços para aprofundar o entendimento nessa área.

Figura 1: O que você sabe sobre Educação Holística?[3]



Fonte: A autora

[3] Tradução nossa: O que você sabe sobre educação holística, em azul: absolutamente nada; em vermelho: sei um pouco; em laranja: sei bastante sobre; em verde: eu domino o tema.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No que tange às fontes de Conhecimento sobre Educação Holística, a maioria dos participantes (92,3%) adquiriu seu conhecimento sobre educação holística através de explicações fornecidas durante a aula de apresentação do tema. A menção de que alguns participantes adquiriram conhecimento lendo sobre o tema indica uma busca ativa por informações além do ambiente formal de ensino. Essa iniciativa demonstra um interesse genuíno e a busca por compreensão mais aprofundada.

A maioria dos participantes (61,5%) indicou que suas escolas seguem uma abordagem tradicional na educação. Isso destaca a predominância do modelo educacional tradicional e pode indicar desafios para a implementação da educação holística. No entanto, essa situação oferece oportunidades para promover uma mudança gradual, identificando educadores interessados na abordagem holística e fomentando o diálogo e a conscientização sobre seus benefícios. Essa análise ressalta a necessidade de esforços contínuos para integrar práticas mais abrangentes e centradas no aluno nas escolas que atualmente seguem modelos tradicionais.

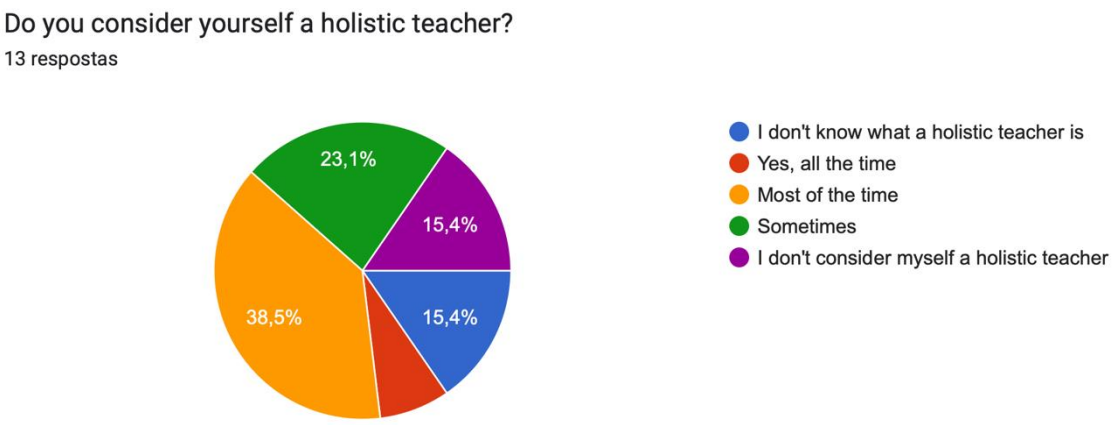
Acerca da percepção de abordagem holística em seus contextos de trabalho (figura 2) apenas 38,5% dos participantes se consideram aplicando abordagens holísticas na maior parte do tempo. Além disso, 23,1% indicaram aplicar abordagens holísticas apenas em alguns momentos, indicando uma adesão parcial ou intermitente a essa abordagem. A constatação de que 15,4% dos participantes não se consideram holísticos e outros 15,4% não têm certeza de como responder, destaca uma necessidade de maior clareza conceitual e compreensão do que envolve a abordagem holística. Apenas um participante alegou aplicar uma abordagem holística o tempo todo, indicando que essa abordagem integral é percebida como desafiadora ou não totalmente praticada por grande parte dos participantes.

Essa análise sugere que há uma oportunidade de fortalecer a compreensão e implementação da abordagem holística, fornecendo orientações claras e suporte contínuo aos educadores. Além disso, identificar e compartilhar as práticas bem-sucedidas de abordagem holística pode motivar outros educadores a adotarem essa abordagem em suas salas de aula.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 2**:** Você se considera um professor holístico?[4]



Fonte: A autora.

Aos que responderam que adotavam práticas holísticas em sala, perguntamos o que eles faziam para promover um ambiente de aprendizagem integral. Estas foram as respostas trazidas pelos participantes, identificados por seus respectivos países:

- Eu tento garantir que não apenas o aspecto mental, mas também o aspecto socioemocional da educação seja aprimorado em minha sala de aula. – Filipinas
- Tento oferecer múltiplas abordagens aos alunos com base em testes diagnósticos no primeiro encontro. – Indonésia
- Adaptar minhas atividades para abranger todos esses aspectos. – Uganda
- Tento combinar o desenvolvimento físico, emocional e mental em minha prática – Índia
- Incorporo valores dentro do conteúdo da disciplina – Filipinas
- Como professor de inglês, é necessário para mim colocar o vocabulário como a base da língua. Em relação à educação holística, eu integro uma série de materiais de ensino para abranger conhecimentos gerais como natureza (como preservá-la), corpo humano (como cuidar dele), animais (como tratá-los), família (como amá-la) e muitos outros. – Indonésia
- Eu aplico diferentes abordagens: educacionais, ambientais, sociais, funcionalistas, humanistas. – Marrocos

[4] Tradução nossa: Você se considera um professor holístico? Em azul: não sei o que é um professor holístico; em vermelho: sim, o tempo todo; em laranja: na maioria das vezes; em verde: às vezes; em violeta: não me considero um professor holístico.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

- Cuidar das questões emocionais e sociais dos alunos, não focando apenas nos aspectos educacionais. – Israel
- Trago metodologias e conteúdos diversos. – Botswana
- Respeito os alunos, me preocupo com o que acontece em suas vidas. – Taiwan

Essas respostas refletem diversas estratégias adotadas pelos educadores para promover um ambiente de aprendizagem integral. Educadores representando os países como Filipinas e Uganda buscam aprimorar tanto o aspecto mental quanto o socioemocional, demonstrando uma preocupação com o bem-estar emocional dos alunos. Já educadores representantes da Indonésia e Marrocos mencionam o uso de múltiplas abordagens educacionais e metodologias variadas para oferecer uma aprendizagem abrangente. Uganda e Índia mencionam adaptar atividades e abranger o desenvolvimento físico, emocional e mental dos alunos em suas práticas pedagógicas. A integração de valores dentro do conteúdo disciplinar, mencionada pelo educador das Filipinas, é uma estratégia para promover uma perspectiva ética e moral na educação pelo participante. Por fim, os participantes de Israel e Taiwan destacaram o cuidado e o respeito pelos alunos, abordando questões emocionais e sociais como parte integrante do processo educacional.

Essas estratégias mostram uma abordagem abrangente para a educação holística, que busca integrar não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional, os valores, a diversidade metodológica e a consideração das necessidades individuais dos alunos. Essas práticas podem contribuir para um ambiente educacional enriquecedor e integral. Os outros participantes declararam não possuir conhecimento ou não adotar práticas holísticas em suas atividades de ensino. Por último, indagamos aos participantes sobre as condições da instituição escolar em que trabalham, no que diz respeito à viabilidade de incorporar abordagens holísticas. Entre os desafios mencionados, foram destacados um currículo rígido, restrições de tempo e questões estruturais.

A identificação de desafios como currículo rígido, restrições de tempo e questões estruturais na prática educacional dos participantes reflete uma realidade comum enfrentada por muitos educadores ao redor do mundo. Esses desafios não são isolados a um país ou contexto específico, mas muitas vezes transcender fronteiras e estão enraizados em sistemas educacionais globais.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

As restrições de tempo também são um obstáculo universal. A pressão para cobrir um vasto currículo dentro de um período definido muitas vezes deixa pouco espaço para explorar a educação de forma mais holística. O tempo limitado pode resultar em uma abordagem mais centrada em conteúdo, deixando menos espaço para a atenção às necessidades emocionais, sociais e éticas dos alunos.

Além disso, as questões estruturais representam um desafio significativo. A estrutura do sistema educacional, as políticas governamentais e a alocação de recursos muitas vezes ditam o rumo da educação. Se essas estruturas não estão alinhadas com a promoção de uma abordagem holística, os educadores enfrentam barreiras consideráveis para implementar mudanças significativas. Ao comparar esses desafios globais com a realidade educacional brasileira, é evidente que o país não está imune a essas questões. O Brasil, como muitos outros países, enfrenta desafios semelhantes devido à natureza sistêmica dos problemas educacionais.

Essa reflexão destaca a necessidade de diálogo global e compartilhamento de melhores práticas entre os educadores para enfrentar esses desafios. É crucial buscar soluções que possam ser adaptadas a contextos específicos, promovendo uma educação verdadeiramente integral que considere as complexidades individuais dos alunos e prepare-os de maneira abrangente para o mundo em constante evolução. A colaboração internacional e a aprendizagem contínua são fundamentais para transformar a educação em um nível global.

Palavras Finais

Nossas descobertas a partir das pesquisas realizadas revelam que o pensamento integral no âmbito educacional tem ganhado destaque entre os professores ao redor do mundo. Esse destaque está principalmente centrado em temas socioemocionais, prática da escuta ativa e uma atenção mais profunda às necessidades dos alunos. O objetivo primordial desta pesquisa foi explorar o grau de familiaridade e abertura dos professores participantes do *Fulbright DAI* em relação à integração de práticas holísticas em sua prática diária, priorizando a formação integral do indivíduo. Essa investigação é crucial para compreender como a educação integral está sendo abordada em diversos contextos culturais e sociais, bem como quais princípios e aspectos cruciais podem ser considerados para aprimorar a prática docente no contexto brasileiro.

Inicialmente, dialogamos entre as referências teóricas para moldar o alicerce para

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

avançar para a etapa de pesquisa. Assim, verificamos que, no contexto da imprevisibilidade do mundo contemporâneo, é necessário que a escola não se baseie apenas em certezas, mas prepare o aluno para o incerto. Essa visão, trazida por Morin (2001), parece reforçar a importância de levar para a sala de aula uma abordagem que contemple o todo do indivíduo e não apenas seus fragmentos. Portanto, somos direcionados a pensar na educação holística e em seus padrões trazidos por Miller (2005, 2013; 2019). Dessa maneira, pudemos compreender que para promover a integralidade na sala de aula, os educadores precisam estar cientes de como reformular suas práticas sob uma nova perspectiva, abraçando todas as dimensões humanas.

É fundamental compreender que ser holístico não implica em ensinar sem regras ou planejamento. Pelo contrário, requer um planejamento meticuloso, pois estamos estimulando diversas áreas do indivíduo. Nesse sentido, é fundamental questionarmos qual dimensão desejamos estimular e em que medida. Os resultados podem não se manifestar imediatamente, o que ressalta que os educadores holísticos devem ter consciência de que algumas sementes plantadas hoje gerarão frutos ao longo dos anos.

Encerramos este artigo defendendo a relevância de mais estudos que sustentem que o ambiente escolar vai além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos. É um espaço que proporciona a oportunidade de romper com o papel tradicional de reproduzir regras inflexíveis e de treinar indivíduos para se encaixarem nas estruturas sociais. Além disso, ressaltamos a importância da produção de materiais que possam orientar a prática dos professores nesse contexto. Desejamos que mais estudos possam ser conduzidos no Brasil sobre a Educação Holística e suas práticas, contribuindo para aprimorar e reinterpretar o caminho de capacitar nossos alunos e prepará-los para a vida.

Referências

LAHON, S. Role of Holistic Education on Students' Optimum Possible Development. **Social Science Journal of Gurgaon College**, Volume IV, 2012. Disponível em: https://gargaoncollege.ac.in/pdf/publications/1/pub_more/52.pdf. Acesso em: 19 out 2022.

MAHMOUDI, S., JAFARI, E., NASRABADI, H. A., & LIAGHATDAR, M. J. **Holistic education:** An approach for the 21st century. International Education Studies, 5(2), 178-186, 2012.

MILLER, J. **Holistic learning and spirituality in education**: Breaking new ground. State University of New York Press, 2005.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MILLER, J. P. **Caring for new life:** Essays on holistic education. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal, 2000.

MILLER, J. P. **Chapter 13 of Holistic Education in South America, Bhutan, and the Asia Pacific Network in holistic education**, 2013. Disponível em: https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/article/view/1210/1108 Acesso em: 14 nov 2022.

MILLER, J. P. **The Holistic Curriculum**. 3rd ed. University of Toronto Press, 2019.

Miseliunaite, B., Kliziene, I., & Cibulskas, G. Can Holistic Education Solve the World's Problems: A Systematic Literature Review. **Sustainability,** 14, 9737, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.3390/su14159737. Acesso em: 20 nov 2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2nd ed. São Paulo : Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2003.

MORIN, E. **Educação planetária:** conferência na Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3rd ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Ensinar a Viver**: Manifesto para mudar a educação. 1st ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

MORIN, E; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2003.

MORIN, E; LE MOIGE, J. **A Inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70. 1995.

WALLON, H. **As Origens do Caráter da Criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WITMER, J. M. **Pathways to personal growth. Developing a sense of worth and competence in a holistic education approach**. ERIC Clearing ouse.

Submissão em: 22/11/2023
Aceito em: 22/11/2024

Citações e referências
conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

AMEFRICANIDADES NO ENSINO: por uma educação ambiental antirracista e feminista

Quezia De Jesus Silva Marques[1]
Maria Eduarda dos Santos de Sá da Silva[2]
Alana das Neves Pedruzzi[3]

Resumo: O machismo e o racismo constituem-se como duas das maiores problemáticas da sociedade brasileira contemporânea. Visto que a desconstrução dessas raízes machistas e racistas deve ocorrer principalmente pelo mecanismo educacional, foi realizada a promulgação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que dispõem de diretrizes que buscam inserir o ensino de culturas e histórias africana e indígena em sala de aula. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a relevância da promoção da inclusão das "amefricanidades" no contexto educacional e as suas interações com a Educação Ambiental, compreendendo de que forma as problemáticas sociais apresentadas ainda são perpetuadas no ensino, apesar da legislação. Foi utilizada a metodologia da leitura imanente, revisando resultados produzidos por outros autores científicos, literários e legislações pertinentes. Os resultados encontrados demonstraram que, na prática, a finalidade das Leis n. 10.639/2003, n. 11.645/2008 e n 9795/99 tem sido sonegada, o que obscurece qualquer pretensão de desconstrução da ideologia machista e racial no Brasil e prejudica a construção de uma educação ambiental antirracista e feminista. Concluiu-se a pesquisa indicando a nociva manutenção da política ideológica do branqueamento e a denegação do racismo, a qual precisa ser urgentemente revertida com vistas para a proteção dos valores sacramentados nas leis brasileiras, de igualdade e de respeito às diversidades de quaisquer naturezas.

Palavras-chave: Amefricanidades. Educação Ambiental. Prática Pedagógica. Educação para a diversidade.

Amefricanidades in Education: toward an anti-racist and feminist environmental education

Abstract: Sexism and racism constitute two of the greatest issues in contemporary Brazilian society. Given that the deconstruction of these sexist and racist roots should primarily take place through the educational mechanism, the promulgation of Laws No. 10,639/2003 and No. 11,645/2008 was carried out. These laws provide guidelines that seek to incorporate the teaching of African and Indigenous cultures and histories in the classroom. The overall objective of this research was to analyze the relevance of promoting the inclusion of "Africanities" in the educational context and their interactions with Environmental Education, understanding how the presented social issues are still perpetuated in teaching despite legislation. The methodology of immanent reading was employed, reviewing results

[1] Graduanda em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Participante ativa do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica - Regional Extremo Sul (NESEF-Extremo Sul) e pesquisadora do Grupo de Estudos em Filosofias Emergentes (GEFE). Membro do Programa de Apoio Pedagógico ao Estudante Indígena e Quilombola (APEIQ/FURG). *Email:* queziahistoria@hotmail.com.
[2] Estudante de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora na área de feminismos pelo grupo de pesquisa em Filosofias Emergentes (GEFE). *Email:* sduda213@gmail.com
[3] Doutora (2019) e Mestre em Educação Ambiental (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). Bacharel em História (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG e Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (2018). Professora Adjunta do Instituto de Educação - FURG e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). *Email:* alanadnp@gmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

produced by other scientific, literary authors, and relevant legislation. The findings demonstrated that, in practice, the purpose of Laws No. 10,639/2003, No. 11,645/2008, and No. 9795/99 has been neglected, obscuring any intention to deconstruct sexist and racial ideologies in Brazil, and hindering the development of an anti-racist and feminist environmental education. The research concluded by indicating the harmful maintenance of the ideological policy of whitening and the denial of racism, which urgently needs to be reversed to protect the values enshrined in Brazilian laws, of equality and respect for diversities of all kinds.

