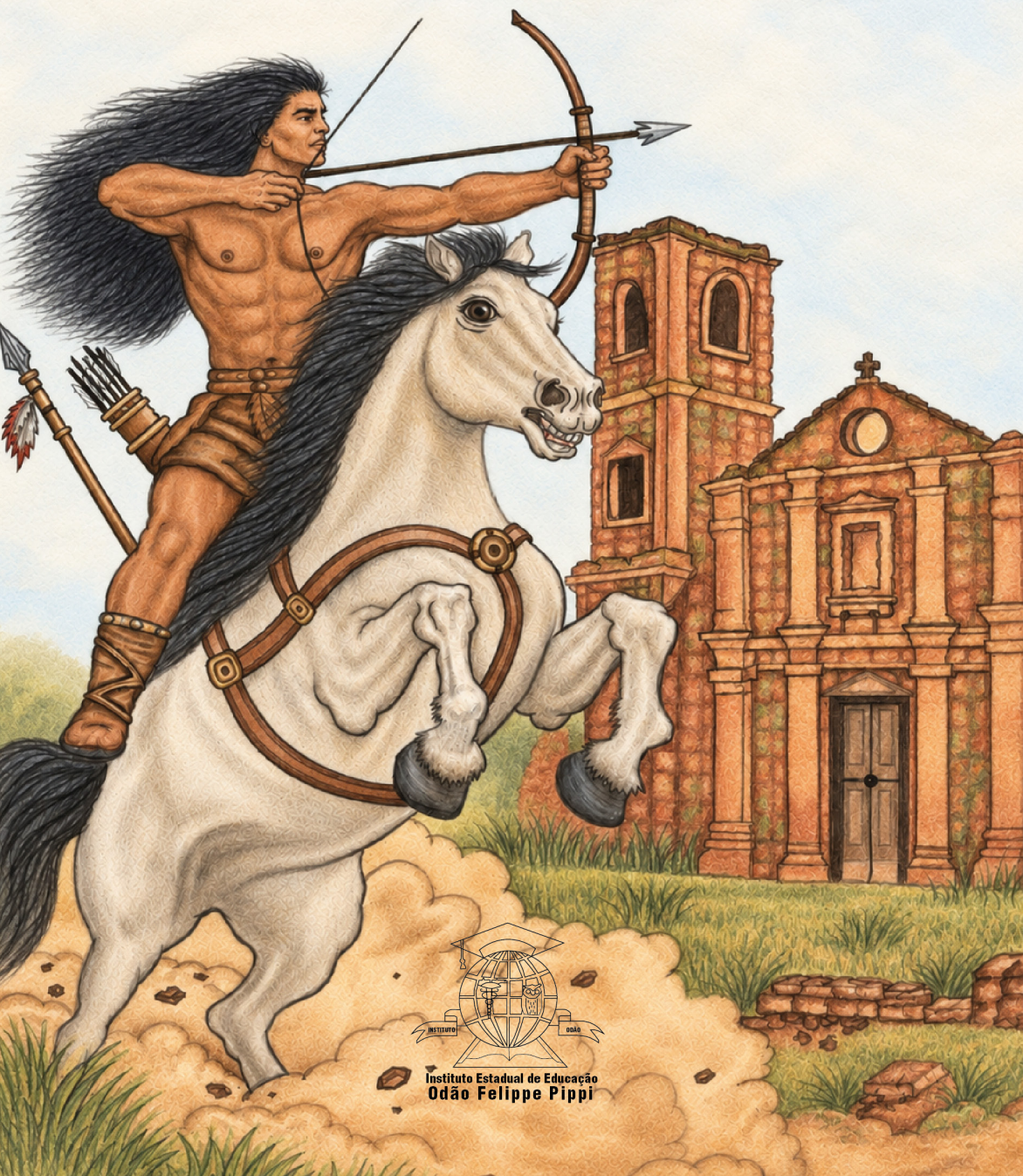


INTERLOCUÇÃO DE SABERES XXII



DENISE UGGERI
MILTON CÉSAR GERHARDT
(ORGANIZADORES)

INTERLOCUÇÃO DE SABERES XXII

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-gerente: Fábio César Junges

Imagem da capa: Rafaela Rodrigues de Godoi - Turma 303. Orientação da Professora de artes Sandra de Marchi Ciotti

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

I59 Interlocução de saberes XXII / organizadores: Denise Uggeri, Milton César Gerhardt. – Santo Ângelo : Metrics, 2026.
230 p. : il. ; 21 cm

ISBN 978-65-5397-347-3

DOI 10.46550/978-65-5397-347-3

1. Educação. I. Uggeri, Denise (org.). II. Gerhardt, Milton César (org.).

CDU: 37

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



Crossref



E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Cláudia Taís Siqueira Cagliari	ATITUS Educação, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Cristina Rezende Eliezer	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordelin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dra. Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dra. Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS Educação, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dra. Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Diretora Denise Uggeri Professor Milton César Gerhardt	
LEITURA E ESCRITA EM PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM	13
Walter Frantz	
ANOTAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES SEGUNDO A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	29
Livio Osvaldo Arenhart Júlio Portela Arenhart Taís Portela Arenhart	
ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES ATENTOS ÀS DIFERENÇAS.....	53
Estela Steinke	
INCLUSÃO ESCOLAR: QUANDO INCLUIR UM PODE SIGNIFICAR EXCLUIR OUTROS? UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
Isabelly Oliveira Schroer	
METODOLOGIAS ATIVAS E NOVAS TENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: TÉCNICAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	71
Estela Steinke	
HERANÇAS ILUMINISTAS: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO HUMANA.....	77
Maicon William Paludo Giulia Carolina Fortes Moura Martin Kuhn	

O LEGADO DOS 400 ANOS DAS MISSÕES JESUÍTICAS GUARANI: UM ELO ENTRE HISTÓRIA, CIDADANIA E A DIDÁTICA DA MATEMÁTICA NO CURSO NORMAL.....	87
--	----