Keywords: Amefricanidades. Environmental Education. Pedagogical Practice. Education for diversity

Amefricanidades en la educación: hacia una educación embiental antirracista y feminista

Resumen: El machismo y el racismo se constituyen como dos de las mayores problemáticas de la sociedad brasileña contemporánea. Dado que la desconstrucción de estas raíces machistas y racistas debe ocurrir principalmente a través del mecanismo educativo, se llevó a cabo la promulgación de las Leyes N.° 10.639/2003 y N.° 11.645/2008, que disponen de directrices que buscan insertar la enseñanza de culturas e historias africanas e indígenas en el aula. El objetivo general de esta investigación fue analizar la relevancia de promover la inclusión de las "afroamericanidades" en el contexto educativo y sus interacciones con la Educación Ambiental, comprendiendo cómo las problemáticas sociales presentadas aún se perpetúan en la enseñanza, a pesar de la legislación. Se utilizó la metodología de la lectura inmanente, revisando resultados producidos por otros autores científicos, literarios y legislaciones pertinentes. Los resultados encontrados demostraron que, en la práctica, la finalidad de las Leyes N.° 10.639/2003, N.° 11.645/2008 y N.° 9795/99 ha sido descuidada, lo que oscurece cualquier intención de deconstruir la ideología machista y racial en Brasil y perjudica la construcción de una educación ambiental antirracista y feminista. La investigación concluyó indicando el perjudicial mantenimiento de la política ideológica del blanqueamiento y la negación del racismo, la cual necesita ser revertida urgentemente con miras a la protección de los valores consagrados en las leyes brasileñas, de igualdad y respeto a las diversidades de cualquier índole.

Palavras-clave: Amefricanidades. Educación Ambiental.Práctica Pedagógica. Educación para la diversidad

Introdução

A sociedade brasileira foi desenvolvida em estruturas patriarcais que, historicamente, levaram à produção de inúmeros problemas sociais. A historiadora Lélia González (2020) cita que, ao longo dos anos, inúmeros grupos foram vulnerabilizados e tiveram as suas representações sociais suprimidas pela imposição de domínio e poder de grupos predominantes, entre eles, os homens, os brancos, os ricos e afins. Cenário histórico cultural esse que deu origem aos desequilíbrios nas relações humanas no Brasil e em outros países, principalmente nos países do continente americano, África e Ásia. Silva, Herneck e Simone (2022) destacam que quase todas as sociedades foram construídas sob a primazia da dominação de grupos tidos como vulneráveis e desiguais. A dominação do gênero masculino e das pessoas brancas foram

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pontos fulcrais para incutir na cultura brasileira uma noção ideológica de sujeitos dominantes e dominados. Fato social este que produziu a concepção do machismo, o que contribuiu para inibir a representação social de mulheres em distintas relações sociais e, de acordo com bell Hooks (2021), construiu um potente teor de desequilíbrio para as relações nas quais as mulheres deveriam interagir em igualdade de gênero. Do mesmo modo, Oliveira (2021) menciona que a supremacia da branquitude produziu a noção deletéria do comportamento racista, prejudicando sujeitos afrodescendentes e demais populações racializadas que integram diferentes sociedades, como a brasileira.

Essa dominação da branquitude e do patriarcado também é visível nas relações com o ambiente, visto que as mulheres negras e indígenas são as mais diretamente afetadas pelas problemáticas ambientais, tais como a escassez de água, as enchentes, a falta de saneamento básico, as ocupações irregulares e o despejo de resíduos nocivos a saúde em áreas marginalizadas. Essas questões afetam majoritariamente as populações negras e indígenas dado principalmente ao passado colonial brasileiro, que retiraram esses grupos de suas localidades e os submeteram a escravização, a invisibilização e a subalternização, sendo relegados a áreas à margem da sociedade.

Pensar nos problemas sociais contemporâneos é realizar uma necessária reflexão histórica sobre pontos culturais que, mesmo diante de uma transição teórica, continuam a influenciar nas representações sociais de sujeitos que interagem ativamente na sociedade brasileira (Pereira, Pereira, Pocahy, 2021). O machismo, o racismo e as problemáticas ambientais continuam a influenciar as relações sociais travadas nos mais distintos campos socioeconômicos, prejudicando assim os sujeitos por fatores de gênero e cor. Barbosa e Pires (2021) destacam que tanto o machismo quanto o racismo são problemas de ampla preocupação pública no Brasil, principalmente diante da nova conjuntura político-legal.

No ano de 1988 as legislações pátrias distanciaram-se da utopia de igualdade idealizada durante anos, para promulgar a Constituição Federal ora vigente. Barbosa e Pires (2021) indicam que a Constituição de 1988 foi influenciada diretamente por alguns fatores relevantes, dentre eles, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948 e pelas lutas sociais travadas entre as décadas de 1960, 1970 e 1980, lutas essas que buscavam pela redemocratização do país, o qual se encontrava sob o manto de um período ditatorial que

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

implicou no agravamento dos problemas sociais ora mencionados.

Com o advento da Constituição de 1988, o legislador consagrou alguns valores constitucionais de relevância para a temática abordada neste artigo, sendo eles o da igualdade do respeito e do direito ao meio ambiente, sendo ele um bem de uso comum da população e essencial à manutenção da qualidade de vida (Brasil, 1988). Além disso, Barbosa e Pires (2021) citam ainda a vedação da discriminação de quaisquer naturezas, como um pressuposto para a manutenção da dignidade humana, dignidade esta consagrada como valor intrínseco do homem, devendo ser usufruída por todo e qualquer indivíduo, sem distinção. Deu-se então espaço para um reconhecimento legal de lugar de fala para todos os sujeitos, valorando a cultura e a preservação dos valores de grupos que carecem de uma maior proteção legal, como os indígenas, as mulheres, os negros e demais populações subalternizadas.

Evangelista (2017) destaca ainda que a Constituição de 1988 abriu margem para que a Educação pudesse agregar valores sociais de alta relevância para o cenário real da sociedade brasileira. Tida por Freire (1992) como um importante veículo de modificação das realidades do mundo, a Educação ganhou ampla valoração após a vigência da norma constitucional aqui citada. Consagrada como um direito universal, atrelou-se à Educação o dever de formar os sujeitos, desenvolvendo plenamente habilidades requeridas para uma vida social digna, igualitária e respeitosa (Barbosa, Pires, 2021). A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) presente na constituição citada, potencializa ainda mais a Educação como um agente transformador, pois destaca entre suas finalidades o desenvolvimento de uma compreensão acerca do meio ambiente e seus aspectos políticos, sociais e culturais, a consciência crítica e a responsabilidade socioambiental.

Após a vigência da norma constitucional de 1988, Barbosa e Pires (2021) mencionam que normas infraconstitucionais precisavam adequar-se aos ideais expectados pela constituinte, enquanto outras necessitam ser desenvolvidas para dar vazão ao atendimento destes ideais. Foi justamente nesta nova conjuntura política que elaborou-se normas de promoção da igualdade de gênero, de raça/cor e outras, as quais passaram a servir de veículo para a redemocratização ambiental e política no Brasil (Louro, 2014). Neste sentido, Oliveira (2021) diz que, na Educação, normas infraconstitucionais passaram a visar a promoção da igualdade e do respeito, integrando os valores constitucionais na realidade do ensino brasileiro.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No que cerne a promoção de igualdade e respeito como mecanismo de reversão do viés cultural machista e racista no país, nos anos de 2003 e 2008, respectivamente, foram promulgadas as Leis n. 10.639 e n. 11.645 (Brasil, 2003, 2008). A primeira norma aqui citada passou a buscar pela inserção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica do país, alterando o corpo normativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394 de 1996 (Brasil, 2003). Já a segunda norma mencionada, esta passou a dispor da necessidade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica brasileira, também alterando o corpo da LDBEN (Brasil, 2008).

Barbosa e Pires (2021) indicam que no novo cenário normativo, teoricamente, as normas passaram a dispor de diretrizes necessárias para transformar os diálogos trabalhados na Educação Básica. O que, para Freire (1996), é uma medida necessária, uma vez que a Educação deve abranger cenários de mundo que precisam ser alterados. Em Freire (1992), a Pedagogia é citada sob um viés da esperança, o que encaminha uma formação educacional que prepare os sujeitos para consciências sociais necessárias para a compreensão, contribuição e transformação de problemas socioambientais, históricos e culturais.

Partindo dos pressupostos até aqui sustentados, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar a relevância da promoção da inclusão das "amefricanidades" no contexto educacional, a fim de construir uma Educação Ambiental antirracista e feminista e compreender de que maneira a política do branqueamento e a denegação do racismo ainda são perpetuados na educação, apesar das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 alertarem para a obrigatoriedade da educação afro-brasileira e indígena, o que impõe empecilhos para a produção dessa perspectiva de Educação Ambiental.

Justificou-se socialmente o desenvolvimento desta pesquisa pela relevância do seu objeto de estudo, visto que o machismo, o racismo e as problemáticas ambientais são diretamente relacionados e altamente expressivos na sociedade brasileira e no mundo, carecendo assim de medidas capazes de trabalhar com a desconstrução cultural da desigualdade de gênero e de raça/cor, o que deve iniciar pela Educação Básica e pela construção de uma Educação Ambiental antirracista e feminista no Brasil. Utiliza-se como aporte de subsídio para a validação desta pretensão os textos normativos das Leis n. 10.639, n. 11.645 e n. 9795, bem como das obras de Lélia González e Paulo Freire.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Esse artigo está organizado em parte subsequentes a introdução: 1) Metodologia 2) Legislações para pensar a Educação Ambiental Amefricana 3) As Amefricanidades na sala de aula 4) Considerações finais.

Metodologia

O desenvolvimento desta pesquisa foi conduzido sob uso da metodologia da leitura imanente, a qual possibilitou a análise de resultados produzidos por outros autores científicos, por autores literários e por legislações relevantes para sustentar as indicações científicas aqui estabelecidas.

A leitura imanente (Lessa, 2011) consiste em um método que dispõe de procedimentos de estudo tais como o diálogo crítico, mapa das questões norteadoras e das unidades epistemológicas, diário etnográfico e interpretação compreensiva. Estudar sob tal metodologia proporcionou o aprimoramento dos conhecimentos presentes nos textos e legislações consultadas, elevando a compreensão dos mesmos e proporcionando um diálogo crítico com os estudos científicos e literários.

Os estudos científicos foram buscados nas bases de dados do Google Acadêmico e do *Scielo*, mediante aplicação das palavras-chave, com termos em português, sendo elas definidas como: Amefricanidades, Feminismo, práticas pedagógicas e racismo. Os critérios de seleção destes estudos foram definidos como: ano de publicação (2019-2023); idioma (português); formato (artigo científico). Como critérios de exclusão, foram adotados os seguintes: incompletude; resumo; e impertinência temática. Ao todo, foram encontrados cerca de 25 estudos científicos, mas, a pesquisa selecionou apenas quatro artigos científicos para integrarem o seu rol referencial.

No conjunto de autores literários utilizados por esta pesquisa para fundamentar os diálogos estabelecidos, estão: Bárbara Pinheiro (2023); Bell Hooks (2017; 2021); Chimamanda Adichie e Denise Bottmann (2017); Francisco Evangelista et al. (2017); Françoise Vergès (2020); Guacira Louro (2014); Jurema Oliveira (2021); Lélia González (2020) e Paulo Freire (1967; 1992; 1996). Deu-se ênfase nos conceitos e pensamentos produzidos pelos autores Lélia González (2020) e Paulo Freire (1967; 1992; 1996), dada a relevância deles para sustentar o objeto de estudo deste artigo.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dentre as legislações analisadas pela pesquisa, estão: A Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394 de 1996; a Lei n. 10.639 de 2003; e a Lei n. 11.645 de 2008; e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) - Lei n. 9795 de 1999. Dessas, a pesquisa deu ênfase no uso de partes dos textos normativos das Leis n. 10.639/03, n. 11.645/08 e n. 9795/99.

Legislações para pensar a Educação Ambiental Amefricana

Para que se possa dialogar com os pontos centrais analisados por esta pesquisa, sendo eles o machismo, o racismo e as problemáticas ambientais, é preciso considerar que os problemas foram formados por uma base cultural histórica e, portanto, estão incutidos na sociedade brasileira como uma perpetuação de um pensamento perpassado entre gerações (Louro, 2014). Silvio Almeida (2019), aborda o racismo como uma ideologia que se estrutura na sociedade de forma prática, pois essa ideologia não é apenas uma visão equivocada que está presente nos meios de comunicação, e sim uma representação do imaginário social e de relações concretas, em suas palavras:

> O racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas. Mulheres negras são consideradas pouco capazes porque existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade, mantendo-as com baixos salários, fora dos espaços de decisão, expostas a todo tipo de violência. Caso a representação das mulheres negras não resultasse de práticas efetivas de discriminação, toda vez que uma mulher negra fosse representada em lugares subalternos e de pouco prestígio social haveria protestos. (Almeida, 2019, p. 43)

Dito isso, pode-se então compreender que a desconstrução desses pensamentos e práticas racistas e machistas deve ser alvo da formação educacional dos sujeitos, sendo a Educação um veículo de transformação dessas ideologias históricas que ainda inibem o equilíbrio das relações sociais no Brasil e em países americanizados, por fator de gênero, raça/cor e inúmeros outros (Oliveira, 2021).

Segundo González (2020), apesar da categoria política de amefricanidade ter um grande valor metodológico e permitir a possibilidade de resgate de uma unidade específica, diferentes sociedades que se formaram em uma determinada parte do mundo, seguem passando pelo processo de desvalorização da sua História, lutas e contribuições. Isso se deu principalmente

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

devido ao epistemicídio sofrido pela população negra e ameríndia, ou seja, o silenciamento de pessoas negras e ameríndias. Mulheres, negros e demais grupos subalternizados foram silenciados por anos no Brasil e em sociedades que valeram-se das premissas patriarcais para estabeleceram relações de abusos e controle, as quais se estendem para as relações com a natureza (Louro, 2014).

O silenciamento e o epistemicídio são somados a demais problemáticas presentes na América Latina, como por exemplo a denegação do racismo, conceito esse também abordado por González (2020), que afirma que nas sociedades latinas temos esse racismo disfarçado, fomentado pelas teorias de democracia racial e de miscigenação. Esse tipo de racismo é de certa forma mais elaborado, feito para manter negros e indígenas na condição de subordinados, através da ideologia de branqueamento, transmitida pelos meios de comunicação, perpetuando o racismo e a superioridade da cultura e da história branca (Pinheiro, 2023).

No Brasil, a instauração da atual constituição consagrou valores que hoje devem conduzir as relações humanas em suas mais distintas expressões no campo social (Barbosa; Pires, 2021). Em seu art. 1º, inciso III, a Constituição de 1988 consagrou a dignidade humana como um fundamento do Estado Democrático de Direito, a qual é mantida quando todos os direitos, garantias e valores vigentes no atual ordenamento jurídico brasileiro forem concedidos, preservados e usufruídos por todos os cidadãos (Brasil, 1988). Barbosa e Pires (2021) citam que a atual Constituição valeu-se dos direitos humanos consagrados pela DUDH de 1948, para dispor dos valores da igualdade e do respeito, vedando toda e qualquer forma de discriminação, seja por gênero, por raça, por cor, etc. (Brasil, 1988).

Sob efeitos da Constituição de 1988, a Educação deve promover um ambiente norteado por princípios que dialogam perfeitamente com o objeto de estudo desta pesquisa, consagrados no art. 206, respectivos incisos, sendo os mais relevantes destacados abaixo, na íntegra do verbo normativo, a saber:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (Brasil, 1988)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

No artigo acima mencionado, extrai-se os princípios da igualdade, da liberdade e do pluralismo, incutidos na Educação Básica, os quais devem nortear as práticas pedagógicas contemporâneas no Brasil. Princípios estes que, no ano de 1996, foram reforçados pela LDBEN, o que influenciou na elaboração de outras normas infraconstitucionais que pudessem dar respaldo por meio de diretrizes para que a Educação brasileira pudesse ser conduzida nos moldes estabelecidos pela norma constitucional vigente (Brasil, 1996).

Hooks (2017) trata a Educação como uma prática de Liberdade, sendo um veículo importante e capaz de formar sujeitos críticos e conscientes dos mecanismos machistas e racistas que operam na sociedade, sendo essas problemáticas configuradas como inconstitucionais no Brasil.

No que cerne ao uso da Educação no enfrentamento do machismo e do racismo estrutural no Brasil, nos anos de 2003 e 2008, foram publicadas as Leis n. 10.639 e n. 11.645, as quais alteraram o texto normativo da LDBEN, para inserir perspectivas pedagógicas dedicadas ao trabalho de diálogos acerca da cultura e história de grupos culturalmente e historicamente vulnerabilizados no país, como indígenas e negros (Brasil, 2003; 2008). No corpo normativo da Lei n. 10.639/03, a previsão de inserção de práticas pedagógicas que trabalhassem na Educação Básica o ensino sobre a História e a Cultura Afro Brasileira, alocando no texto da LDBEN o art. 26-A que, em seus parágrafos, traz as seguintes menções legais, na sua íntegra:

> § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil,
> § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003; 1996).

Da leitura dos dispositivos acima destacados pode-se perceber que a pretensão normativa da Lei de 2003 é de que as abordagens pedagógicas da Educação Básica passem a trabalhar aspectos culturais e históricos relativos à população afrodescendente no país, em todos os âmbitos do currículo político pedagógico, ou seja, sob uma multidisciplinaridade de disciplinas que integram a Educação Básica. A Lei de 2003 ainda inseriu na LDBEN o art. 79-

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

B, mencionando que o calendário escolar deve aderir ao dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra"[4]. Já no ano de 2008, a Lei n. 11.645 passou a dispor que, além do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, a Educação Básica deve inserir pedagogias que trabalhem a História e a Cultura Indígena (Brasil, 2008). Além da LDBEN, outra importante política para destacar é a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que é proveniente da Lei n° 9795 criada em 1999 no Brasil. Seu primeiro artigo aborda acerca do que se entende por Educação Ambiental:

> Art. 1o Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Brasil, 1999)

A interseccionalidade entre a Educação Ambiental e um ensino Antirracista e Feminista precisa estar presente, pois esse enlace reconhece as múltiplas formas de opressão existentes na sociedade, incluindo as desigualdades ambientais e suas problemáticas, que afetam mais amplamente as populações negras e indígenas. Como retrata uma reportagem de Renato Ribeiro (2024), onde ele afirma que ocorreu o aumento de incêndios em 80% das terras indígenas em todo Brasil em 2024, e essa situação está diretamente relacionada com alterações no bioma, proporcionando, seca rigorosa, problemas respiratórios, isso para além das invasões nos territórios indígenas. O Ministério dos Povos Indígenas, em setembro do mesmo ano, fez a seguinte publicação oficial: "medidas de segurança pública foram ampliadas no município de Pontão, no Rio Grande do Sul, para impedir que cerca de 30 indígenas Kaingang sofram mais violências causadas por homens armados que atacaram o território" referente às invasões". Segundo Kopenawa e Albert (2015, p. 558), "esse movimento de reinvasão endêmica permanece até hoje e continua expondo os índios à violência - sendo o caso mais dramático o 'massacre de Haximu', em 1993 e a uma situação de contaminação crônica". Esta citação ilustra a violência contínua e a contaminação ambiental que grupos indígenas, como os Yanomami, Kaingang e outras etnias enfrentam devido a atividades ilegais de mineração e invasões de suas

[4] No dia 21 de Novembro de 2023, a lei 14.759 declarou feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

terras, que estão diretamente ligadas com a exploração econômica de seus territórios, sérias ameaças aos povos originários e ao meio ambiente, destacando a interseção entre violência e degradação ambiental. Além desses fatores citados, a conexão entre a Educação Ambiental e ensino antirracista e feminista favorece a promoção de uma educação libertadora e igualitária, pois conecta as questões ambientais às vivências dos alunos e das localidades onde vivem, promovendo protagonismo e valorizando saberes locais e tradicionais. A PNEA também tem entre seus objetivos a formação de cidadãos críticos e conscientes, o que potencializa a educação como um agente transformador.

Um autor que reconheceu a Educação como um mecanismo de transformação das realidades socioambientais foi Paulo Freire. Através da Pedagogia da Esperança (Freire,1992), ele argumenta acerca da necessidade de manter a esperança mesmo diante de realidades desafiadoras, pois ela é essencial para a transformação social e para a formação de sujeitos mais conscientes, humanizados e reflexivos, aptos a modificarem cenários sociais. Para Freire (1967), a Educação também deve dispor de liberdade, com práticas pedagógicas que valorizem as subjetividades individuais, a coletividade e a natureza. Além disso, a educação para a liberdade deve ter consciência da realidade vivida pelos educandos, para realizar a promoção de diálogo, criticidade e autonomia nos debates acerca dos problemas sociais e ambientais presentes na sociedade brasileira, trabalhando-os em prol da construção de uma consciência mais vívida com todas as realidades do mundo.

Adichie e Bottmann (2017) mencionam que a Escola deve educar crianças antirracistas, as quais crescem com a consciência de igualdade racial expectada para o atual momento vivenciado por uma sociedade que deve ser reconstruída sob as premissas da igualdade e do respeito. As ideias providas por estes autores adequam-se com as pretensões de Hooks (2017) e Freire (1967; 1992), alocando a Escola como o eixo central da mudança política. De igual modo, Hooks (2021) fala sobre a necessidade de produção de nova consciência de gênero, baseando seus fundamentos na perspectiva de um Feminismo crítico, o qual aborda todas as nuances das mulheres que devem ser alocadas como pauta central do lugar de fala nas lutas feministas.

Louro (2014) menciona que as questões de gênero devem ser pautas de uma Educação que busque pela mudança real na ruptura da ideologia do branqueamento, que acaba sendo

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

desenvolvida pela educação, pois, apesar da lei 10.639/03 e 11.645/08 colocarem a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura africana e indígena, o que se observa muitas vezes na educação é uma reafirmação desse racismo disfarçado. Isso fica evidente através da colocação de indígenas e negros em um lugar de passividade na história, onde não se conta sua contribuição na formação do Brasil, contribuição essa marcada por lutas, por derramamento de sangue, por sofrimentos e outras questões que fazem parte da verdadeira história afrodescendente no país (Battistelli, Rodrigues, 2021).

As legislações apresentadas nos mostram que é inconstitucional perpetuar as problemáticas do racismo, machismo e desigualdades ambientais por meio da educação, e proporcionam a reflexão de como realizar uma prática pedagógica efetiva que tenha a potencialidade de transformar essa realidade marcada por desigualdades.

As Amefricanidades na sala de aula

Se percebe que a historiografia aborda de uma forma hegemônica os feitos realizados por homens brancos pertencentes à elite, evidenciando seus feitos heroicos para a construção do país, destacando-os em relação aos feitos dos indígenas e negros, assim como os feitos das lutas feministas, produzindo assimetrias entre a contagem da história e a realidade experienciada por tais sujeitos (Silva, Herneck, Simone, 2022). Tal cenário fica evidente em parte do diálogo produzido pela obra de González (2020) apresentado pelo recorte textual que preservou a íntegra das palavras emitidas pela autora em epígrafe, a saber:

> Fiz escola primária e passei por aquele processo que eu chamo de lavagem cerebral dado pelo discurso pedagógico, porque à medida que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais minha condição de negra (González, 2020, p 286).

A reflexão tecida por González (2020) segue pertinente nos dias atuais, visto que se observa com elevada frequência casos de racismo nas escolas brasileiras. Em uma reportagem de Duda Monteiro (2024), na revista Veja, com título: Tolerância nota zero: o chocante retrato do racismo nas escolas, vai aprofundar em casos de racismo que foram acometidos nas escolas do Brasil. Um desses relatos é o de Pedro, de apenas 7 anos, onde o mesmo fez queixa à sua mãe Aline Gabriel, que relata: "Pedro dizia que era excluído, que não deixavam ele brincar e sempre ficava em último na fila. Um dia, chegou em casa falando que o chamaram de ladrão",

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

"os brancos não gostam de mim". Pedro, não é um caso isolado da questão do racismo nas escolas brasileiras, esse comportamento está enraizado tanto nas experiências educacionais quanto de que forma a sociedade lida e ampara essas situações. A reportagem destaca que entre as pessoas entrevistadas, 38% sofreram um ato de racismo no intervalo ou fazendo lições na escola e outros 29% em ambiente de trabalho. Então, para além das crianças, os funcionários que ali estão estão sendo discriminados em um ambiente que deveria ser "acolhedor". Diante disso, leva-se a refletir a como não perpetuar essas problemáticas nas práticas pedagógicas, e a partir do conceito de amefricanidade é possível pensar em uma Educação Ambiental feminista e antirracista. As autoras Oliveira (2021) e Hooks (2017) também auxiliam, por meio das suas epistemes, a pensar na prática pedagógica sob a diretriz do ensino anticolonial, afrocentrado, o qual possibilita questionar os sistemas de dominação, como o machismo, o racismo e as problemáticas ambientais, construindo assim um ambiente que proporcione novas formas de dar aulas a grupos diversos de estudantes, trabalhando temáticas sociais e ambientais que requerem a construção de nova consciência. Vergès (2020) cita o Feminismo decolonial como uma ideologia necessária para que o presente rompa com o passado. Pereira, Pereira e Pocahy (2021) utilizam-se das epistemes de González (2020) para falar sobre a necessidade da inserção de pedagogias Amefricanizadas, referindo-se ao termo “Pretuguês” para defender um ensino da História e Cultura Afro-Descendente, assim como idealiza as Leis de 2003 e 2008. As autoras aqui citadas mencionam que:

> Não podemos deixar de mencionar que essas articulações não se realizam apenas no campo individual. A coletividade, o compartilhamento e a escuta são alguns dos elementos que também fazem parte da desconstrução e produção de outros significados, desde o planejamento de ensino até os espaços de aula. O diferencial não se encontra apenas no segmento das referências, mas, igualmente, nas relações estabelecidas durante a construção do processo pedagógico (Pereira, Pereira, Pocahy, 2021, p. 235).

Descentraliza-se então o campo do aprendizado individual para falar-se no coletivo, focando na produção de uma consciência universal que seja conduzida pela noção de igualdade entre as mais variadas diversidades (Pereira, Pereira, Pocahy, 2021). Ao questionar o modelo tradicional de Educação, Freire (1996) cita que o conhecimento centrado em aprendizagens pré-formuladas foi idealizado pelo sistema capitalista, patriarcal e com outras reverberações de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

noções ideológicas as quais distanciam-se da pretensão de uma formação humana consciente, reflexiva, libertadora. Segundo Hooks (2017), é justamente através de práticas pedagógicas africanizadas e feministas que será possível proporcionar um ensino que saia dos padrões brancos europeus, valorizando o lugar de potência e de protagonismo das populações amefricanas, uma educação que questione a visão limitada sobre os negros que foi contada pela elite branca, colocando-os em um lugar de passividade e reduzindo a uma história de sofrimento e não de protagonismo.

É possível pensar em um ensino que coloque os próprios alunos como protagonistas, valorizando suas diversidades de saberes e culturas, e colocando eles enquanto sujeitos da história, sem deixar que outras vozes falem por eles (Freire, 1967). Aqui, fica evidente também a importância desse protagonismo para a construção de uma Educação Ambiental, pois propicia que os alunos incorporem suas experiências locais e/ou tradicionais ao processo educativo, potencializando o educando como sujeito da História e associando o aprendizado teórico às suas ações práticas, promovendo dessa forma a práxis e as possíveis transformações socioambientais na comunidade (Guimarães,2016). Como exemplo desse protagonismo, podemos citar a Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), uma iniciativa do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), constituído pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (MMA), com o objetivo de mobilizar adolescentes e jovens de todo o país a refletir, discutir e propor ações e projetos no contexto da temática socioambiental, seus desafios e alternativas, para o âmbito da escola, do município, do estado e do país como um todo.

Nesse cenário, os educadores segundo Freire (1996) devem adotar conduta de mediadores, os quais conduzem sob autonomia parcial o processo de ensino aprendizagem, criando assim um ambiente oportuno para que os alunos possam ter autonomia na construção de uma aprendizagem validadora de uma Educação libertadora. Por liberdade, essa falada por Freire (1996) e Hooks (2017), tem-se a liberdade de pensamento, livre de amarras do passado, constituída pela consciência da igualdade e do respeito, que seja capaz de prover o reconhecimento de realidades sociais e com elas interagir de forma proativa para alterá-las.

González (2020) traz a questão de um Feminismo Afro-Latino-Americano para confrontar a ideologia do branqueamento incutida nos próprios processos feministas para postos

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

em diferentes sociedades contemporâneas, os quais, assim como as ideologias brancas que afetam a igualdade de cor/raça, inibem a representação social de mulheres negras em lugares de fala. Adichie e Bottmann (2017) e Evangelista et al. (2017) defendem que a Educação Americana-Latina adote uma perspectiva de ensino antirracista (que falem de indígenas, negros e outros grupos sociais marginalizados) e feminista que promova a valorização das questões de gênero, raciais e ambientais, alocando a mulher negra no centro dos diálogos entre os fatores que precisam de modificação de crença social, visto que é ela que justamente é mais afetada pelas problemáticas ambientais. Segundo Pinheiro:

> Na Maria Felipa, as práticas pedagógicas de base africana/afrodiaspórica ou indígena buscam ter a agência africana/afrodiaspórica ou indígena, ou seja, a centralidade existencial (ética, estética, política, teórica, prática) desses povos. É sobre cosmo percepção de base, um "palavrão" que remete ao modo de ser, estar, criar e reproduzir o mundo de um povo (Pinheiro, 2023, p. 90).

As práticas pedagógicas aplicadas na Escola Maria Felipa, situada no bairro Garcia em Salvador/BA, são exemplos que contemplam os princípios de igualdade, liberdade e pluralismo presentes na constituição, e que efetivam as legislações já citadas. Além disso, mostram como um ensino antirracista e anticolonial muda as perspectivas para a promoção de uma possível sociedade justa, inclusiva, igualitária e socialmente sadia. A Escola Maria Felipa ganhou o Selo de escola antirracista – Selo Excelência UBORA mediante edital da Defensoria Pública da Bahia, no ano de 2022, como resultado do esforço dos educadores em diálogo com a comunidade afrodescendente e ameríndia que sofrem com o legado racista da colonização e com as problemáticas ambientais. Para além da Escola Maria Felipa podemos citar outros exemplos de aplicação das leis 10.639 e 11.645, como o caso da educadora Noêmia Verúcia de Salvador (BA) que vestia bebês de 6 meses a 1 ano (em sua maioria negros) com becas e com representações de profissões para mostrar aos pais que apesar da pobreza e da violência da região, aquelas crianças podem sim ter um futuro de sucesso. A educadora também organizou um espaço afrofuturista, contendo diversos elementos da cultura africana. Com isso, fica evidente que através de um ensino antirracista que aborde as amefricanidades, é possível enaltecer o protagonismo de homens e mulheres na diáspora africana e ameríndia, desconstruindo a visão e o apagamento perpetuados pelo viés eurocêntrico da história (Hooks, 2017). A escola Maria Felipa também promove a Educação Ambiental, através da valorização

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de saberes plurais e tradicionais, da visita a quilombos e de aulas de campo afrocentradas.

Apesar disso, quebrar paradigmas racistas, machistas e desigualdades socioambientais é uma tarefa árdua e requer mudanças estruturais nas instituições de ensino, principalmente no que tange o ensino superior, esse processo e discussão é fundamental para a construção de uma sociedade igualitária. O exemplo da Escola Maria Felipa segue a linha de pensamento de Barbosa e Pires (2021), sendo um ensino norteado pela promoção de práticas que respeitam aos direitos humanos, trabalhando no campo pedagógico questões sociais emergenciais, de natureza estrutural, cultural e histórica, tais como o machismo o racismo e as problemáticas ambientais. O exemplo aqui citado pode ser aderido por outros ambientes escolares e se consagra como uma demonstração, de fato, da validade de uma Educação antirracista e feminista, que pode ser citada sob a episteme de hooks (2017) e Freire (1996) como uma educação libertadora, capaz de alterar as realidades de mundo existentes e que ainda são marcadas por influências do passado.

Considerações finais

Os resultados levantados por esta pesquisa sob a análise dos estudos científicos, obras literárias e legislações/normas que compuseram o conjunto bibliográfico, foram eficazes para produzir resposta ao problema de investigação predefinido, demonstrando que a construção de uma educação ambiental antirracista e feminista no Brasil é uma necessidade emergencial de alta relevância para superar as mazelas produzidas pela estrutura do machismo e do racismo, o qual deve ser projetado pela perspectiva de um ensino anticolonial.

Por meio da análise dos resultados identificou-se ainda que as questões de gênero, de raça e/ou cor e de ambiente no Brasil e em outros países da América, África e Ásia advém das bases construtivas destas sociedades, as quais foram marcadas por uma forte influência produzida pela dominação e pelo poder exercidos por grupos considerados mais favorecidos, como os brancos e homens. Construção cultural histórica essa que incutiu uma ideologia de desequilíbrio entre os homens, por fatores econômicos, sociais e ambientais, o qual, reproduzem problemas que afetam as relações sociais travadas entre eles.

A partir do ano de 1988, atendendo aos clamores sociais e perspectivas internacionais em direitos humanos, a Constituição vigente rompeu com a inércia legal/normativa no país,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

prevendo de forma expressa a vedação a qualquer forma de discriminação, a igualdade entre homens e mulheres, os valores da dignidade humana e do respeito, como diretrizes que devem conduzir as atuais relações humanas sociais no Brasil. Os resultados destacaram que foi justamente a partir desta previsão que normas infraconstitucionais foram criadas para dar vazão ao atendimento das pretensões do Constituinte de 1988, principalmente normas dedicadas à promoção da igualdade por questões de gênero e, com maior destaque, por questões de raça e/ou cor e natureza, a exemplo das Leis n. 10.639/03, n. 11.645/08 e 9975/99.

Ficou demonstrado por meio dos resultados que as leis acima citadas ainda não foram integralizadas ao ambiente educacional da forma pretendida pelo Constituinte, mesmo existindo margem normativa para que práticas pedagógicas insiram tais aprendizados no ambiente educacional. O exemplo trazido por esta pesquisa, da Escola Maria Felipa, traz evidências concretas que as práticas pedagógicas sustentadas por tais leis surtem efeitos reais no campo da formação humana social. Formação essa sustentada por um ensino anticolonial e uma educação ambiental antirracista e feminista, que traga para o centro das aprendizagens pedagógicas as subjetividades históricas e culturais de grupos vulnerabilizados, como indígenas, negros, mulheres e afins.

É preciso, portanto, que os educadores inclinem-se para a necessária adesão de práticas pedagógicas antirracistas e feministas anticoloniais centradas nas “Amefricanidades”, valendo-se de subsídios epistêmicos importantes, como os tecidos por Freire (1967; 1992; 1996), González (2020), hooks (2017) e outros autores consagrados que dispõem de valiosas concepções para enfrentar as problemáticas socioambientais apresentadas do racismo, machismo e da ideologia do branqueamento no ambiente educacional, a fim de que as escolas resgatem a categoria político cultural da amefricanidade e não sejam uma nova forma de opressão, e sim lugares que promovam mudanças necessárias nas relações humanas e melhorias nas realidades de mundo existentes, desenvolvendo com as pessoas nova consciência baseada nos valores da igualdade e do respeito entre as inúmeras diversidades amefricanas.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Referências

ADICHIE, Chimamanda N.; BOTTMANN, Denise. **Para educar crianças feministas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural:** Feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2019.