Marilise Lacroix Voese

ESCOLA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS HUMANAS	91
--	----

Milton César Gerhardt

Gilberto Corazza

Gustavo de Moura Gerhardt

REFLEXÕES SOBRE A “SOCIEDADE DO CANSAÇO”	97
--	----

Óberson Isac Dresch

ESCOLA NÃO É "LIXO" NÃO	105
-------------------------------	-----

Paulo Alfredo Schönardie

A TEORIA DA MEDIAÇÃO COGNITIVA APLICADA AO PROJETO “A MATEMÁTICA DA PIZZA”: UMA ANÁLISE DOS MECANISMOS EXTERNOS DE MEDIAÇÃO.....	109
--	-----

Graciela Paz Meggiolaro Wentz

Aline Fernanda Minuzo Wentz

CONTRIBUIÇÕES DO ORIENTADOR EDUCACIONAL PARA A DIMINUIÇÃO DA INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	119
--	-----

Juciane Cristina Fontana Corrassa

DEMOCRACIA RACIAL NO PALCO E DESIGUALDE RACIAL NOS BASTIDORES: BREVE PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DA AMBÍGUA RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO/RACIALIDADE NO BRASIL	129
---	-----

Rodrigo Miguel de Souza

“HAMBÚRGUER LITERÁRIO” TRANSFORMA LEITURA EM EXPERIÊNCIA CRIATIVA	141
--	-----

Maria Lúcia Perlin Meneghini

O PAPEL DA TUTORIA NAS DISCIPLINAS EAD.....	143
Isabel Seibt	
Rafaela Seibt Karnikowski	
JORNAL CONEXÃO OFP-ODÃO FELIPPE PIPPI	145
Franciele Martins de Almeida	
Maria Lúcia Perlin Meneghini	
PRAÇA LUGAR DE SOCIALIZAÇÃO.....	147
Pe. Euclides Benedetti MSF	
MISSIONEIRAS.....	149
Elton Gilberto Backes	
PROJETO CHÁS MEDICINAIS: PROJETO INTERDISCIPLINAR.....	151
Franciele Martins de Almeida	
Irena Bielohoubek	
O DIA DO PROFESSOR É COMEMORADO NO BRASIL EM 15 DE OUTUBRO	153
Adelino Jacó Seibt	
ENTRE A PERFORMATIVIDADE E A EXPERIÊNCIA: COMO CULTIVAR AS INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE.....	159
Alvine Genz Gaulke	
Patrícia Sabina Marafon	
A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO	175
Laís Madrid	
A GESTÃO ESCOLAR E SEU PAPEL CENTRAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA ACOLHEDORA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL	177
Rubia Glass	

AUTOR PRESENTE NO INSTITUTO	183
Franciele Martins de Almeida	
Letícia Corrêa	
Cristiane Raquel Machado	
A TAREFA DA ESCOLA PÚBLICA: CONHECIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA	185
Carine Cerutti	
Martin Kuhn	
O RETORNO DA VELHA CONTRABANDISTA	197
Maria Lucia Perlin Meneghini	
O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	201
Débora Regina Mattiello	
Leonel Piovezana	
ENSAIO SOBRE A DESIGUALDADE: REFLEXÕES ACERCA DA INDIFERENÇA, DA FOME E DA VIOLÊNCIA	215
Martina Stein	
NEGACIONISMO	219
Suzana Sofia Rohleder	
CRIANÇAS OU ANDROIDS	221
Suzana Sofia Rohleder	
A IMPORTÂNCIA DAS PESSOAS NAS ORGANIZAÇÕES: GESTÃO, QUALIDADE DE VIDA, CLIMA E CULTURA ORGANIZACIONAL	223
Estela Steinke	
Simone de Fátima Silva Dornelles	

APRESENTAÇÃO

Caros leitores!

Estamos chegando à XXII edição do livro *Interlocução dos Saberes*, projeto que surgiu e se mantém graças a muitas mãos que escrevem e a muitas mentes que refletem e desenvolvem projetos pedagógicos envolvendo a comunidade escolar.

Somos imensamente gratos a todos/as que participam e colaboram com o projeto do livro. Muitas mãos e mentes pensantes tornam possível mais esta obra, rica em reflexões sobre as mais diversas temáticas da educação.

O Instituto Estadual de Educação Odão Felippi Pippi é um educandário que caminha rumo aos seus 100 anos de história. A escola está localizada no Bairro Pippi, em Santo Ângelo, RS, e possui aproximadamente 1.260 alunos, 87 professores e 20 funcionários. Contempla a Educação Básica, o Curso Normal Regular (Ensino Médio), o Curso de Aproveitamento de Estudos (pós-médio), o Curso Técnico em Contabilidade (pós-médio) e, neste ano, a EJA Técnica (EJATEC). Possui Sala de Recursos, intérprete de Libras, ginásio de esportes, Laboratório de Ciências da Natureza, Laboratório de Matemática, parquinho e playground infantil, além de salas de aula climatizadas, equipadas com recursos multimídia e tecnologia de fibra óptica. Em 21 de novembro de 2026, o Instituto de Educação completará 92 anos.

A filosofia da escola prima por educar para a convivência democrática e responsável, fundamentada na vivência de princípios e valores éticos. Busca fortalecer as relações humanas, culturais e ambientais, fazendo da construção do conhecimento um ato de ensinar e aprender, no qual são construídos e compartilhados momentos de crescimento individual e coletivo, possibilitando um conhecimento sistemático da realidade. Procura, ainda, vivenciar a democratização escolar, garantir o acesso de todos ao conhecimento com relevante qualidade social e promover uma educação de qualidade, pautada na inclusão social e na dimensão do trabalho como princípio educativo, resgatando, assim, a dimensão humana.