BARBOSA, Cláudia F.; PIRES, Edmeire O. Educação para os direitos humanos: inclusão, democracia e sustentabilidade no combate às injustiças na sociedade pós pandêmica. **Revista Jurídica do Curso de Direito da UESC**, [*S.l.*], v. 1, n. 19, p. 245-275, 2021. Disponível em: https://periodicos.uesc.br/index.php/dike/article/view/3217/2203. Acesso em: 01 dez. 2023.

BATTISTELLI, Bruna M.; RODRIGUES, Luciana. Contar histórias desde aqui: por uma sala de aula feminista e amefricana. **Quaestio**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 153- 173, jan./abr., 2021. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4067/4292. Acesso em: 01 dez. 2023.

BARROS, Duda Monteiro de. Tolerância nota zero: o chocante retrato do racismo nas escolas. Veja, 2024. Disponível em: https://veja.abril.com.br/educacao/tolerancia-nota-zero-o-chocante-retrato-do-racismo-nas-escolas Acesso em : 01 out. 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI No 10 .639%2C DE 9 DE JANEIRO DE 2003.&text=Altera a %0ALei no,"%2C e dá outras providências.. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental, **Lei 9795**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999.

BORGES, Iara Faria. Populações negras e indígenas são mais afetadas pelas mudanças climáticas, dizem especialistas. **Senado Federal**, 2022. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/06/27/populacoes-negras-e-indigenas-sao-mais-afetadas-pelas-mudancas-climaticas-dizem-especialistas. Acesso em: 04 Jan. 2024.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CEMADEM educação. (2024), **Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente** – Primeira Década de uma História. 2024. Disponível em: https://educacao.cemaden.gov.br/midiateca/conferencia-nacional-infantojuvenil-pelo-meio-ambiente-primeira-decada-de-uma-historia/ Acesso em: 01 out. 2024.
EVANGELISTA, Francisco. et al. **Africanidades, Afrodescendências e Educação.** São Paulo: CRV, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um Feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma Educação Ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, nº 9, p. 11-22, maio 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767. Acesso em 04 Jan. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O Feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

KOPENAWA, Davi.; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã Yanomami. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
-https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/meio-ambiente/audio/2024-09/incendios-em-terras-indigenas-cresceram-80-em-2024, visto em 01/10/24
LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós estruturalista. 16. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

MOYA, Isabela. Professora ganha prêmio ao promover educação antirracista para bebês. Estadão, 2024. Acesso em: https://www.estadao.com.br/educacao/professora-ganha-premio-ao-promover-educacao-antirracista-para-bebes/ visto em 01/10/24

OLIVEIRA, Jurema. **Africanidades e brasilidades em educação.** São Paulo: Appris, 2021.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em : https://www.ohchr.org/en/humanrights/universaldeclaration/translations/portuguese?LangID=por. Acesso em: 07 mar. 2024.

PEREIRA, Camila S.; PEREIRA, Anamaria L.; POCAHY, Fernando. O pensamento de Lélia González na Educação: Amefricanidade, Pretuguês e outras categorias. **Revista de Ciências Humanas Dossiê Educação das Relações Étnico Raciais**, [*S.l.*], v. 2, n. 21, p. 221-238, jul./dez., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12997/7039. Acesso em: 01 dez. 2023

PINHEIRO, Bárbara Carine. S. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Renato. Incêndios em terras indígenas cresceram 80% em 2024. **Radioagência,** 2024. Disponível em https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/meio-ambiente/audio/2024-09/incendios-em-terras-indigenas-cresceram-80-em-2024 Acesso em 01 out. 2024.

SILVA, Júlia M. N.; HERNECK, Heloisa R.; SIMONE, Maria E. Feminismo antirracista e decolonialidade: arte-educação, raça e gênero. **Revista Ártemis**, [*S.l.*], v. 34, n. 1, p. 186-205, jul./dez, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/63642/36636. Acesso em: 01 dez. 2023.

VERGÈS, Françoise. **Um Feminismo decolonial.** São Paulo: Ubu, 2020.

Submissão em: 29/01/2024
Aceito em: 08/10/2024

Citações e referências
Conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

MEMÓRIAS TRAMANDAIENSES:
Um estudo de História da Educação a partir de um perfil do Facebook

Dandara Rodrigues[1]
Keila Souza[2]
Maria Augusta Martiarena[3]

Resumo: Este artigo insere-se em uma pesquisa maior intitulada "História da Educação, Educação Profissional e Relações de Trabalho e Educação no Litoral Norte gaúcho (séculos XIX, XX e XXI)", que se dedica ao estudo da História da Educação, da Educação Profissional e das Relações Trabalho e Educação enquanto busca localizar e identificar fontes históricas que contribuam para o desenvolvimento dessa pesquisa. Dentro dessa perspectiva, foi realizado um levantamento acerca das Redes Sociais, tais como Blogs, Instagram e Facebook, que se dedicam a registrar e divulgar arquivos e publicações referentes à Educação sobre o município de Tramandaí. Mediante a importância da página do Facebook localizada, o presente artigo propõe-se a discorrer sobre as questões metodológicas que pautaram a investigação, sejam elas levantamento de dados, critérios de seleção, formas de catalogação, identificação e análises iniciais.

Palavras-chave: História da Educação. Fontes Históricas. Acervo.

MEMÓRIAS TRAMANDAIENSES:
A study of the History of Education from Facebook profile

Abstract: The present article is part of a larger research entitled "History of Education, Professional Education and Labor and Education Relations at the North Coast of Rio Grande do Sul (19th, 20th and 21st centuries)", dedicated to the study of the History of Education, Professional Education and Work and Education Relations while seeking to locate and identify historical sources that contribute to the development of this research. From this perspective, therefore a survey was carried out on Social Networks, such as Blogs, Instagram and Facebook, who are dedicated to recording and disseminating files and publications relating to Education about the municipality of Tramandaí. Given the importance of the localized Facebook page, this article aims to discuss the methodological issues that guided the investigation, being data collection, selection criteria, forms of cataloging, identification and initial analyses.

Keywords: History of Education. Historical Sources. Collection.

MEMÓRIAS TRAMANDAIENSES:
Um estudio de Historia de la Educación desde un perfil de Facebook

Resumen: Este artículo forma parte de una investigación más amplia titulada "Historia de la Educación, la Educación Profesional y las Relaciones Laborales y Educativas en la Costa Norte de Rio Grande do

[1] Graduanda em Licenciatura em Letras, aluna do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e bolsista FAPERGS. E-mail:dandstylinson28@gmail.com
[2] Licencianda em Letras, aluna do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e bolsista CNPq. E-mail: souzakeila639@gmail.com
[3] Pós-doutora e Doutora em Educação, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. E-mail: martiarena.augusta@gmail.com

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Sul (siglos XIX, XX y XXI)", que está dedicada al estudio de la Historia de Educación, Educación Profesional y Relaciones Laborales y Educativas buscando localizar e identificar fuentes históricas que contribuyan al desarrollo de esta investigación. Por lo tanto, dentro de esta perspectiva, se realizó una encuesta en las Redes Sociales, como Blogs, Instagram y Facebook, que se dedican a registrar y difundir archivos y publicaciones relacionadas con la Educación en el municipio de Tramandaí.Dada la importancia de la página de Facebook ubicada, este artículo tiene como objetivo discutir las cuestiones metodológicas que guiaron la investigación, ya sean recolección de datos, criterios de selección, formas de catalogación, identificación y análisis iniciales.

Palabra-clave: Historia de la Educación. Fuentes Historicas. Recopilación.

Introdução

O presente artigo faz parte de um projeto maior que se dedica ao estudo da História da Educação, da Educação Profissional e das Relações de Trabalho e Educação enquanto busca localizar e identificar fontes históricas que contribuam para o desenvolvimento dessa pesquisa. O projeto denominado “História da Educação, Educação Profissional e Relações de Trabalho e Educação no Litoral Norte gaúcho (séculos XIX, XX e XXI)” conta com bolsas PIBIC-CNPq e PROBIC-FAPERGS. A pesquisa em andamento tem o intuito de descrever o levantamento acerca das redes sociais que se destinam a registrar e divulgar os arquivos referentes às temáticas anteriormente mencionadas. A etapa em que a investigação se encontra dedica-se ao município de Tramandaí, que anteriormente fazia parte do município de Osório e emancipou-se em 1965.

Sabe-se que os avanços e transformações recentes da tecnologia estão constantemente trazendo mudanças à humanidade, modificando as relações, o cotidiano e, consequentemente, a sociedade. No âmbito das fontes históricas, essas mudanças foram extremamente relevantes, pois, tomando como exemplo os espaços digitais – e dentro dele as redes sociais – é notável que se tornaram as principais fontes de articulação de toda uma comunidade (Penna, 2023) e estão modificando de maneira rápida a forma de registro das fontes.

Dentro dessa perspectiva, o artigo busca discorrer acerca da identificação de um perfil no Facebook sobre a referida cidade, explicando os critérios de escolha, métodos de catalogação e identificação, tal como as análises iniciais feitas mediante o uso de tabelas e fichas individuais.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Fontes Históricas e Fontes Digitais

Para que fosse possível o desenvolvimento deste estudo, foi necessária a constituição de alguns referenciais teórico-metodológicos, como, por exemplo, o conceito de fontes históricas e fontes digitais. Os estudos e pesquisas em História da Educação, e consequentemente em História da Educação Profissional, tiveram um grande desenvolvimento com o passar dos anos, tendo como material essencial para seu avanço a ampliação das fontes. Desse modo, o historiador da educação deve estar particularmente atento a qualquer manifestação que apareça em seu campo de estudo, pois as múltiplas relações estabelecidas durante a pesquisa, assim como o acréscimo de dados científicos que podem ser utilizados atualmente, ampliaram o campo de investigação (Sureda, 1978).

Barros (2009) aponta que a humanidade constantemente deixa vestígios no mundo, de maneira que abarcam um universo de possibilidades das quais os historiadores vão compor seu acervo. Dessa forma, fontes históricas são todas aquelas que, por terem sido produzidas pelos humanos e por relatarem sua interferência histórica, nos auxiliam quanto ao entendimento de um determinado período, tal como seus desdobramentos no presente.

O autor esclarece que:

> [...] As fontes históricas são as marcas da história. Quando um indivíduo escreve um texto ou retorce um galho de árvore, de modo a que este sirva de sinalização aos caminhantes em certa trilha; quando um povo constrói seus instrumentos e utensílios, mas também nos momentos em que modifica a paisagem e o meio ambiente à sua volta - em todas essas situações, e em muitas outras, homens e mulheres deixam vestígios, resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural (Barros, 2009, p.15).

Sendo assim, as fontes históricas constroem o caminho que guia o historiador para montar os quebra-cabeças que constituem o passado. Ao analisar uma fonte é possível conhecer mais sobre o que um dia existiu, bem como aquilo que já foi. Em suma, estudar uma fonte é descobrir a história que ela quer contar.

Quanto à taxonomia das fontes, Barros (2009) as classifica quanto: a) à sua voluntariedade, e outrossim, se foi escrita com um propósito específico e para um determinado tipo de leitor é chamada de voluntária, caso se trate de uma fonte que foi descartada sem objetivo específico e que futuramente serve aos historiadores é, desta maneira, chamada de

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

involuntária; b) à sua posição se, por exemplo, a pessoa que escreveu uma carta a respeito de um acontecimento presenciou esse fato (posição direta) ou apenas ouviu falar dele (posição indireta); c) à sua qualidade, e assim sendo, se trata-se de uma fonte material (arqueológica por excelência, cujo valor informativo reside primeiramente em sua própria materialidade) ou uma fonte cultural (que interessa por sua mensagem e cujo material é apenas mero veículo); d) à sua serialidade e se pode ser analisada individualmente (não seriáveis) ou se é definida como uma série constituída por outras fontes (seriáveis).

Observar cada um desses aspectos auxilia o historiador no momento em que vai analisar a fonte com que está trabalhando. É importante salientar, todavia, que, considerando o contexto atual de avanços tecnológicos, o campo das fontes históricas também evoluiu e se expandiu, incorporando fontes que não são necessariamente materiais.

Barros (2009) acrescenta:

> [...] As fontes históricas, enfim, não precisam ser - não necessariamente - materiais no sentido tradicional da palavra. Nos dias de hoje, inclusive, começa a se abrir para o tratamento historiográfico um enorme universo virtual produzido pelos ambientes da internet. Esses registros virtuais, que serão cada vez mais analisados pelos futuros historiadores como objeto de estudo e abordados como fontes históricas para a investigação sobre temáticas diversas, devem ser vistos como possuidores da mesma qualidade de fontes históricas que os tradicionais documentos registrados no suporte-papel (Barros, 2009, p. 17).

Por conseguinte, no que concerne às fontes, temos ainda as digitais, que são produzidas e circulam nas novas mídias de comunicação, como a internet. Tais fontes possuem uma grande importância, principalmente no contexto atual de evolução tecnológica, devido aos seus constantes avanços que estão transformando diariamente a forma com que a sociedade se relaciona, registra e comunica.

Silva (2012) acrescenta que:

> [...] Ao analisar o cenário midiático atual percebemos um meio permeado de subjetividades que se constroem narrativamente. Tais narrativas perpassam tal sistema por meio da internet, redes sociais, celulares e computadores… Em tempos contemporâneos os receptores de outrora tornam-se sujeitos capazes de produzir seus próprios conteúdos. Não só por meio de textos, fotos e vídeos, mas ao segmentar as informações que desejam receber, o que desejam prestigiar, acompanhar ou compartilhar (Silva, 2012, p. 2).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Se tomarmos como exemplo um evento em uma cidade, a maneira de registrá-lo mudou drasticamente: hoje em dia é possível, em poucos minutos, ter registro de tudo que está acontecendo. Qualquer pessoa é capaz de fotografar um momento sem que haja a necessidade prévia de um conhecimento avançado sobre fotografia. Com a era digital, guardar momentos nunca foi tão fácil, basta ter interesse.

Dentro desse aspecto, Barros (2009) já afirmava que na atualidade os limites são praticamente inexistentes quando se fala na possibilidade de transformar algo em fonte histórica. Logo, com a abundância de registros na era digital, não é de se espantar que haja também uma abundância de fontes históricas digitais. Por exemplo, ainda no âmbito dos espaços digitais – e dentro dele as redes sociais –, é notável que se tornaram as principais fontes de articulação da sociedade e estão modificando de maneira rápida a forma de registro das fontes. Um aspecto deve ser levado em conta: quando se fala em evolução digital, automaticamente se fala em mudança constante. Ou seja, as tecnologias se tornam obsoletas com facilidade, os aplicativos deixam de existir rapidamente e os arquivos correm o risco de serem corrompidos e completamente perdidos com todas essas interferências.

Rosenzweig (2022) aponta que até agora não foi encontrada uma maneira de assegurar que o conteúdo digital disponível atualmente esteja intacto ou até acessível para os historiadores do futuro, já que com a constante e ininterrupta evolução digital, os dados tornam-se cada vez mais frágeis:

> [...] Muito antes que a maior parte das mídias digitais se deteriore, é provável que se tornem ilegíveis em razão de mudança no hardware (obsolescência do disco ou dos drives de fitas) ou no software (os dados estão gravados em um formato que é próprio de um programa que não roda mais). A expectativa de vida de uma mídia digital pode ser de 10 anos apenas, mas são poucas as plataformas hardware ou programas de software que duram todo esse tempo (Rosenzweig, 2022, p. 46).

No que tange às redes sociais, recentemente houve a extinção de algumas delas, como Orkut: rede social filiada ao Google, criada em 2004, que modificou amplamente a forma de comunicação online e teve seu fim em 30 de setembro de 2014. O alvo inicial do Orkut eram os Estados Unidos, mas a maioria dos usuários acabou sendo do Brasil e da Índia. Com sua extinção, todos os arquivos digitais históricos que estavam presentes em seu banco de dados já

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

não podem ser acessados atualmente e, tampouco, no futuro. Em vista disso, justamente compreendendo a fragilidade encontrada no âmbito das fontes digitais, a pesquisa pretende localizar e identificar fontes históricas sobre o município de Tramandaí, difundidas através das redes sociais, tais como Instagram, Facebook e Blogs.

2. Fotografia e memória

O surgimento da fotografia trouxe consigo a possibilidade de conhecer e reconhecer muitos aspectos. Anteriormente, a facilidade de capturar um momento não existia e, consequentemente, era muito mais difícil preservar uma memória ou um acontecimento único. Esse avanço trouxe consigo a possibilidade não apenas de registrar algo conhecido, mas de conhecer novas culturas, pessoas e lugares.