Nossa profunda gratidão a todos/as que se envolveram e aceitaram nosso convite para escrever e refletir sobre as práticas pedagógicas e as pesquisas que integram o nosso fazer pedagógico. Registramos, ainda,

um agradecimento especial aos colaboradores financeiros do livro e aos parceiros da escola, cuja ajuda possibilita a publicação desta XXII edição.

Gratidão e vida longa ao nosso livro!

Pela organização da XXII edição...

Diretora Denise Uggeri
Professor Milton César Gerhardt

LEITURA E ESCRITA EM PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Walter Frantz¹

Introdução

O tema que proponho abordar, por meio deste ensaio de reflexão, (re)coloca uma questão atual e, ao mesmo tempo, muito antiga do campo da didática e da pedagogia: *a leitura e a escrita nos processos de ensino-aprendizagem*. Trata-se de uma questão que pode ser abordada sob diversos ângulos e por diferentes campos da ciência, como a psicologia, a pedagogia, a política e a economia. No entanto, farei apenas algumas reflexões sobre o tema. Certamente, trata-se de uma questão desafiadora, em termos didático-pedagógicos, para todos os profissionais da educação, independentemente do nível ou estágio de suas atividades de ensino e formação: *introduzir a leitura e a escrita nos processos de estudo e de aprendizagem-formação, de modo que sejam incorporadas aos hábitos e às práticas da vida*. Trata-se de um desafio e de um componente central das atividades escolares e de ensino, desde a pré-escola até a formação superior.

Proponho que reflitamos sobre leitura e escrita em nossos processos de estudo, de formação continuada e docência. Sugiro que o foco da reflexão sejam nossas práticas de ensino-aprendizagem. Se nos olharmos através delas, o que enxergamos, o que refletem, à semelhança de um espelho, no qual nos vemos de quando em quando?

Porém, inicialmente, seguem algumas observações, já por demais conhecidas, a respeito do mundo familiar e social: pais *estão* ocupados, melhor, *são* “ocupados” (exigidos ou incorporados), sob as mais diferentes formas e razões, especialmente, em função do mundo do trabalho. Por um mundo, nem sempre, próximo ao dia a dia dos filhos ou das famílias. Isto é, pais e familiares adultos *sofrem a ocupação* de seus tempos de lazer e de trabalho pela dimensão econômica da vida, seja por opção ou não. Acentua-se, então, certa *disjunção* entre pais e filhos: *um afastamento*.

1 Doutor em Ciências Educativas pela Westfälische-Wilhelms Universität Münster (Alemanha). Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, da Unijui.

Por consequência se *processam* influências externas pela televisão, celular, smartphone, computador ou outros meios de comunicação, como as redes sociais, plataformas digitais, jogos eletrônicos etc. Veiculam-se, por esses meios, ideias, valores e interesses, muitas vezes, questionáveis quanto à contribuição e à qualidade de suas vidas, seja dos pais ou dos filhos, mas, especialmente, quanto à formação de seus filhos. Essa *veiculação* de ideias, interesses, poder e visões de mundo, *ocupa* o tempo dos pais e dos filhos e, assim, ocorre certa “entrega do cuidado” dos filhos a esses meios, substituindo tradicionais processos de socialização e formação. O que as crianças, ou mesmo os adultos, veem, especialmente, na TV, são fluxos de imagens, informações, análises e interpretações, que lhes chegam de modo *unilateral e passivamente*. De modo geral, os filhos são os elos mais fracos e vulneráveis desse universo de relações virtuais. Certamente, através desses meios, veem e têm acesso a muitas coisas positivas com potencialidade de produzir conhecimento, aprendizagens e formação. No entanto, a *passividade* na recepção, por parte de quem *assiste e recebe*, sem condições de interpretação crítica, oferece riscos de alienação e opressão ou de influência sobre o *processo de pensar*, pois, exige pouco esforço para pensar e refletir. A passividade gera uma tendência de *acreditar por ouvir* e não por *entender e saber*. A passividade diminui, ou mesmo bloqueia, a capacidade de pensar, de refletir crítica e autocriticamente.

A passividade pode oferecer riscos, inclusive, ao desenvolvimento do cérebro das crianças, como no caso das sinapses. Diante disso, surge uma questão didático-pedagógica: como integrar os novos meios de comunicação e informação ao processo do ensino e aprendizagem? A questão não se resolve através de uma *fórmula*. Entendo que esse horizonte de desafios coloca, aos pais e às/aos profissionais do ensino, uma enorme responsabilidade social e pedagógica. Penso que essa responsabilidade seja um componente central da docência, do ensino e da aprendizagem, sendo a leitura e a escrita um dos seus instrumentos fundamentais.

Um convite à leitura do presente ensaio

Convido a me seguirem em minha reflexão, através da leitura do presente texto, cada um/a, pensando nas próprias vivências e experiências de docência, passando pelos seus caminhos individuais e coletivos. Ler e escrever são “componentes” centrais, no mundo de hoje, para os processos de formação e qualificação para a vida em sociedade, em todas as suas dimensões, sejam culturais, sociais, políticas ou econômicas. Em termos

individuais, são estratégicos ao desenvolvimento da capacidade crítica e autocrítica de pensar. Pensar é fundamental à aprendizagem e formação. Ler é condição importante, *sine qua non*, à construção de conhecimento, à aprendizagem. Aprendizagem não é apenas o domínio do conteúdo, mas um processo que precisa levar em conta a “estrutura e funcionamento” do cérebro e da psique, isto é, precisa entrelaçar o emotivo, o social e o cognitivo. Passa pela leitura crítica e autocrítica do mundo. Quem não conhece, não aprende e precisa acreditar. A crença não é caminho ao conhecimento, embora possa constituir uma hipótese à pesquisa científica, que se entende como *caminho* ao conhecimento para estar no mundo, construído, ao longo do tempo, pelos seres humanos, através de suas relações culturais, sociais, políticas, jurídicas ou econômicas. Portanto, quando falamos em mundo, trata-se de um conceito histórico dinâmico e inacabado. Dele podemos e devemos participar, no sentido de sua construção e reconstrução, pela leitura crítica e autocrítica, pela escrita. Saber ler não é reconhecer as letras; escrever não é saber digitar.

A origem do presente ensaio de reflexão

Espero poder contribuir com reflexões, a partir da minha experiência docente, com respeito à leitura e escrita, a partir de observações, pequenos experimentos e exercícios de leitura e escrita como recursos didáticos. Nesse sentido, trata-se de um ensaio de reflexão sobre leitura e escrita, a partir de experiências de sala de aula. Especificamente, tenho a pretensão de provocar e estimular uma reflexão crítica e autocrítica, em relação a vivências e experiências de docência, oportunizando o *encontro* de cada um/a *consigo mesmo/a*. Certamente, existem questões gerais/universais às salas de aula, mas existem as particularidades de local, de escola, de família e, enfim, de cada individualidade, desde cultura, socialização, poder, economia etc. que influenciam as práticas de leitura e escrita e que precisam ser levadas em consideração. Penso que lembrar-se e refletir sobre como foram [ou estão sendo] os anos de docência permite compreender que sempre podemos mudar e, talvez, mudar para melhor as nossas práticas em sala de aula.

Escreve o historiador alemão Jörn Rüsen que “lembrar-se daquilo que era e de como se tornou o que é, faz plausível, para o sujeito, tornar-se outro” (2007, p. 61). Refletir criticamente, debater e escrever são formas de estar e atuar no mundo e de se reinventar. Constituem elementos básicos de um processo educativo de formação para estar no mundo como sujeitos de conhecimento, *tornando-nos outros*, no sentido de superar o que Paulo

Freire denomina, em seu livro *Pedagogia do oprimido*, *educação bancária* e, consequentemente, dominadora e opressora. Entendo que *tornar-se outro*, segundo Rösen, pode ser compreendido como uma nova aprendizagem, qualificando-nos como sujeitos de novos sonhos, projetos, ações, interações sociais e reinvenções. Sempre é possível ativar potenciais de criação que estão disponíveis, ainda que “adormecidos”, em nosso cérebro e *nos tornar outros*. Como professor de sala de aula, estou aposentado, mas aposentar-se não significa ausentar-se do mundo e deixar de olhar para seu futuro. Como professor aposentado, procuro levar uma *vida ativa* e ser sujeito na sociedade, até onde for possível, pelo caminho da leitura e da escrita. Enfim, nada é absoluto e acabado.

Existe um contexto cultural e político de fala, que nos condiciona e estabelece limites. Penso que não temos a total liberdade à constituição de nossos pontos de vista, diante dos seus condicionantes, sejam eles internos ou externos. Todavia, precisamos-nos sentir livres para falar, expressar nossas ideias e visões de mundo, ainda que essa liberdade seja relativa e não absoluta. A leitura e a escrita têm esse potencial. Como aposentado, hoje, faço *turismo* pela leitura: isto é, ler permite viajar pela história da humanidade, através do seu tempo e seus lugares. Quem lê viaja mais, vive mais! Leitura é uma dimensão de se viver, para além dos próprios limites e fronteiras da vida individual, de inserção no tempo da humanidade.

De certo modo, é um privilégio gostar de ler, mas esse privilégio precisa ser *construído*. Penso que a escrita e a leitura têm relação com a necessidade e a curiosidade, mas isso não significa que estejam livres de entraves, dificuldades e traumas. Afirma o professor Rubem Alves (2001, p. 49): “Ler pode ser uma fonte de alegria [...] Nem sempre é”. Infelizmente, pode ser fonte de angústia quando o processo de aprendizagem é mal conduzido. Superar os entraves à leitura e à escrita é condição básica da aprendizagem. Seria essa também uma atribuição da docência, inclusive universitária? Penso que sim.

Não se está no mundo apenas pelo trabalho

Pode-se ter novos sonhos e projetos, além do trabalho. Aliás, isso é absolutamente necessário, inclusive, para fins de saúde, seja física ou mental. Renunciar a isso, por exemplo, seria empobrecer o tempo da aposentadoria. Por isso, continuo a ler, refletir crítica e autocriticamente, a dialogar e escrever. Hoje, na condição de professor aposentado, procuro

fazer uma leitura autocrítica do que foram essas décadas de atuação em sala de aula para aprender o que é ser professor em uma sociedade complexa e diversa. Nesse sentido, procuro refletir sobre o lugar da leitura e da escrita em processos de ensino e aprendizagem e sobre minha própria formação escolar. Portanto, é nesse sentido que gostaria de falar a partir de vivências e experiências docentes, ao longo de décadas de sala de aula.

Entendo por vivência uma relação pessoal com fatos em si e por experiência uma relação ou interlocução com alguém a respeito de fatos. Enquanto a vivência é mais uma questão individual e subjetiva, a experiência é uma questão coletiva, de interação e interlocução com alguém. Creio ser válido ir às vivências e experiências da vida como possibilidade de produção de conhecimento. Alberto Guerreiro Ramos (1995, p. 105), na década de 50, escreveu: “A melhor maneira de fazer ciência é a partir da vida, ou ainda, a partir da necessidade de responder aos desafios da realidade”. Guerreiro Ramos fazia parte de um núcleo de intelectuais nacionalistas, que procuravam fazer ciência, produzir conhecimentos, a partir da realidade brasileira. De certo modo, era uma crítica e oposição ao que vinha de fora para explicar o que acontecia aqui dentro, no Brasil.

Penso que partir da realidade de vivências e experiências docentes sempre é válido. Evidentemente, é necessário confrontá-las com a teorização já produzida a respeito de ensino e aprendizagem. Não absolutizá-las, no entanto. Pretendo falar de um lugar de vivências e experiências, de um ponto de vista, portanto, marcado por concepções e teorias sem, no entanto, adentrar nas especificidades dessas concepções e teorias. Acabo sendo *prescritivo* em minha fala, mas a intenção é refletir e não prescrever. Minha intenção é chamar atenção à questão da leitura e da escrita, no processo de ensino-aprendizagem, no decorrer da experiência docente. Na verdade, estou lançando mão de uma *pedagogia de provocação* à reflexão, que só é possível porque existem vivências e experiências, além das minhas. Portanto, tenham a liberdade de discordar de minhas ideias e concepções.