Kossoy (2012) afirma que a fotografia tornou o mundo mais "familiar", tratando-se não apenas de um resíduo do passado, mas, também, de um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente. O autor acrescenta que:

> [...] É a fotografia um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções [...] reflexos de existências/ocorrências conservados congelados pelo registro fotográfico. Conteúdos que despertam sentimentos profundos de afeto, ódio ou nostalgia para uns, ou exclusivamente meios de conhecimento e informação para outros que os observam livres de paixões, estejam eles próximos ou afastados do lugar e da época em que aquelas imagens tiveram origem. Desaparecidos os cenários, personagens e monumentos, sobrevivem, por vezes, os documentos (Kossoy, 2012, p. 30).

Uma fotografia é capaz de reacender emoções outrora esquecidas. Ao observar a foto de algum familiar, de um casamento, de um aniversário ou de uma época distante, o indivíduo é rapidamente levado àquele tempo por suas memórias. Um fragmento registrado muitas vezes demonstra uma realidade congelada, uma visão de um momento que já se foi e cuja única remanescente foi a fotografia.

Kossoy (2012) diz ainda que:

> [...] Toda fotografia representa em seu conteúdo uma interrupção do tempo e, portanto, da vida. O fragmento selecionado do real, a partir do instante em que foi registrado, permanecerá para sempre interrompido e isolado na bidimensão

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> da superfície sensível. Um fotograma de um assunto do real, sem outros fotogramas a lhe darem sentido: um fotograma apenas, sem antes, nem depois (Kossoy, 2012, p. 46).

É importante ressaltar que a fotografia é uma representação de um momento e é crucial considerar que muitos processos foram realizados para que se chegasse a esse resultado. Não se pode, por exemplo, ignorar o olhar da pessoa que registrou o momento e o que buscava mostrar com a fotografia tirada. De acordo com Martiarena (2012), ainda que as fotografias sejam a reprodução de um momento, não se pode afirmar que sejam completamente fiéis, uma vez que passam por vários processos, sejam eles óticos, químicos ou mecânicos. Olhar uma fotografia não significa abrir uma janela para o passado e sim olhar uma imagem elaborada e pensada, um conjunto de signos visuais. A autora ressalta que "toda imagem é um texto e transmite uma mensagem. As imagens apenas se utilizam de códigos diferenciados da linguagem escrita".

Ainda sobre os processos da fotografia, a autora afirma que:

> [...] O resultado final da fotografia é proveniente de um filtro, que seleciona um espaço determinado, os seus limites, os personagens que permanecem, os lugares que merecem ser imortalizados no suporte de papel. A fotografia é a reprodução de um mundo real, mas escolhido, ela é fragmento, logo, não representa a totalidade (Martiarena, 2012, p. 42).

À vista disso, a autora afirma que, ao observar uma fotografia, é necessário que haja uma interpretação, levando em consideração que o próprio objeto em si já é fruto de uma interpretação anterior. O que foi mostrado, o que foi deixado de lado, a disposição dos objetos, cada parte conta uma história.

No que diz respeito ao campo da História da Educação, Francisca Comas Rubí e María del Mar Pozo Andrés (2018) apontam que nos últimos anos alguns historiadores vêm dedicando-se às fotografias como meio para estudar a cultura escolar, a fim de observar os aspectos que são mais difíceis de analisar em outras fontes.

As autoras afirmam ainda que:

> [...] Há um certo consenso entre os historiadores da educação sobre a ideia de que a fotografia, entendida como produto cultural, gera um discurso próprio

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> que pode ser analisado, contextualizado, contrastado e que, em consequência, isso a converte em uma fonte útil, desde que seja interpretada como tal e que se entenda que a subjetividade inerente a qualquer produto cultural pode fornecer informações objetivas de interesse para o estudo histórico (Rubí y Andrés, 2018, p. 10, tradução nossa)[4] .

Deste modo, conforme afirmam as autoras, existem muitas particularidades para observar quando se analisa uma fotografia, pois ela está recheada de aspectos que vão além da própria imagem, como seu contexto histórico, social, cultural e político. Rubí e Andrés (2018) reiteram que nem tudo se fotografa o tempo todo, ou seja, o que no contexto atual tende a ser fotografado por um determinado motivo, talvez futuramente não seja mais. As fotografias, portanto, contam uma história em sua imagem e outra fora dela.

Kossoy (2012) postula que, ao analisar as fotografias, deve-se levar em conta dois aspectos: a análise iconográfica e a iconológica. A primeira concentra-se nas informações explícitas que um documento vai apresentar, assim como nas informações presentes nele e não em sua interpretação.

O autor afirma que:

> A análise iconográfica tem o intuito de detalhar sistematicamente e inventariar o conteúdo da imagem em seus elementos icônicos formativos; o aspecto literal e descritivo prevalece, o assunto registrado é perfeitamente situado no espaço e no tempo, além de corretamente identificado (Kossoy, 2012, p. 107).

Dessa forma, a preocupação consiste em olhar, constatar e descrever o que foi averiguado. Contudo, o autor destaca que, em determinado momento, apenas ver, constatar e descrever já não é mais suficiente, pois o pesquisador se encontra refletindo sobre aspectos que vão além do plano do ver. Kossoy (2012) evidencia que se parte, então, para um estudo dos componentes implícitos, sendo a análise iconológica o estágio mais profundo, em que se considera a compreensão da história que foi.

O autor ainda acrescenta que:

[4] Hay cierto consenso entre los historiadores de la educación en la idea de que la fotografía, entendida como producto cultural, genera un discurso propio susceptible de ser analizado, contextualizado y contrastado, y que, en consecuencia, esto la convierte en una fuente útil, siempre que sea interpretada como tal y se entienda que la subjetividad inherente a cualquier producto cultural puede aportar información objetiva de interés para el estudio histórico. (Rubí y Andrés, 2018, p. 10)

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> Cumpre desvendar agora, através do assunto registrado no documento (segunda realidade), a situação que envolveu o referente que o originou no contexto da vida passada (primeira realidade). Aqui, busca-se o significado interior do conteúdo, no plano da interpretação iconológica, tomando emprestado o termo de Panofsky. Para tal busca, a reflexão foi centrada, de início, no indivíduo enquanto intérprete de sua própria história (Kossoy, 2012, p. 111).

Isto posto, procurando utilizar essas duas visões que objetivam representar o todo em uma fotografia (componentes explícitos e implícitos), a presente pesquisa iniciou-se por meio de uma abordagem iconográfica, atendo-se a ver e recolher as informações presentes nas fotografias. A intenção da etapa atual é, da mesma maneira, realizar uma análise iconológica, tendo como objetivo fazer um estudo interpretativo mais aprofundado.

No que tange à análise das fotografias, é válido ressaltar que as modificações tecnológicas ocorridas ao longo do tempo não deixaram de trazer seus impactos e transformações nesse campo. Santaella (2021) postula que, conforme a facilidade e simplicidade para fotografar através dos smartphones foi aumentando, a necessidade de habilidades para esse ato foi diminuindo. Com apenas um toque é possível capturar uma imagem e um outro toque é suficiente para excluí-la permanentemente ou então jogá-la em uma pasta digital. Não se tem mais uma pose predefinida, nem espera, e tudo pode ser fotografado.

A autora afirma que:

> A trivialização da foto provocada pelos dispositivos móveis sempre à mão produziu uma ruptura dos valores culturais considerados constitutivos da fotografia tanto no seu aspecto documental quanto na sua estética. A função de testemunho, a captura do instante essencial, a permanência e a memória, tudo isso foi se dissipando no passo de uma temporalidade cuja velocidade torna todos os rastros voláteis (Santaella, 2021, p. 81).

Ademais, processos como digitalização, a utilização de scanners ou quaisquer outros procedimentos que modifiquem a fotografia deixam suas marcas. Uma fotografia que foi manipulada, transformada ou transmutada por um computador modifica seus parâmetros, a saber, seu poder documental e sua fidelidade ao fragmento capturado do real. Com o surgimento do computador, nenhuma fotografia está livre de uma certa suspeição (Santaella, 2021). Martiarena e Vianna (2020) atestam ainda que, no âmbito digital, as fotografias possuem uma ressignificação de sua produção, pois no caso das digitais, existe tanto uma amplitude em

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

relação às impressas, quanto uma possibilidade mais dinâmica de expressar as experiências, fazendo com que contribuam à criação de uma identidade social e possam atuar como memórias pictóricas de um período.

3. Perfil Memória Tramandaiense: um acervo sobre a História da Educação na cidade de Tramandaí

3.1 A cidade de Tramandaí

Para que se possa discorrer acerca deste perfil no Facebook e os resultados obtidos com sua identificação e análise, é importante que haja uma pequena apresentação do município que foi escolhido. O município de Tramandaí, situado no Litoral Norte Gaúcho, fazia parte da cidade de Osório, porém obteve sua emancipação político-administrativa no dia 24 de setembro de 1965. Atualmente, o município conta com uma população de 52.632 mil habitantes (estimativa IBGE-2020) e segue como um dos lugares mais ocupados durante a temporada de verão por inúmeros veranistas, sendo frequentemente denominado como “Capital das Praias”. A cidade, porém, como muitas outras no Litoral Norte Gaúcho, conta com um acervo quase inexistente de pesquisas sobre Educação, História da Educação, da Educação Profissional e das Relações Trabalho e Educação. Justamente por esse motivo e por se tratar do local de moradia de uma das bolsistas do projeto, foi escolhida para pesquisa.

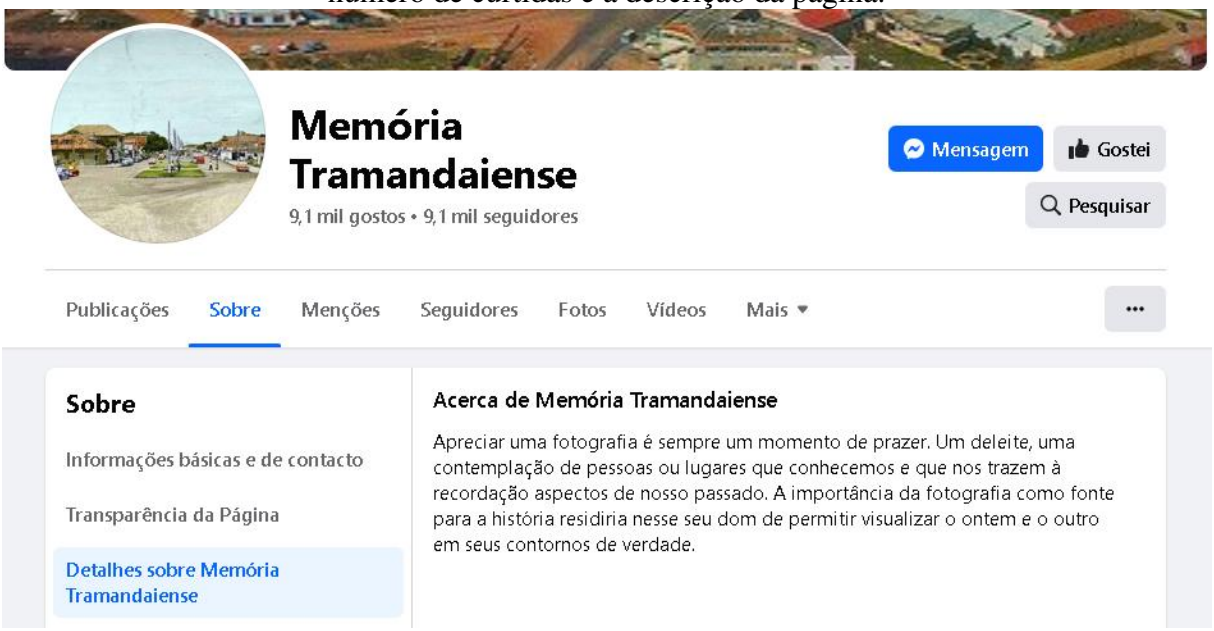
3.2 O perfil Memória Tramandaiense

O perfil “Memória Tramandaiense” (Imagem 1), localizado no Facebook, foi criado em 11 de novembro de 2012. A página insere-se na categoria “Comunidade” da rede social e não possui nenhum administrador identificado. No momento presente, possui mais de nove mil seguidores e curtidas, bem como um acervo de novecentos e setenta e nove fotografias. A primeira publicação foi feita dia 12 de novembro de 2012 e, até o presente momento, a última publicação foi feita no dia 16 de setembro de 2022. A página não possui descrição acerca de colaboradores ou administradores, apenas ressalta que foi criada para que a comunidade de Tramandaí pudesse compartilhar suas fotografias e memórias de tempos antigos. Na categoria “Acerca de Memória Tramandaiense” uma citação sobre fotografia está inserida, porém sem identificação.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Imagem 1: Captura de tela do perfil contendo o número de seguidores, número de curtidas e a descrição da página.



Fonte: Perfil Memória Tramandaiense, no Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/about_details

3.3 Análise do perfil Memória Tramandaiense

No momento em que o perfil foi localizado, o primeiro passo foi a observação inicial de todas as fotos que estavam publicadas na página, buscando aquelas que preenchiam os critérios necessários para a pesquisa, ou seja, que versassem sobre Educação, História da Educação, da Educação Profissional e das Relações Trabalho e Educação.

Assim que foram identificadas, o passo seguinte foi fazer captura de tela de cada uma das fotografias escolhidas para fim de registro. Iniciou-se, por conseguinte, a construção da primeira tabela da pesquisa, que buscava fazer uma identificação inicial dessas fotos, objetivando facilitar a localização das mesmas. Foram identificadas quarenta e duas fotografias acerca da educação na cidade de Tramandaí em um total de novecentos e setenta e nove imagens, o que corresponde a uma porcentagem um pouco maior que 4%.

3.3.1 Primeira Tabela

A primeira tabela (Figura 1) contém seis divisões, a serem explicadas abaixo:

- **Identificação:** A primeira divisão conta com a identificação de cada arquivo. A

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

identificação dos arquivos é feita por meio de uma sigla composta pela letra que representa a cidade, o símbolo de travessão, a rede social da qual foi tirada e o número que corresponde. Ex.: T_FACE01.

- **Cidade:** A segunda divisão possui a descrição por extenso da cidade a qual a fotografia pertence.
- **Página (+ link):** A terceira divisão possui o link do local que a imagem foi retirada. Nesse caso, o link da página Memória Tramandaiense.
- **Tipo de Documento (+ link):** A quarta divisão é composta pelo tipo de documento e o link para acesso direto a ele dentro do perfil.
- **Informações sobre o documento:** Na sexta divisão há uma descrição pequena contendo informações sobre o documento, como, por exemplo, o ano que foi publicado e a qual assunto se refere.
- **Informações sobre os organizadores:** A última divisão contém as informações presentes na página a respeito dos organizadores. No caso da página Memória Tramandaiense não há informações específicas, apenas o ano em que a página foi criada e o objetivo da mesma.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 1: Tabela com informações básicas a respeito das fotografias identificadas no perfil Memória Tramandaiense.

Identificação	Cidade	Página (+link)	Tipo de Documento (+link)	Informações sobre o documento	Informações sobre organizadores
T_FACE01	Tramandaí	Memória Tramandaiense (https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/?locale=pt_BR)	Fotografia https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.162238670589624/722114497935369/?locale=pt_BR	Postado em 2015 - Grupo Escolar Almirante Tamandaré	Não há informações sobre os organizadores. A página foi criada em 2012 para a comunidade de Tramandaí compartilhar fotos.
T_FACE02	Tramandaí	Memória Tramandaiense (https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/?locale=pt_BR)	Fotografia https://www.facebook.com/photo/?fbid=633237020128913&set=o.162235373923287&locale=pt_BR	Postado em 2014 - Concluintes do Ginásio na Escola Estadual Barão em 1972	Não há informações sobre os organizadores. A página foi criada em 2012 para a comunidade de Tramandaí compartilhar fotos.

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Essa tabela foi utilizada para a continuidade da pesquisa, visto que seu uso facilitou a localização da página e dos arquivos para análise, tal como sua catalogação.

3.3.2 Segunda Tabela

Dessa forma, mediante ao uso da primeira tabela, iniciou-se uma segunda análise a respeito das fotografias, que visava principalmente observar os tipos que foram identificadas no processo inicial (como, por exemplo, fotografias de grupos escolares) e facilitar a localização direta dentro da cada categoria que se buscava. A tabela contou com sete divisões, sendo elas:

- **Fotografias Registrando Confraternizações:** Dentro desta categoria estão todas as fotografias de eventos escolares, formaturas e comemorações de aniversários ou final do ano letivo;
- **Fotografias Registrando Desfiles:** Nesta divisão estão todos os tipos desfiles;
- **Fotografias Registrando Bandas Escolares:** Nesta divisão, todas as fotografias

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

referentes a bandas escolares;

- **Fotografias Registrando Grupos Escolares:** Todas fotos com turmas, funcionários e professores, tal como passeios em campo com os alunos estão nessa categoria.
- **Fotografias Registrando Encontros de Professores:** Nessa divisão encontram-se as fotos que registram eventos em que há apenas professores e que contam com cursos e oficinas;
- **Fotografias Registrando Fachadas de Escolas e Prédios:** Nesta divisão, constam todas as fotografias cujas fachadas de prédios estão presentes.
- **Outras Fotografias:** Nessa categoria, as fotos que não se adequam às outras estão inseridas.

Cada uma das divisões contém identificação das fotos correspondentes e link direto para ela. A tabela (Figura 2) foi montada fazendo uma média entre o que se esperava encontrar entre as fotografias e o que foi encontrado. Por exemplo, esperava-se encontrar muitas fotos de fachadas das escolas e principais prédios da cidade, entretanto foi encontrada apenas uma foto nessa categoria enquanto foram encontradas muito mais fotografias a respeito de formaturas e festas de final de curso.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 2: Tabela referente aos tipo de fotografias encontradas no perfil Memória Tramandaiense.