A questão da docência

Entendo a docência como algo voltado para além do ensino de conteúdos. Isto é, embora o conteúdo seja central, a docência [ensinar = *docere*] não está apenas no conteúdo, mas no processo de condução (*ducere*) do conteúdo e da aprendizagem, *entrelaçando* docência e educação [*e-ducere* = conduzir de dentro para fora, em direção ao outro]. Sob essa

ótica, a educação é um processo político entre pessoas que aprendem umas com as outras.

A docência está relacionada à pedagogia: trata-se de um processo “silencioso e suave” que envolve o cérebro humano, a psique e as relações sociais. O papel do pedagogo é estratégico no processo de relacionar as dimensões emotiva, social e cognitiva das pessoas. Daí o desafio pedagógico da docência. O que é ser professor? Trata-se de uma profissão, mas não é apenas um emprego. É algo mais: professa-se algo. É uma forma de *estar e agir no mundo*, consciente e ativamente (*docere e ducere*). Nesse sentido, é desafiador relacionar o emotivo, o social e o cognitivo em processos pedagógicos de construção do *estar e do agir no mundo*.

O sentido da leitura e escrita

Escrita e leitura têm a potencialidade de constituir *elos* entre pessoas e gerações, possibilitando entrelaçar diferentes olhares, tempos e lugares de vivências e experiências. Afinal, práticas de escrita e leitura são meios de reflexão que, no *presente*, entrelaçam *passado* e *futuro*, pela via do processo da comunicação entre quem escreve e de quem vai ler. Possibilitam entrelaçar diferentes visões, *instaurando ou reinstaurando* processos de reflexão, de pensamento, de cultura, entendidos como potencialidades de formação ou de produção de novos conhecimentos, compreensões e explicações a respeito de vivências e experiências.

Primeiramente, entendo que sempre existe um contexto cultural e político que *envolve* leitura e escrita, assim como a fala. Toda leitura, escrita e fala é *cultural* e *política*. Esse contexto condiciona um *comum*, mas, também, nos diferencia ou individualiza. Penso que não temos a total liberdade para *constituir* nossos pontos de vista, considerando seus condicionantes, sejam eles internos ou externos, mas precisamos-nos sentir livres para falar, expressar nossas ideias e visões de mundo, ainda que essa liberdade seja relativa e não absoluta. Dessa liberdade faz parte o diálogo, a argumentação, a contraposição de ideias, não no sentido de derrotar o outro com quem se fala ou argumenta, mas no sentido da construção e ampliação do conhecimento, de construir um novo horizonte de pensamento. O cultivo da prática da leitura e da escrita é *suporte* à construção de um coletivo *comum* (*associativo*).

Pessoalmente, entendo que a leitura e a escrita permitem participar da trama de relações entre passado, presente e futuro. Por isso, procuro fazer

de meu tempo presente [do tempo da aposentadoria] uma oportunidade de lembrança, de análise e interpretação das vivências e experiências, de ampliar meu horizonte de conhecimento a respeito do mundo e dos seres humanos. Leitura e escrita se fazem, assim, meios de comunicação entre gerações, permitindo que se ensine e que uma geração aprenda da outra, atravessando o tempo e os lugares de vida, constituindo um *amálgama* na trama dos entrelaçamentos geracionais.

Na visão de Franz Kafka, o futuro remete ao passado (ARENDT, 2016). Isto é, existe uma relação entre o passado, o presente e o futuro. Afirmo Hannah Arendt (2016, p. 39) que “o homem na plena realidade de seu ser concreto vive nessa lacuna temporal entre o passado e o futuro”. Afinal, somos uma *unidade de tempo* entre passado e futuro. Vivemos entre o passado e o futuro, constituindo nosso presente histórico. Nesse sentido, “a lacuna temporal” do presente pode vir a ser *movimento de aprendizagem*, de rupturas, de superações, desde que saibamos interpretar, pela leitura crítica, a herança recebida dos que nos precederam e, também, nos comunicarmos com quem nos irá suceder.

Pela leitura e pela escrita, abrem-se potenciais possibilidades de nos constituirmos sujeitos da história. Isto é, de constituirmos nossos espaços e territórios, nossa força de lugar, nossas possibilidades de ação, de atuação no mundo. Quais as potencialidades da leitura e da escrita para nossa inserção no mundo? Certamente, não são apenas os livros técnicos. Nossas leituras, no sentido da aprendizagem, devem incluir desde filosofia e literatura (romances). Evidentemente, nossas leituras devem atender a formação e qualificação profissional. No entanto, também, devem incluir nossos horizontes de compreensão do mundo, em suas diferentes dimensões. Afirmo Jason Mafra (2008, p. 11-12): “Hoje, se por um lado temos de conviver com as consequências danosas provocadas por práticas insustentáveis e desumanas, com uma intensidade, até então, nunca experimentadas, por outro lado vivemos tempos de *inéditos-viáveis*. Reaprendemos que muitas coisas são possíveis: outra economia, outra política, outra história, outro planeta.

Temos ainda muitas incertezas, mas pelo menos uma lição aprendemos: outro mundo não será possível sem outra cultura e outra educação também possíveis”.

Por isso, em minhas atividades docentes (de então) procurava incentivar a leitura e a escrita como instrumentos de ensino e aprendizagem, não apenas no sentido específico da formação e qualificação profissional,

mas de ampliação da visão e compreensão do mundo. Evidentemente, deparava-me com toda a sorte de desafios pedagógicos. Isto é, de encaminhamento à leitura e escrita, que sempre entendi como sendo a tarefa primeira em sala de aula, independente do conteúdo ao ser ensinado por conta de cada disciplina ou mesmo do nível do ensino: escolar ou universitário. [Fiz experiências de ensino e aprendizagem, em aulas de sociologia, a partir da leitura de romances: obras de Ciro Martins, Érico Veríssimo, John Steinbeck. Avalio-as como experiências exitosas].

Penso que, ao lado de tantos desafios com relação ao ensino e aprendizagem, no contexto do mundo de hoje, temos o desafio de discutir sobre o lugar e o papel da leitura e da escrita, na vida das pessoas. Ensinar e aprender são dois processos integrados, entrelaçados, que desafiam refletir, crítica e autocriticamente, sobre o lugar e o papel da leitura e da escrita, em sala de aula. Nesse sentido, docência é ensino e aprendizagem: docente ensina e aprende.

Desafios dos novos tempos

Ao longo da experiência docente, foi possível conviver com as mais diferentes situações e posturas, frente à necessidade da leitura e da escrita. Conheci alunos que pareciam não sentir nenhum prazer em ler ou escrever. Não importa a dimensão quantitativa, mas qualitativa do problema. Revelavam sentimentos de desprazer e atitudes de rejeição, apesar de estarem em um espaço acadêmico e em uma situação pessoal, onde leitura e escrita são fundamentais.

O diálogo com colegas professores e estudantes de outros países e de diferentes universidades, no decorrer de décadas, permite-me afirmar que não se trata de um fenômeno localizado, isto é, apenas nosso, no Brasil. Algumas dificuldades, no campo da leitura e da escrita, são universais e demandam investigação, por parte de diferentes campos do conhecimento como os da psicologia, da neurociência, por parte de quem se ocupa do estudo do cérebro humano.

Os novos tempos tecnológicos estão a exigir reflexões profundas sobre o lugar da leitura e da escrita em processos de ensino e aprendizagem, sua instrumentalização técnica e pedagógica, em sala de aula, no sentido de não impedir o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa de pensamento, de gerar *passividade cerebral*. Um dos grandes riscos, que nos vem da TV, do celular, smartphone, por exemplo, é passividade cerebral.

Em sala de aula, tinha como “fundamento” de minha visão e prática docente que o aluno deveria construir seus “resultados” pelo caminho de uma equação cujos fatores, entendo serem: *Leitura + reflexão crítica + diálogo + escrita*, tendo como resultado conhecimento, qualificação profissional e responsabilidade social e ambiental (cidadania). Isto é, engajamento responsável na dinâmica da sociedade, a partir do lugar que ocupa nas relações culturais e políticas, em suas diferentes dimensões. Desafiava que a equação deveria ser resolvida, a partir da relação entre ciência e vida. Assim, muitas vezes, no começo do semestre, escrevia *ciência*, no canto esquerdo do quadro verde, e *vida*, no canto direito, sob ponto de vista de quem estivesse olhando para o quadro. Orientava-me por um princípio pedagógico, embasado nessa equação, entendendo que cada aluna/o deveria se “constituir” ator e autor desse processo, buscando relacionar a leitura com sua experiência de vida e, assim, construir sua aprendizagem. É evidente que as limitações também se faziam presentes e não eram poucas.

Penso que isso é fundamental e, ao mesmo tempo, muito desafiador, em uma sala de aula, onde estão pessoas com as mais diferentes experiências de vida. Penso que é preciso chegar ao “lugar” dessas experiências individuais e coletivas, buscando relacioná-las com os conteúdos de leituras. Em meio a esses desafios, procurava orientar para que a leitura dos conteúdos fosse ser o instrumento básico de construção de “janelas”, através das quais olhassem [ou deveriam olhar] para o mundo, analisando e interpretando a experiência de vida e descobrindo a necessidade de se apropriar dos conhecimentos já construídos, através dos tempos e lugares, por parte de quem já passou por ela. Se as leituras são as janelas para o mundo, então, as teorias devem ser as cores pelas quais o mundo é visto. E assim, capacita-se, a quem lê, à construção de novos conhecimentos. No fundo, em minhas aulas, estava o desafio da construção de conhecimento, no contexto da sociedade atual, considerando a leitura e a escrita como seus instrumentos operacionais. No início de cada semestre, procurava orientar, especialmente, a quem ainda tivesse dificuldades com a leitura e a escrita. Infelizmente, nem sempre eram poucos. [À época, com essa finalidade, escrevi dois artigos específicos, publicados na revista *Espaços da Escola*¹].

Lembro do caso de uma aluna que dizia odiar ler e escrever. Com muita *paciência pedagógica*, em busca de compreender o seu trauma com a leitura, consegui que aceitasse ler o livrinho *Entre a Ciência e a Sapiência*, de Rubem Alves. Após ter lido, pediu-me falar, em aula, aos colegas sobre

1 Espaços da Escola, números 59 e 64.

sua experiência e o conteúdo do que havia lido. Parecia encantada com a experiência da leitura do livrinho. Para Rubem Alves (2001, p. 61) “o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura”.

Diante de outros e novos mecanismos e meios de comunicação [TV, celular, redes sociais, inserções na internet, através do *youtube* etc.], parece que a “tradicional leitura e escrita” têm sofrido inflexões negativas. A priori, entendo que não existe uma contradição entre esses meios. No entanto, parecem existir novos desafios para a convivência e uso dos diferentes mecanismos e meios de comunicação, considerando-se a aprendizagem, através desses diferentes meios.

Na época da sala de aula, não me ocupei com a problemática da leitura e da escrita, na condição de professor pesquisador, mas, tão somente, como professor docente. Entendia que deveria ver e considerar a leitura e a escrita como ferramentas centrais na atividade de ensino e aprendizagem. A mim isso sempre pareceu o óbvio. Entendia que a avaliação pessoal, em relação à minha docência, não dependia tanto dos conteúdos “vencidos ou vendidos”, no tempo previsto, mas em ter contribuído que tivessem vencido a eventual resistência à leitura e escrita, construindo sua autonomia como sujeitos em seu tempo e lugar de vida.