Fotografias Registrando Confraternizações	Fotografias Registrando Desfiles	Fotografias Registrando Bandas Escolares	Fotografias Registrando Grupos Escolares	Fotografias Registrando Encontro de Professores	Fotografias Registrando Fachadas de Escolas e Prédios	Outras Fotografias
T_FACE02 https://www.facebook.com/photo/?fbid=633237020128913&set=o.162235373923287&locale=pt_BR	T_FACE08 (https://www.facebook.com/photo/?fbid=843870205693154&set=o.16222353739232 87)	T_FACE03 https://www.facebook.com/photo/?fbid=6126712821854 87&set=o.162 23537392328 7&locale=pt_B R	T_FACE01 https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.16223 8670589624/ 72211449793 5369/?locale =pt_BR	T_FACE17 https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.162238670 589624/42835 4090644746/?l ocale=pt_BR	T_FACE13 https://www.facebook.com/1679622225678170/photos/a.1679626082344451/2118890775084644/	T_FACE39 https://www.facebook.com/photo/?fbid=100003990669641 5&set=o.1622 35373923287
T_FACE05 https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.162238670589624/723685257778293/?locale=pt_BR	T_FACE09 https://www.facebook.com/photo/?fbid=8193884215156 57&set=o.162 23537392328 7	T_FACE04 https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.16223867 0589624/1623 60153910809/ ?locale=pt_BR	T_FACE14 https://www.facebook.com/photo?fbid=8193853781826 28&set=o.162 23537392328 7	T_FACE18 https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.162238670 589624/42835 5413977947/?l ocale=pt_BR		

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

3.3.3 Fichas individuais

Partindo das catalogações iniciais e após uma análise quantitativa das imagens e sua versatilidade quanto aos assuntos abordados, a pesquisa partiu para análise atenta às fotografias – observadas em sua individualidade – e aos comentários realizados pelos seguidores e colaboradores do perfil.

O passo seguinte foi revisitar as postagens e fazer a captura de tela de todos os comentários deixados nelas. Criou-se, posteriormente, um modelo de fichas individuais (Figura 3) para uma análise detalhada de cada uma das fotografias. As fichas contam com dez categorias contendo a identificação, o tipo de arquivo, número de curtidas, número de comentários, número de compartilhamentos, ano de publicação, a pessoa (ou página) que postou, informações retiradas dos comentários e das descrições feitas nas próprias publicações, se foi repostada pela página e as observações.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 3: Modelo Ficha Individual

Arquivo:	
Tipo de arquivo:	
Número de Curtidas	
Número de Comentários:	
Número de Compartilhamentos:	
Ano de publicação:	
Pessoa que postou:	
Informações (retiradas dos comentários e das descrições feitas nas próprias publicações)	
Foi repostada pela página?	
Observações:	

Fonte: Ficha elaborada pela autora.

As primeiras sete categorias da ficha são compostas pelas informações básicas da fotografia: sua identificação, o ano que foi publicada, como foi a repercussão entre curtidas e comentários dentro da página, entre outros. Já na categoria de Informações, a ficha contém a descrição do que foi encontrado em primeira análise nos comentários e nas descrições da publicação.

Conforme a análise foi feita, foram identificados dois tipos de informações presentes nas fotografias: existem aquelas cujas informações provém apenas dos comentários e descrições feitas pelos colaboradores das páginas e cuja veracidade precisa ser confirmada em outros meios ou, então, não pode ser confirmada, como o exemplo abaixo (Imagem 2 e Figura 4).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Imagem 2: Foto sem a identificação na impressão

Fonte: Perfil Memória Tramandaiense, no Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/photo/?fbid=843870205693154&set=o.162235373923287

Figura 4: Ficha Individual referente à Imagem 2

Arquivo:	T_FACE08
Tipo de arquivo:	Fotografia
Número de Curtidas	35
Número de Comentários:	4
Número de Compartilhamentos:	39
Ano de publicação:	2015
Pessoa que postou:	Glória Witoslawski
Informações (retiradas dos comentários e das descrições feitas nas próprias publicações)	• Foto identificada pela pessoa que postou como desfile de 7 de Setembro de 1965.
Foi repostada pela página?	A foto foi repostada pela página em 2019.
Observações:	A colaboradora da página identifica o dia como a emancipação de Tramandaí (07/09/1965), porém o site oficial da Prefeitura de Tramandaí identifica a emancipação da cidade no dia 24/09/1965.

Fonte: Ficha Individual elaborada pela autora.

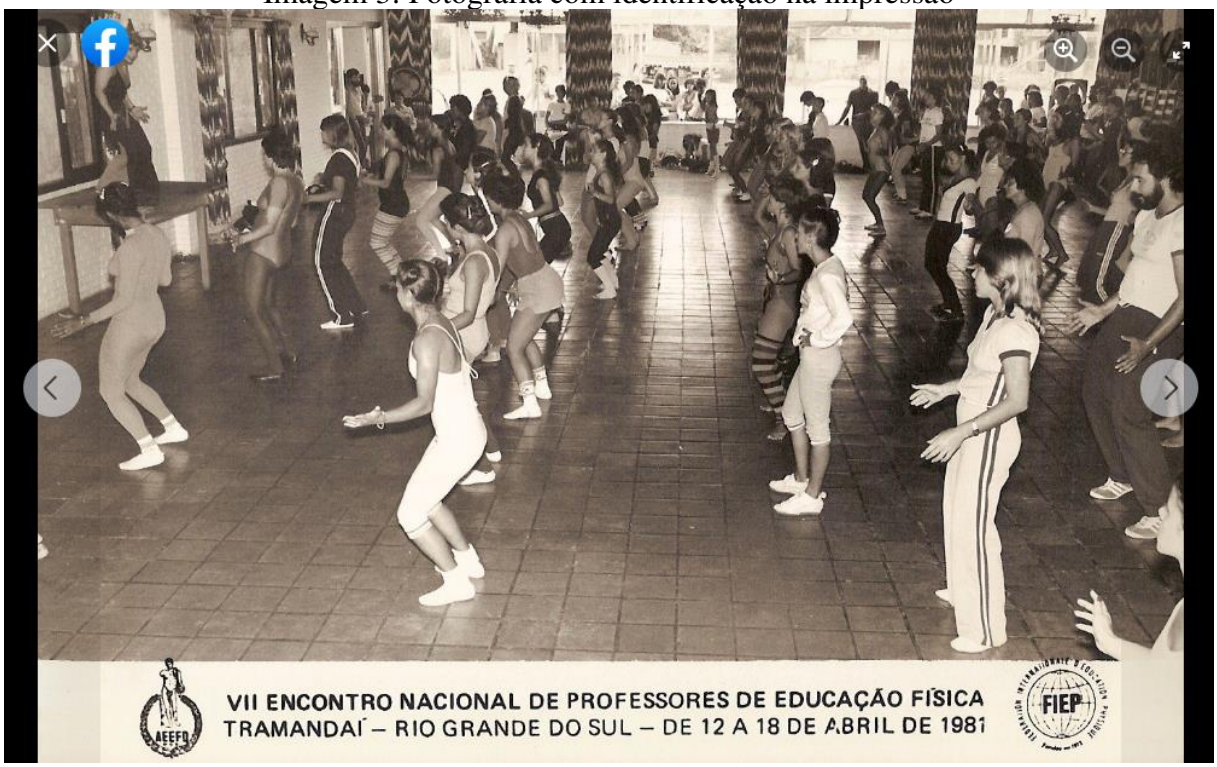
Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Torna-se relevante mencionar que tais fotografias, cujas legendas são atribuídas pelos colaboradores, requerem, ainda que se busque em outras fontes, tais como jornais ou mesmo entrevistas, dados que permitam identificá-las de forma correta. Contudo, a pesquisa ainda não chegou em tais etapas. É possível perceber na Ficha Individual (Figura 4) que algumas informações estavam incorretas e, para tanto, foi necessária uma investigação em outras fontes para que se pudesse buscar a veracidade do que foi apontado pela colaboradora da página.

No modelo seguinte de fotografia (Imagem 3 e Figura 5), tal problema não existe, pois a própria fotografia já tem informações básicas em sua impressão e as informações restantes são apenas aspectos adicionais que normalmente identificam pessoas, acrescenta histórias sobre a época, ou complementam informações já atestadas.

Imagem 3: Fotografia com identificação na impressão



Fonte: Perfil Memória Tramandaiense, no Facebook. Disponível em:https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.162238670589624/428355413977947/?locale=pt_BR

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figura 5: Ficha Individual referente à Imagem 3

Arquivo:	T_FACE18
Tipo de arquivo:	Fotografia
Número de Curtidas	4
Número de Comentários:	Sem comentários
Número de Compartilhamentos:	1
Ano de publicação:	2014
Pessoa que postou:	A página Memória Tramandaiense
Informações (retiradas dos comentários e das descrições feitas nas próprias publicações)	• Informações na foto: VII Encontro Nacional de Professores de Educação Física de Tramandaí, de 12 a 18 de Abril, de 1981.
Foi repostada pela página?	A foto não foi repostada, pois foi postada originalmente pela página.
Observações:	A página identifica Morgada Assumpção Cunha como ministrante de uma oficina de dança na foto. A foto é apontada como pertencente ao acervo da UFRGS.

Fonte: Ficha Individual elaborada pela autora.

Desta maneira, ao fazer a análise de cada uma das fotografias, é crucial estar atento a qualquer informação disponível nas descrições e comentários, levando em conta que as redes sociais podem nem sempre ser uma ferramenta de total fidedignidade.

Ressalta-se que, embora tenha-se apenas um levantamento inicial de informações, é notável como essas fotografias postadas na página geram comoção entre os usuários que colaboram e seguem a página. Durante a leitura dos comentários, diversas histórias e momentos foram rememorados, assim como um constante sentimento de nostalgia mediante aos tempos anteriores. Observa-se claramente que há uma construção do passado feita pelos usuários, como a montagem de um quebra cabeça tendo como ferramenta, como fonte, as fotografias compartilhadas no perfil Memória Tramandaiense.

Considerações Finais

É válido salientar que, mediante a análise das informações referentes aos tipos de fotografias presentes no perfil localizado, foram apresentados os seguintes dados: dezoito

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

fotografias registravam confraternizações, oito fotografias registravam desfiles, oito fotografias registravam grupos escolares, três registravam bandas escolares, três registravam encontros de professores e uma registrava fachada de um prédio.

Até o presente momento, uma análise inicial dos dados permitiu perceber, por exemplo, que diferente de fotografias produzidas por instituições educacionais, que se concentram em retratar fachadas de escolas – a fim de evidenciar as estruturas físicas escolares – foram analisadas em trabalhos como os de Bencostta (2019), Martiarena (2012), Escolano e Viñao Frago (1998). As fotos encontradas nos acervos dos colaboradores do grupo eram totalmente diferentes, pois não possuíam os mesmos intuitos e não partiam da necessidade de evidenciar as mesmas coisas.

Tendo em vista esse aspecto, a relevância da sistematização dos arquivos encontrados é ainda maior. Através das fichas individuais, por exemplo, é possível buscar mais informações sobre os fatos relatados, procurar as relações existentes entre os comentários deixados pelos colaboradores e as informações disponíveis sobre a época. Pode-se, ainda, investigar o contexto de produção da fotografia, o porquê de seu uso, buscando sempre entender que é um importante registro daquilo que um dia "já foi", outrossim, conta uma história que pode ser descoberta através de uma análise atenta.

Ademais, ao ressaltar a importância da pesquisa em História da Educação e a escassez de informações relacionadas ao tema no município de Tramandaí, este trabalho corroborou para a sistematização de informações no âmbito das fontes históricas –nesse caso, a digital – enquanto buscou-se estudar e compreender a importância de tais arquivos para a população. Ciavatta (2009) já apontava que a fotografia é parte essencial na capacidade humana de se representar, de construir sua história e atribuir significados a ela.

Portanto, localizar essas fontes escassas, sistematizá-las de diversas formas, da mesma maneira que buscar e analisar informações relevantes ao seu contexto se torna ainda mais caro em um contexto tão fragilizado pela evolução tecnológica, pois sua disponibilidade existe hoje, mas amanhã pode já não existir. Sendo assim, é necessário que esses registros encontrados permaneçam vivos, contando e recontando as histórias.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Referências

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas:** introdução aos seus usos historiográficos**.** Vozes**,** Petrópolis, 2019.

BENCOSTTA, M. L. **A escrita da arquitetura escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018).** Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, p. e064, 16 jun. 2019.
CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação:** Gênese e disputas na formação de trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). 1. ed.. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COMAS RUBÍ, Francisca; ANDRÉS, María del Mar Pozo. Fotografía, propaganda y educación**.** Presentación. **Historia y Memoria de la Educación** 8, 2018, p. 9-21.

FRAGO, A. V., ESCOLANO, A**.Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 4. ed. - São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

MARTIARENA DE OLIVEIRA, M. A.; VIANNA, M. Memórias de uma instituição em construção: – a narrativa imagética do IFRS-Campus Osório (2010-2013). **História Revista, Goiânia**, v. 25, n. 2, p. 31–53, 2020. DOI: 10.5216/hr.v25i2.63657. Disponível em: https://revistas.ufg.br/historia/article/view/63657. Acesso em: 3 maio. 2024.

MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta. **Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910 - 1930): imagens e imprensa/** Maria Augusta Martiarena de Oliveira; Orientadora: Giana Lange do Amaral. – Pelotas, 2012. 403f.

PENNA, Mariana Afonso. **História, tecnologias e movimentos sociais:** ferramentas computacionais e pesquisa histórica no avançar dos "tempos modernos". In: Ensaios sobre usos e apropriações da cultura digital na pesquisa e ensino de história / Organizadores Thálita Maria Francisco da Silva, George Leonardo Seabra Coelho, Luiz Gustavo Martins da Silva, et al. – Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

ROSENZWEIG, Roy. **Clio Conectada:** O futuro do passado na era digital. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

SANTAELLA, Lucia. **A natureza metamórfica da fotografia** in Projeto História, São Paulo, v. 70, pp. 65 - 91, Jan.-Abr., 2021.

SILVA, Polyana Inácio Rezende. **Dinâmicas Comunicacionais Na Representação Da Vida Cotidiana** Instagram: um modo de narrar sobre si, fotografar ou de olhar para se ver in: Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Minas Gerais, 2012.
Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2012/resumos/r33-1626-2.pdf

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SUREDA, Bernat. **Consideraciones sobre el concepto de educación en las investigaciones históricas.** Mayurqa: Revista Del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts, Nº 17, págs. 327-330, 1978.

Submissão em: 20/05/2024
Aceito em: 24/10/2024

Citações e referências conforme normas da:
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: uma análise das políticas educacionais na Amazônia Amapaense (2012-2022)

Tiaga de Jesus Dias Chagas[1]
Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões[2]

Resumo: As políticas educacionais direcionadas às pessoas privadas de liberdade foram silenciadas por longo período no Brasil, considerando o intervalo de divulgação da Lei n. 7.210/1984 até as Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões, em 2009 e 2010. Após a publicação dessas Diretrizes Nacionais, foi instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, em 2011, cujo teor determina a elaboração dos planos estaduais de educação nas prisões. A partir desta determinação legal, este estudo busca apresentar essa política no Estado do Amapá, considerando o decênio entre o início da elaboração, em 2012, até a publicação da versão final do chamado Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense (PEEPPLESP/AP), em 2022, além de seus reflexos na efetividade desse direito. Trata-se de uma pesquisa documental que busca compreender o (des)caminho para a garantia do direito à educação nas prisões, no extremo norte da Amazônia brasileira. Os resultados indicam a importância da regulamentação desse direito, mas prevalece o descumprimento da política educacional. A negação do direito ocorre em face de um conjunto de fatores de ordem administrativa (incluindo a unidade escolar, a Secretaria de Educação e o Instituto Penitenciário), política e pedagogicamente, que vem limitando a ampliação de vagas no sistema prisional do Estado do Amapá.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação nas Prisões. Políticas Educacionais.

THE RIGHT TO EDUCATION IN PRISON: an analysis of educational policies in the Amapá Amazon (2012-2022)

Abstract: Educational policies aimed at people deprived of their liberty have been silenced for a long time in Brazil, from the publication of Law 7.210/1984 to the National Guidelines for Education in Prisons, in 2009 and 2010, respectively. After these National Guidelines were published, the Strategic Plan for Education in the Prison System was instituted in 2011, and its content determines the preparation of state plans for education in prisons. From this legal determination, this study tries to present this policy in the state of Amapá, considering the ten-year period between the beginning of its preparation, in 2012, until the publication of the final version of the so-called State Education Plan for People Deprived of Liberty and Former Offenders of the Amapá Penitentiary System (PEEPPLESP/AP), in 2022, as well as its effects on the effectiveness of this right. This is a documentary study that attempts to understand the (dis)path towards guaranteeing the right to education in prisons, in the extreme north of the Brazilian Amazon. The results indicate the importance of regulating this right, but non-compliance with educational policy prevails. The denial of the right is due to a set of administrative factors (including the school unit, the Secretary of Education and the Penitentiary Institute), political and pedagogical, which have been limiting the expansion of vacancies in the prison system in the state of Amapá.