Hoje, ainda penso que estimular a leitura e a escrita é o escopo pedagógico de quem está em sala de aula, independente da área, do nível de ensino ou dos seus conteúdos. Penso que aluna/o que incorpora leitura crítica, reflexão crítica e escrita como etapas de construção dos seus conhecimentos e qualificação profissional, está no caminho certo para constituir sua autonomia de pensamento e atuação. É isso que precisa ser avaliado para além dos conteúdos. É preciso avaliar se o aluno está em processo de se constituir um *pesquisador*, pelo caminho da leitura e da escrita.

Sob essa visão, também entra a questão da prática da pesquisa, no processo de ensino e aprendizagem. Certamente, leitura e escrita, além de serem duas práticas pedagógicas, são também etapas fundamentais dos processos de pesquisa. Assim como todas/os somos pedagogas/os em sala de aula (ou deveríamos ser), também deveríamos ser pesquisadoras/es. Por isso, também, coloca-se o desafio da pesquisa como princípio às práticas educativas. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 32), em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” Escreve: “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”. Embora Freire tenha dito isso, no século passado, penso que o que ele deixou escrito, ainda, é atual em tempos de internet, de IA, de ChatGPT e tantos outros meios técnicos novos de acesso a informações e conteúdo.

Entendo que a preparação de aula deve (deveria) ser entendida como prática de pesquisa. Infelizmente, existe o entendimento de que o tempo da preparação de aula é custo e, como tal, pode ser destinado um tempo menor de trabalho à preparação com o objetivo de diminuir custos. Passou a ser considerado um custo e não um investimento. Hoje, especialmente, considerando o universo da internet e seu uso, isso exige [ainda mais] que professoras/es sejam pesquisadoras/es. Entretanto, muitas vezes, quando se propõem ser docentes pesquisadores, são desafiados a incorporar seu tempo livre ao tempo de trabalho. Isto é, oferecer seu tempo livre como investimento. Em termos futuros, qual o resultado disso? Em uma sociedade, onde o tempo livre é, cada vez mais, “capturado” pelo mercado, através de diferentes ofertas, qual o efeito disso, considerando a redução ao tempo da pesquisa como atividade inerente à qualificação do ensino e aprendizagem? Não é difícil imaginar efeitos negativos.

A leitura e a escrita são elementos centrais, na atualidade, para o desenvolvimento da personalidade e de sua afirmação, em meio a um contexto, cada vez mais agressivo, em termos de informação e propaganda. Ultrapassa-se, assim, o seu sentido de instrumentos de pura comunicação e informação. O campo prático da escrita e da leitura, certamente, mais que outros, é um espaço de muitas subjetividades. É um campo de múltiplas e diferentes experiências. São práticas de muitos sentidos e significados.

Entende-se, aqui, primeiramente, leitura e escrita como sendo a atividade técnica de escrever e ler caracteres gráficos e, assim, construir e comunicar os sentidos da vida, através de textos. Porém, não se quer reduzir a questão da leitura e da escrita a apenas um processo técnico. Acima de tudo, esse é um processo de apropriação, de criação e de comunicação de sentidos significados da vida, através das palavras. Por isso, certamente, pode-se falar de muitas práticas e de diferentes meios de leitura e escrita que se configuram no processo dinâmico da vida, tais como livros.

Peço licença para retomar o que escrevi, há anos, prefaciando um livro¹ de Heinz Friedrich Dressel:

“Livros se constituíram em meio privilegiado da comunicação entre os indivíduos e os povos, através dos tempos e dos lugares. São como topos do pensamento humano, a partir dos quais o horizonte da existência se alarga, quase ao infinito. Quando vamos a uma biblioteca, passamos a ser envolvidos pelas vozes silenciosas de muitas gerações, pela comunicação da existência humana. Nos livros estão as vozes dos estados de espírito de diferentes épocas e as mensagens da humanidade, deixadas pelas experiências dos seus autores. Através deles, pode-se falar com quem esteve, antes de nós, nos lugares dos espaços sociais e geográficos e, a partir dos quais, pode-se falar, pela escrita, com quem virá muito depois. A existência humana se entrelaça pela escrita e pela leitura, através dos tempos. Não importa a distância no tempo. Importa a existência.

O ato de escrever, certamente, é uma das manifestações mais profundas e abrangentes daquilo que se entende por relações humanas. Pela via dessa conceituação, a escrita é um elemento fundamental do processo de construção das relações sociais, através das quais os seres humanos se constituem a si mesmos como atores da dinâmica política do desenvolvimento da sociedade.

Toda escrita é um convite à leitura. O ser humano aprofunda e completa a sua existência pela capacidade de escrever e ler. Escrita e leitura compõem um todo, fundado em razões e emoções. Sem a leitura a escrita perde seu sentido. Mas o que é a leitura? O termo leitura vem do verbo latino *legere* que, segundo o dicionário Houaiss, significa recolher, escolher, captar com os olhos. Portanto, a leitura é a arte de penetrar no conteúdo das palavras.

Saber ler não significa decifrar, tecnicamente, os códigos da escrita. A leitura é a capacidade de penetrar os sentidos e significados dos códigos. A leitura é a arte de captar o pensamento e a experiência do outro, relacionando-o com a própria experiência da vida. Os seres humanos, de todos os tempos e lugares, convivem, comunicam-se e ligam-se, uns aos outros, pela escrita e pela leitura. De certo modo, a humanidade se constitui pela comunicação. A comunicação humana é núcleo nascedouro da escrita e leitura, através das quais se busca interpretar os sentidos da vida, em todas as suas dimensões.