Keywords: Right to Education. Education in Prisons. Educational Policies.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá. Professora da Educação Básica do Governo do Estado do Amapá. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Direitos Humanos, Educação e Sociedade (EDHUCAS). E-mail de contato: tiagabio32@gmail.com.
[2]Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Associada da Universidade Federal do Amapá, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação na Amazônia (Doutorado). Líder do Grupo de Pesquisa Estudos em Direitos Humanos, Educação e Sociedade (EDHUCAS). E-mail de contato: simoeshcg@gmail.com.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LAS PRISIONES: un análisis de las políticas educativas en amazonía amapaense (2012-2022)

Resumen: Las políticas educativas dirigidas a las personas privadas de libertad fueron silenciadas durante un largo período en Brasil, considerando el intervalo de divulgación de la ley n° 7.210/1984 hasta las directrices nacionales para la educación en las prisiones en 2009 y 2010. Después de la publicación de estas directrices nacionales, fue establecido el plan estratégico de educación dentro del alcance del sistema penitenciario en 2011, cuyo contenido determina la elaboración de planes estatales de educación en los centros penitenciários. Desde esta determinación legal, este estudio busca presentar esa política en el estado de Amapá, considerando la década comprendida entre el inicio de la elaboración en 2012, hasta la publicación de la versión final del llamado plan estatal de educación para personas privadas de libertad y excarceladas del sistema penitenciario amapaense (PEEPPLESP/AP) en 2002, además de sus efectos sobre la efectividad de este derecho. Se trata de una investigación documental que busca comprender la desorientación hacia la garantía del derecho a la educación en los cárceles, en el extremo norte de amazónia brasileña. Los resultados indican la importancia de regular este derecho, pero prevalece el incumplimiento de la política educativa. La negación del derecho se produce ante un conjunto de factores administrativos (incluyendo la unidad escolar, el departamento de educación y el instituto penitencario), política y pedagógica, que viene limitando la ampliación de vacantes en el sistema penitenciario del estado de Amapá.

Palabras-clave: Derecho a la educación. Educación en las prisiones. Políticas Educativas.

Introdução

Parece não existir dissensos quanto à caracterização da educação como direito humano fundamental, de acesso universal a todas as pessoas. Entretanto, o histórico da estrutura social racista, patriarcal, patrimonialista e elitista do Brasil nos lega uma desigualdade educacional entre segmentos populacionais, cuja defasagem alcança especialmente grupos vulnerabilizados, dentre os quais se localizam os jovens e adultos privados de liberdade nos estabelecimentos penais.

Embora seja obrigação do Estado fomentar as políticas educacionais para pessoas nas prisões, garantindo-lhes o acesso à educação, os dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN) mostram índices de exclusão. Isso porque os referidos dados registram 832.295 pessoas privadas de liberdade e apenas 104.468 estão inseridas nas modalidades de Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio, voltadas para a oferta de Educação Básica, sendo que 38,1% desta população não concluiu o Ensino Fundamental (Brasil, 2022).

A proteção jurídica do direito à educação para pessoas privadas de liberdade no Brasil é recente. A Lei de Execução Penal (LEP), de 1984, dá-lhe um caráter assistencialista. A

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) silenciam sobre as políticas públicas educacionais para esse segmento. Assim, a educação das pessoas privadas de liberdade ganhou espaço no cenário brasileiro somente em 2009 e 2010, com a publicação das Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões (Resolução n. 03/2009 e a Resolução n. 2/2010).

Essas Diretrizes foram fundamentais na construção das políticas educacionais para pessoas privadas de liberdade, ao proporem orientações e condições para implementação e fortalecimento das atividades de educação dentro das prisões (Brasil, 2009; Brasil, 2010). Visando ampliar e qualificar a oferta para pessoas privadas de liberdade, o Decreto n. 7.626/2011 (Brasil, 2011a) que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), prescreveu o formato da educação nos sistemas prisionais, estabelecendo no inciso II do art. 4º o incentivo à construção dos planos estaduais de educação no sistema prisional, a partir de um diagnóstico sobre a demanda de oferta de educação nesses espaços, com a indicação de estratégias e metas para a implementação da política.

No Amapá, os primeiros passos para construção de um plano de educação nas prisões datam de 2012, mas somente em março de 2022 é que o Estado conheceu o seu Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense (PEEPPLESP/AP).

Assim, este estudo busca responder como foi elaborada a política de educação para pessoas privadas de liberdade no Estado do Amapá, considerando o direito à educação desse público e a garantia para o acesso e permanência na escola, tantas vezes invisibilizada. O objetivo do trabalho é analisar o percurso de elaboração e publicação das normas que regulamentaram o direito à educação nas prisões, no Amapá, Estado localizado na Amazônia oriental, no extremo norte do Brasil. No que tange à metodologia, trata-se de uma pesquisa documental, cujos documentos são o PEEPPLESP/AP, documentos da Escola Estadual São José e dados do SISDEPEN.

As políticas educacionais para pessoas privadas de liberdade no Brasil

As pessoas privadas de liberdade são duplamente penalizadas, pois são submetidas a violações de direitos humanos que ultrapassam a pena a ser cumprida, o que inclui a ausência

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

do direito humano à educação. Apesar de a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) e outros instrumentos normativos assegurarem a educação como um direito de todas as pessoas, a pessoa que é privada de sua liberdade, não raras vezes, é impedida de acessar esse direito – ou mesmo nele permanecer – quando está no sistema prisional.

Quando falamos da oferta de educação para pessoas privadas de liberdade no Brasil, o marco referencial é a Lei n. 7.210/1984, Lei de Execução Penal (LEP). Na LEP, a educação é declarada como um dos direitos da pessoa privada de liberdade (art. 41, inc. VII), sendo o Estado responsabilizado pela oferta nas prisões (art. 10). A oferta de educação no sistema prisional compreenderá "a instrução escolar e a formação profissional do preso e o internado" (art. 17), de modo que "o ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa" (art. 18), devendo dotar "cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, providas de livros instrutivos, recreativos e didáticos" (art. 21) (Brasil, 1984).

Para Julião (2007) um dos inconvenientes da previsão da educação na LEP é que há diferentes interpretações nos Estados quanto a sua oferta, comprometendo a materialização da garantia desse direito e excluindo do acesso à educação um número expressivo de pessoas privadas de liberdade. De fato, a perspectiva da educação na LEP é tecnicista, puramente instrucional e mercadológica, desconsiderando a educação como um processo de formação humana integral.

A educação para pessoas privadas de liberdade começou a ganhar espaço no campo das políticas educacionais com a publicação das Diretrizes Nacionais para educação nas prisões: a Resolução n. 03/2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), que aprovou as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais (Brasil, 2009) e a Resolução n. 2/2010, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que trata das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Brasil, 2010).

Estas Diretrizes são fundamentais por tornarem obrigatória a oferta e a garantia de educação à população nas prisões, atribuindo ao Estado a responsabilidade de criar as condições

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

e o compromisso de atendimento educacional às pessoas privadas de liberdade (Brasil, 2009; Brasil, 2010). Portanto, a educação em contexto prisional deixa de ser uma ação restrita e dependente da vontade dos representantes políticos e ganha *status* de obrigatoriedade, devendo ser implementada como uma política pública de educação (Julião, 2016).

A Resolução CNPCP n. 03/2009 estabelece, no art. 2º, que a oferta de educação às pessoas privadas de liberdade deve seguir as leis educacionais e execução penal. De acordo com o art. 5º, é dever do responsável da prisão garantir estrutura física para as atividades de educação, inserção destas atividades às rotinas do sistema e estimular a participação das pessoas privadas de liberdade no processo educativo e, o art. 9º, prescreve que os servidores do sistema prisional deverão acessar programas de formação objetivando conhecer a importância da educação nesses ambientes (Brasil, 2009).

Conforme o art. 2º da Resolução CNE/CEB n. 2/2010, as atividades de educação nas prisões devem ter por base as normatizações educacionais em vigência, a LEP e os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, atentando também para as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino do público atendido nas prisões brasileiras (Brasil, 2010). O inciso VIII do art. 3º desta Resolução especifica que a oferta de educação nas prisões deve ser organizada priorizando as peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da pessoa privada de liberdade, de tal modo que atenda às especificidades dos homens e mulheres que são atendidos (as) pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), construindo uma proposta pedagógica voltada para estas pessoas e não que apenas reproduza metodologias e práticas baseadas no ensino extramuros.

Por isso as políticas públicas de educação para pessoas privadas de liberdade precisam ser construídas levando em consideração:

> [...] a singularidade desse espaço, regido por normas e regras que devem assegurar as regularidades estabelecidas pelo princípio da segurança e as especificidades dos sujeitos que ali se encontram. São homens e mulheres a quem, ao longo de suas trajetórias, foram negados direitos humanos fundamentais, e que estão diante de uma instituição, que se pretende educativa, no sentido de construir com eles um projeto de vida que lhes permita dar continuidade ao processo de socialização e educação ao longo da vida (Onofre, Julião, 2013, p. 64).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em junho de 2011, foi aprovada a Lei n. 12.433, que alterou a LEP para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Essa alteração na LEP representou um avanço na garantia do direito à educação para pessoas privadas de liberdade (Lobato *et al*., 2020), pois a partir de então as horas dedicadas aos estudos poderiam ser computadas para remição da pena. Pelo inciso I, do § 1º, art. 126, a cada doze horas de frequência escolar a pessoa privada de liberdade tem direito a remir um dia da sua pena (Brasil, 2011b). O § 5º, do art. 126, prevê a possiblidade de acrescentar um terço na contagem do tempo àquelas pessoas privadas de liberdade que concluírem o Ensino Fundamental, Médio ou Superior durante o período de cumprimento de sua pena, desde que sejam certificadas por uma instituição de educação competente (Brasil, 2011b).

Ainda em 2011 foi publicado o Decreto n. 7.626, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), buscando ampliar e aperfeiçoar a educação nos sistemas prisionais, responsabilizando todos os Estados da federação pela construção e implementação do Plano Estadual de Educação nas prisões (Brasil, 2011a). O PEESP estabelece, no parágrafo único do art. 4º, que medidas sejam tomadas para garantir a efetivação do direito à educação, assegurando a disponibilidade dos espaços físicos para esta oferta, e a organização do sistema prisional para integralizar as ações de educação às suas rotinas (Brasil, 2011a).

Ainda no campo das políticas educacionais, temos a Lei n. 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Uma das metas é a redução da taxa de analfabetismo e o aumento da oferta de educação para a população privada de liberdade. O PNE busca, por meio da estratégia 9.8 da meta 9, "assegurar a oferta de educação [...] às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se a formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração" e, pela estratégia 10.10 da meta 10, "orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos, articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais" (Brasil, 2014).

Para Julião (2016) e Lobato *et al*. (2020), o Brasil conseguiu avançar positivamente na construção dos instrumentos normativos para as políticas educacionais das pessoas privadas de liberdade. Entretanto, elas são de difícil materialização, pois a função estatal punitiva da prisão

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

prevalece em relação à função preventiva do crime ou reintegrativa da pessoa privada de liberdade.

A educação no sistema prisional compreendida institucional e socialmente como uma benesse e não como o um direito, afeta a priorização de políticas públicas para população privada de liberdade, distanciando-a de cumprir seu papel. A educação vai além da ocupação do tempo ocioso na prisão, pois contribui para tornar as pessoas incluídas socialmente ou mesmo estimuladas a lutar por sua inclusão. Assim, a educação se apresenta como um "caminho para a compreensão da vida, para decodificar e reconstruir [...] as suas ações e seus comportamentos" (Onofre; Julião, 2013, p. 60).

A política educacional para pessoas privadas de liberdade no Amapá: o Plano Estadual de Educação nas Prisões

Com a publicação, em novembro de 2011, do Decreto n. 7.626, cada Estado deveria elaborar o seu plano de educação para o sistema prisional, de modo a se responsabilizar pela oferta de educação para pessoas privadas de liberdade. No Amapá, os primeiros estudos para a construção de um Plano Estadual de Educação nas Prisões iniciaram em 2012, mas somente em março de 2022, o documento foi lançado, pelo Governo do Estado do Amapá, sob a denominação de Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense (PEEPPLESP/AP).

De acordo com o texto do Plano, a construção do documento é fruto de um trabalho que contou com a participação e contribuição de diversos segmentos do Estado (executivo federal e estadual, judiciário) e da sociedade civil organizada, tais como: Escola Estadual São José[3] (EESJ); Secretaria de Estado da Educação (SEED); Conselho Estadual de Educação (CEE); Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN); Promotoria de Educação; Ordem dos Advogados do Brasil; Instituições de Ensino Superior; Vara de Execução Penal; e sociedade civil (Amapá, 2022).

Um destaque é que não há, no longo histórico de elaboração do PEEPPLESP/AP, qualquer indicativo de participação de pessoas privadas de liberdade, egressos, ou ainda, as

[3] A Escola Estadual São José é tida como a Escola de Referência no contexto amapaense, por ser a única unidade escolar que oferta educação às pessoas privadas de liberdade em todo o Estado. Ela foi criada em 2004 pelo Decreto Estadual nº 1.399 e é administrada pela Secretaria de Estado da Educação.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

famílias dessa população. Tal ausência reflete o que Ferreira, Oliveira e Souza (2022, p. 292) chamam de "cultura do silenciamento", pois os maiores interessados na política não tiveram voz, tampouco foi possível identificar os seus anseios sobre essa política pública.

Ainda assim, o PEEPPLESP/AP passou a orientar a educação nas prisões do Amapá, a partir de 2022. Sua estrutura está organizada em nove elementos constitutivos, quais sejam: apresentação, diretrizes, objetivos, gestão, financiamento, parceria, indicadores, ações, acompanhamento e avaliações, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Estrutura do Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense – PEEPPLESP/AP

Elementos constitutivos	**Descrição**
Apresentação	Importância da educação no cumprimento da pena; objetivo do Plano; entidades colaboradoras na construção do Plano; justificativa do uso do termo "educação para as pessoas privadas de liberdade e egressos do sistema penitenciário amapaense"; diagnóstico da educação nos estabelecimentos penais; fundamentos do Plano
Diretrizes fundamentais e norteadoras da oferta da educação	Orientações e condições para a oferta da educação para as pessoas privadas de liberdade
Objetivos da oferta da educação	Finalidades do Plano
Gestão	Estabelece a competência de todos os setores da SEED e SEJUSP que estão atrelados com a oferta de educação dentro do sistema penitenciário do Amapá
Principais fontes de financiamento	Traça as ações para alcançar uma educação de qualidade, correlacionando com as instituições e/ou programas responsáveis pelos recursos de custeio e o público a ser atendido
Rede parceira	Estabelece a participação das representações que colaborarão com as ações previstas
Indicadores estratégicos	Estabelece os parâmetros necessários e sua finalidade para atingir cada objetivo previsto no Plano
Plano de ação	Estabelece os prazos previstos para alcance dos parâmetros indicados, indicando as ações a serem cumpridas
Acompanhamento, monitoramento e avaliação do Plano	Estabelece a criação de uma comissão que será responsável por conduzir todas as atividades previstas e qualificar o cumprimento das metas

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do PEEPPLESP/AP (Amapá, 2022).

São dez as diretrizes previstas no PEEPPLESP/AP que fundamentam e norteiam a oferta da educação para as pessoas privadas de liberdade, com atenção à infraestrutura, parcerias,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

atividades pedagógicas específicas, valorização do profissional da educação, transversalidade e diversidade, formação para a cidadania e meios de reintegração social do egresso.

O Plano também traça um objetivo geral que é "atender às especificidades, diversidades, perfis e contextos da educação de pessoas privadas de liberdade e egressos, de forma interinstitucional, em parcerias das instituições públicas, privadas e da sociedade civil, com processo educativo formal e não formal" (Amapá, 2022, p. 16).

Na sequência, o Plano classifica 35 objetivos específicos, dentre os quais destacam-se: instituir gestão compartilhada entre a Administração Penitenciária e a SEED; otimizar a liberação dos PPLs[4], adotando uma filosofia humanizada; construir normatizações que organizem e disciplinem a Educação para PPLs e egressos; implementar Projeto Político Pedagógico; ampliar os índices de frequência e aprovação nos cursos da EJA; efetivar matrículas de PPLs e egressos nas unidades da Rede de Ensino Estadual e Municipal; garantir a oferta da educação formal, da alfabetização ao Ensino Médio, de acordo com as especificidades de cada estabelecimento penal; elaborar calendário letivo e currículo diferenciado para a oferta da EJA na Educação de PPLs; proporcionar formação inicial e continuada aos profissionais que atuam na Educação de PPLs e egressos; reconhecer a heterogeneidade de idade, classe, gênero, religião, etnia, orientação sexual, necessidade especial e opção ideopolítica (Amapá, 2022).

Entendendo que a educação das pessoas privadas de liberdade é um compromisso compartilhado entre os sistemas educacional e penal, o Plano prevê uma gestão interinstitucionalizada entre a SEED e o IAPEN, que deve formalizar suas competências por meio de um Acordo de Cooperação Técnica[5]. Dessa maneira, a SEED assume a responsabilidade pela promoção e cumprimento da oferta de educação formal às pessoas privadas de liberdade, por intermédio da EESJ e o IAPEN, que está vinculado à Secretaria de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), e é encarregado pela formulação e execução das políticas penais no Estado do Amapá (Amapá, 2022).

A educação formal para pessoas privadas de liberdade ofertada pela EESJ é gerenciada

[4] A sigla PPLs, usado no referido documento, significa pessoas privadas de liberdade.
[5] Esclarecemos que até a finalização desta pesquisa este Acordo de Cooperação Técnica não havia sido formalizado, sendo assinado somente em abril de 2024. Porém, não foi objeto de análise no recorte da referida pesquisa.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pela Coordenação de Educação Prisional, que está inserida na Unidade de Programas Especiais (UPES) do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), vinculada à Coordenação de Educação Específica (CEESP) da Secretaria de Educação. (Amapá, 2022).

Esta Coordenação de Educação Prisional, no âmbito da SEED, é qualificada para:

> Planejar, coordenar e avaliar as ações de escolarização, referentes à Educação Penitenciária no Estado do Amapá. Também tem a responsabilidade de elaborar, fomentar, executar, acompanhar, monitorar os programas e projetos especiais Estaduais e Federais, prestando assessoramento técnico administrativo de acordo com as diretrizes e normas emanadas da legislação de Educação de PPLs [...]. Propor a formação inicial e continuada aos profissionais que atuam nesta educação, objetivando a erradicação do analfabetismo e o fomento da prática da cultura de paz, a promoção da assistência educacional e a inclusão social durante a vida na penitenciária ou da vida livre (Amapá, 2022, p. 19).

O IAPEN é a instituição encarregada da execução das políticas penitenciárias, que recebe as pessoas que foram sentenciadas ao cumprimento de pena, mantendo-as sob sua custódia. Dentro de sua organização estrutural, as tarefas de planejamento, programação, organização, coordenação, controle e avaliação das atividades educacionais fica sob a atribuição da Coordenadoria de Tratamento Penal (COTRAP), por meio da Unidade de Assistência Escolar e Profissionalizante (UNAEP) (Amapá, 2022).

Esta Unidade também tem as seguintes atribuições:

> a) Oferecer recursos humanos necessários à realização dos trabalhos administrativos nos estabelecimentos penais, tais como divulgação dos procedimentos de matrículas, obtenção de documentos pessoais dos alunos, composição de prontuário escolar, inscrições nos sistemas de cadastro de alunos e inscrições em exames públicos (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA); b) Propor realização de programas de capacitação específica sobre o sistema organizacional do sistema penitenciário aos profissionais envolvidos no desenvolvimento das ações educacionais dentro dos estabelecimentos penais; c) Oferecer apoio operacional e logístico ao desenvolvimento de todas as atividades de educação formal e não formal; d) Fazer a triagem de alunos para matrícula na EESJ; e) Encaminhar, os alunos, nos dias letivos, através do Boletim Interno – BI; f) Informar a Escola de Referência que o aluno recebeu alvará de soltura, para providências da documentação e transferência (se for o caso); g) Adequar às atividades educacionais as rotinas dos estabelecimentos penais (Amapá, 2022, p. 20).

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A regulamentação da educação para as pessoas privadas de liberdade no sistema prisional do Amapá exige uma mudança de perspectiva a ser assumida pela coesão dos dois sistemas (SEED-IAPEN), responsáveis pela execução da política educacional. A atuação conexa e associada é bastante complexa e requer planejamento conjunto, especialmente porque ainda não há no Estado do Amapá, um currículo apropriado, nem um projeto político pedagógico que atenda as especificidades deste público.

Quanto ao currículo específico a ser implementado, o PEEPPLESP/AP propõe como estratégia "elaborar currículo próprio para a EJA PPL, considerando o tempo e o espaço dos sujeitos, os desafios da formação escolar para o mundo do trabalho, respeitando à carga horária e interesses do projeto de vida do aluno privado de liberdade" (Amapá, 2022, p. 37). O emprego dos termos "para o mundo do trabalho" e "projeto de vida" carregam em si princípios descolados das pessoas na condição de encarceramento, além de assumir "um currículo com caráter mais instrumental, conteudista" (Julião, 2016, p. 33). Verifica-se, contudo, que o currículo trabalhado no ano de 2023 no Amapá, ainda não contempla as previsões do Plano.

Diferente do que está posto, o currículo para educação nas prisões, de acordo com Andrade (2019), deveria ser elaborado considerando o universo de conhecimentos, os interesses, as expectativas, as histórias e as experiências de vida da pessoa privada de liberdade. Deveria considerar, portanto, a educação "como um processo que cria condições para que o indivíduo se torne protagonista de sua história, que tenha voz própria, que adquira visão crítica da realidade onde está inserido e procure transformar sua realidade [...]" (Onofre; Julião, 2013, p. 57).

Com o intuito de organizar o trabalho pedagógico e superar as dificuldades na oferta de educação formal, o PEEPPLESP/AP propõe a implementação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) baseado em estratégias e/ou alternativas (projetos, atividades, ações) com a participação conjunta da SEED, Escola e IAPEN (Amapá, 2022). De fato, o PPP deve possuir "uma dimensão orgânica e estruturante para as ações de múltiplos atores (projeto); impactar a execução penal, os procedimentos disciplinares e a rotina prisional (político); e organizar as condições de ensino, o tempo, o espaço e o currículo (pedagógico)" (Silva; Moreira, 2011, p. 91).

O PPP da Escola São José, exigido pelo Plano aprovado, ainda está em fase de ajustes para envio ao Conselho Estadual de Educação. Esse Projeto foi enviado à SEED no início de 2023, que apontou necessidade de ajustes, os quais foram sistematizados e reenviados para nova

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

apreciação por aquela Secretaria, em julho de 2023. Enquanto o PPP não é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, a Escola está em situação irregular, não podendo por exemplo, emitir o certificado de conclusão para os alunos concluintes, sendo necessário encaminhar essa demanda à SEED para providenciar esse documento.

Quanto à formação de professores para atuar no sistema prisional, Onofre (2012, p. 208) diz que educar dentro das prisões "é trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo, é enfrentar as situações tensas e apostar no ser humano". Nesse sentido, está posto aos professores que atuam no contexto prisional, o desafio da ausência de formação específica para a docência nesses espaços. Assim, com o objetivo de garantir formação inicial e continuada desses profissionais, que é um dos indicadores de avaliação de cumprimento das metas do PEEPPLESP/AP, as seguintes ações estão previstas:

> Implementar aos profissionais a serem lotados na Educação de PPLs [...], formação inicial para o desenvolvimento das atividades, segundo os marcos da Política. Ofertar programas de pós-graduação em nível de lato sensu e stricto sensu, com ênfase em linhas de pesquisas no contexto educacional de PPLs [...]. Ofertar cursos com base na teoria e práticas fundamentais sobre alfabetização, [...], na aprendizagem e no ensino [...] da leitura e da escrita e nas dificuldades de aprendizagens [...]. Organizar e promover encontros com professores, pedagogos de estabelecimentos penais para acompanhamento das ações educacionais desenvolvidas nos estabelecimentos penais. Criar espaços permanentes de debate, formação, reflexão e discussão sobre o papel da educação de PPLs [...] (Amapá, 2022, p. 46).

Vale ressaltar ainda que o Plano possui, dentre suas diretrizes e objetivos, a ampliação do número de vagas e matrículas. A SEED e o IAPEN são encarregados de providenciar espaço físico e materiais/equipamentos para a execução das atividades educacionais, mas percebe-se que a estrutura predial da EESJ é insuficiente para aumentar o número de vagas, o que vem impedindo o alcance das metas de ampliação de matrículas estabelecidas.

Os dados analisados a partir do Setor de Estatística e Informação Prisional (SEIP) do IAPEN indicam que houve um aumento de cerca 18% no número de matrículas na EESJ, entre 2021 e 2022 (passando de 299 para 354), mas foi abaixo das estimativas do Plano, não atingindo nem 80% das metas previstas. Das 2.977 pessoas privadas de liberdade que se encontram no IAPEN, 1.979 (66,5%) teriam direito à matrícula na Educação Básica, considerando seu grau de escolaridade até o Ensino Médio incompleto, mas apenas 365 (18,4%) estão matriculados

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

na Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio, dos quais 988 (33,2%) estão envolvidos em atividades educacionais gerais no ano de 2022 (Tabela 1).

Tabela 1: Pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais, no Estado do Amapá (2022)

Nível de ensino	Pessoa Privada de Liberdade		Total
	Homem	Mulher	
Alfabetização	60	5	65
Ensino Fundamental	188	23	211
Ensino Médio	63	26	89
Ensino Superior	3	-	3
Curso Técnico (acima de 800 horas de aula)	-	-	-
Curso de Formação Inicial e Continuada (capacitação profissional acima de 1.600 horas de aula)	101	-	101
Programas de Remição pelo estudo através da leitura	82	26	108
Programas de Remição pelo estudo através do esporte	-	-	-
Atividades educacionais complementares (videoteca, lazer, cultura)	377	34	411
Total de PPL em atividades educacionais	**874**	**114**	**988**

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do SISDEPEN (Brasil, 2022).

Os dados refletem a incapacidade estatal em ampliar o acesso à educação de pessoas privadas de liberdade no Amapá, principalmente pela limitação do espaço físico. Scarfó (2009, p. 109) afirma que "a falta de estrutura física limita o acesso físico e permanente ao direito à educação". Parece que a ausência de estrutura ou espaços de sala de aula, no sistema prisional, pode ser um limitador para o alcance das metas previstas no Plano, excluindo do processo de escolarização jovens e adultos que já eram vítimas antes mesmo de adentrarem na prisão.

Concorda-se com Wacquant (2011) que denegar o acesso à educação quando essas pessoas chegam à prisão, fortalece o Estado penal, que se particulariza pela exclusão social, cultural e econômica, à medida que expropria a população pobre dos programas de assistências sociais e lhes aprisiona. Logo, ainda segundo o referido autor, a prisão se caracteriza como o espaço destinado ao armazenamento dos "indesejáveis" da sociedade.

Em vez do Estado "promover práticas de fortalecimento e controle de políticas públicas no sentido de que os direitos humanos básicos sejam garantidos, com igualdade para todos os indivíduos, incluindo-se aqueles que se encontram em privação de liberdade" (Onofre; Julião,

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

2013, p. 52), testemunhamos a expansão do Estado penal, com o "incremento nas políticas criminais e do poder intimidativo da prisão" (Julião, 2009, p. 63).

De acordo com o SISDEPEN, no ano de 2022 foram gastos pouco mais de 20 bilhões de reais com despesas para manter o sistema prisional brasileiro em funcionamento, porém menos de 0,6% desse recurso foi empregado nas atividades laborais e educacionais de pessoas privadas de liberdade. No Amapá a realidade se agrava, pois os dados deste período, demonstram que o IAPEN não investiu nenhum valor nas atividades de educação para a população privada de liberdade (Brasil, 2022).

A falta de investimento nas ações que promovem a ampliação do atendimento educacional, melhoria da infraestrutura dos espaços escolares, aquisição de material didático/pedagógico, dificultam a elevação dos índices de acesso, permanência e qualidade da educação ofertada à população privada de liberdade no Amapá. Além disso, também infringem um dos objetivos do PEEPPLESP/AP que busca garantir a oferta da educação formal, da Alfabetização ao Ensino Médio (Amapá, 2022).

Como se percebe, na sociedade capitalista a oferta de educação para grupos sociais excluídos é uma ação carregada de obstáculos. Nas prisões, esses obstáculos tornam-se evidentes ao considerar que o propósito da educação e da prisão são antagônicos entre si, na medida em que a educação quer expandir os horizontes para o desenvolvimento e a libertação do ser humano e a prisão têm por finalidade justamente, a limitação e o afastamento social (Ireland, 2011). Estando a escola inserida em um espaço prisional que é caracterizado pela disciplina e punição, a educação estará sempre em segundo plano.

As questões aqui apresentadas evidenciam que apesar da previsão legal, ainda existem fatores que limitam o alcance do direito à educação para a maioria da população privada de liberdade no Amapá. É o que Julião (2016, p. 33) chama de "descompasso entre o legal e o instituído na prática", caracterizado pelas contradições tão comuns na cultura política do nosso país.

Considerações Finais

A educação é um direito constitucional de todas as pessoas, incluindo as pessoas que estão privadas de sua liberdade. Esse direito é assegurado em vários instrumentos legais, dentre eles o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, sancionado pelo Decreto

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

n. 7.626, em 2011, cujo objetivo era a ampliação e a melhoria da educação nos sistemas prisionais, responsabilizando os Estados pela elaboração e implementação dos planos estaduais de educação nas prisões.

No Amapá, ainda que 43,8% da sua população privada de liberdade não tenha o Ensino Fundamental completo e apenas 18,4% das pessoas estejam matriculadas na Educação Básica dentro do sistema prisional (Brasil, 2022; IAPEN, 2022), o Estado levou 10 anos para a apresentação do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense, o qual foi lançado somente em março de 2022. Embora seja um documento orientador das políticas educacionais para pessoas privadas de liberdade, o longo período demonstra o descaso em consolidar a efetivação do direito à educação dentro das prisões.

O Plano foi construído a partir de um trabalho coletivo de representantes institucionais ligados à educação, sistema prisional, execução penal e sociedade civil (Amapá, 2022). Todavia não houve a participação ou representação das pessoas privadas de liberdade, dos egressos da prisão ou dos familiares na elaboração deste documento, evidenciando que os reais usufruidores das ações dessas políticas não foram escutados (Ferreira; Oliveira; Souza, 2022).

A atenção para efetividade desta política urge, pois apenas 33,2% da população privada de liberdade do Estado do Amapá envolvidas em atividades educacionais, enquanto 66,5% dessa população deveria ter acesso à Educação Básica. Apesar dessa demanda, uma pequena parcela é atendida com oferta de educação formal na Escola Estadual São José (Brasil, 2022; IAPEN, 2022).

O estudo revelou que, na prática, existem fatores que restringem e mesmo dificultam a ampliação e melhoria das condições de acesso e permanência das pessoas privadas de liberdade no processo educativo, que culmina com o descumprimento das normas que regulamentam o direito à educação dessas pessoas. Alguns obstáculos são: dificuldade de interlocução entre os sistemas educacional e prisional; ausência do Projeto Político Pedagógico, que é um instrumento orientador específico das ações pedagógica; espaço físico e material insuficientes na escola; falta de investimentos para atividades de educação; ausência de uma política de formação para professores que atuam na educação de pessoas privadas de liberdade; falta de uma gerência específica dentro da Secretaria de Educação.

O direito à educação deve alcançar a todas as pessoas e desse modo, é fundamental que o Estado implemente as políticas educacionais para pessoas privadas de liberdade, em

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

cumprimento às metas e estratégias definidas no Plano Estadual de Educação nas Prisões. Ao priorizá-lo, ampliando as condições físicas, materiais, pedagógicas e operacionais, é possível garantir o acesso e permanência desse público no processo formativo, dando-lhes assim, oportunidade de novas formas de existir e de agir no mundo, por meio da educação.

Referências

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos**. Macapá: Secretaria de Estado da Educação – SEED/GEA, Coordenadoria de Educação Específica – CEESP/GEA, Secretaria Adjunta de Políticas de Educação – SAPE/GEA, 2022.

ANDRADE, Beatris Clair. **Mulheres e homens em privação de liberdade e o processo de escolarização:** suas percepções. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.626**, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.433**, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional. **Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN**. Brasília:

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MJ/DEPEN, 2022.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Ministério da Educação, CNE, Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 3**, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília: Ministério da Justiça, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

FERREIRA, Josiane Pantoja; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. Políticas educacionais: a constituição do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v. 15, n. 3, p. 284-296, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.n3.284-296. Acesso em: 04 abr. 2023.

IAPEN, Instituto de Administração Penitenciária do Amapá. **Dados Estatísticos do Sistema Penitenciário do Amapá**. Macapá: IAPEN, Setor de Estatística e Informação Prisional (SEIP), 2022. Disponível em: https://sites.google.com/view/seipiapen/home. Acesso em: 02 ago. 2023.

IRELAND, Timothy Denis. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2725/2463/. Acesso em: 23 fev. 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade: desafios e perspectivas para a consolidação de uma política nacional. *In*: UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OEI, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura; AECID, Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. **Educação em prisões na América Latina:** direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009, p. 61-71. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162643_por. Acesso em: 06 abr. 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. *In*: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Paulo: EdUFSCar, 2007. p. 29-50.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola *na* ou *da* prisão? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?format=pdf&lang=pt.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
FURG
PPGEDU
Editora da furg

Acesso em: 05 out. 2021.

LOBATO, Salomy Correa; LIMA, Vera Lucia de Azevedo; CHAVES, Andréa Bitencourt Pires; ARAÚJO, Adrilayne dos Reis. Avanços e desafios do direito à educação no sistema prisional brasileiro. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344002024_Avancos_e_desafios_do_direito_a_educacao_no_sistema_prisional_brasileiro. Acesso em: 28 dez. 2021.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores ... Um quê de utopia?. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 205–219, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048. Acesso em: 13 jun. 2023.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGNKcrs5L/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 nov. 2022.

SCARFÓ, Francisco. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. *In*: UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OEI, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura; AECID, Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. **Educação em prisões na América Latina:** direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009, p. 107-137. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162643_por. Acesso em: 06 abr. 2022.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2725/2463/. Acesso em: 23 fev. 2022.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Submissão em: 10/11/2023
Aceito em: 06/10/2024

Citações e referências conforme normas da:
ABNT ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.