1 DRESSEL, Heinz F. Fé e Cidadania. Ijuí: Ed. UNIJUI, p. 7-8, 2006.

Escrever e ler é entrar em contato com as gerações do passado e do futuro. As palavras carregam em si o pensamento da humanidade. As palavras são produzidas nas relações sociais e, por isso, têm conteúdo dinâmico, contêm vida. Palavras carregam histórias, experiências de vida, dentro delas. Pela leitura das palavras pode-se ouvir as vozes do passado e pela escrita de palavras pode-se falar aos ouvintes do futuro. Pela leitura e pela escrita, através das palavras, ativa-se o imaginário, a capacidade de criação, de expressão. Palavras são, por assim dizer, conexões sociais de pessoas, de gerações, de vozes, através dos tempos e lugares. As palavras são testemunhas que se movimentam na história da humanidade. Ultrapassam a longevidade de seus criadores.

O prazer de viajar pelas estradas das palavras, na condição de leitores, está em percorrer os olhos pelos tempos e lugares do mundo, descobrindo e captando os sentidos do fazer-se e de ser humano. Palavras são como pontes que ligam pensamentos, experiências, interesses e necessidades com os outros. O prazer está em poder viajar, através das palavras, pelas dimensões da existência, em poder comunicar-se com a consciência histórica de gerações, visitando belvederes da humanidade, inscritos nas obras que guardam o pensamento humano”.

Palavra final

Penso que compreender o acima escrito pode ser um dos fatos políticos mais significativos de nossas vidas e que desafia a docência na perspectiva de nos *fazermos sujeitos* de sonhos e projetos, isto é, de reinventar a possibilidade como categoria histórica de intervenção em processos sociais que envolvem nossas vidas. Leitura e escrita podem constituir caminhos de possibilidades,

Afirma Jason Mafra (2008) que “a possibilidade como categoria histórica redimensiona a esperança e as formas de intervenção e invenções sociais”. Entendo que a prática da leitura crítica e autocrítica e a escrita têm o potencial de constituírem o lugar de nossa fala na sociedade, como sujeitos de sonhos e projetos.

Como implementar práticas de leitura e escrita, quando estamos em sala de aula? Não tenho respostas teóricas. No entanto, ao longo de anos, em minhas atividades docentes, procurei implementar práticas, que levassem a isso. Penso ser esse o principal objetivo pedagógico ou tarefa docente. Procurei fazer da leitura e da escrita a *espinha dorsal* da

docência, ainda que existissem resistências e dificuldades. Talvez, depois de esquecidos os conteúdos de minhas aulas, permaneça como lembrança essa insistência de ler e escrever. Mas, acima de tudo, leve a práticas de leitura e escrita, por parte de quem esteve em minhas aulas. Nesse caso, sentir-me-ia um professor realizado.

Entendo que a vida pessoal e profissional, sob essa perspectiva, pode ser uma constante experiência de aprendizagem, de produção de conhecimentos, desde que não se torne uma *questão fechada* ao diálogo e à interlocução teórica. Penso que a aprendizagem decorre da *abertura* à crítica e autocrítica, isto é, da desconstrução de certezas ou de dúvidas, constituindo perspectivas à elaboração de novos conhecimentos.

O grande desafio pedagógico era [creio que, hoje, ainda seja] como encaminhar tudo isso pelo caminho da docência em sala de aula. Como estimular a curiosidade em conhecer, em discutir sobre as razões do conhecimento à vida de cada aluna/o. Creio que não haja uma receita propriamente. Cada estudante precisa encontrar o seu caminho, diante das condições objetivas que o envolvem. Existem diferentes situações familiares e escolares, diferentes condições econômicas e culturais, que influenciam a formação do leitor/a e do escritor/a. No entanto, na base de todas as situações e condições, está a compreensão de um sentido e significado do ato de ler e escrever, na vida de cada um/a. Certamente, existem muitos caminhos para a prática prazerosa e proveitosa da leitura e da escrita. A construção desses caminhos é tarefa que desafia, além das famílias, estudantes e docentes. É tarefa fundamental da docência. É preciso chegar à individualidade de cada aluna/o e isso, certamente, é tarefa desafiadora que envolve conhecimento e reconhecimento. Na verdade, implica muito conhecimento da própria “organização e funcionamento” do cérebro humano. Estão aí as teorias a seu respeito no campo da psicologia, da neurociência etc.

A leitura e a escrita, certamente, estão entre as experiências de vida mais significativas para o desenvolvimento de nossos projetos pessoais. Penetram fundo em nossa personalidade, no modo de ser e de nos constituirmos como sujeitos sociais. São elementos centrais no processo de formação. Os seus reflexos na dinâmica da vida social, no mundo da cultura, da política ou da economia, podem ser profundos, quer pela sua prática ou por sua ausência. As práticas da leitura e da escrita constituem instrumentos valiosos de relacionamento com o mundo que nos cerca. A leitura e a escrita constituem instrumentos valiosos de construção dos nossos espaços sociais e de atuação neles e sobre eles. O domínio e o uso

desses instrumentos potencializam ou limitam a nossa ação, no espaço social da vida.

O que os seres humanos são não é, apenas, uma questão inata, uma herança genética, embora, a sociabilidade seja inerente à natureza humana. São cultura. É importante lembrar que leitura e escrita têm a ver com cultura. A cultura é fenômeno histórico, dinâmico, político, que caracteriza uma sociedade em determinado tempo e lugar. Isto é, de algo que os seres humanos cultivam. É pela cultura que nos fazemos humanos, distinguindo-nos dos demais homínídeos. Como tal, trata-se de uma *construção*. A leitura e a escrita entram nesse processo de humanização como caminhos de sua construção. Em processos de ensino/docência e aprendizagem existem condicionantes internos e externos. Cabe aos profissionais desses processos “entrelaçar a condução” desses condicionantes.

Como “fazer” leitores? Trata-se de um processo complexo, considerando o cérebro humano em sua organização de fluxos químicos e psíquicos e seu funcionamento na dinâmica da vida emotiva e social. Sabe-se que deve iniciar cedo, estimulando e despertando a curiosidade natural, despertando o sentido lúdico da leitura e escrita. Motivação, condicionamento, pais leitores, ambiente de leitura, contato com livros, contexto familiar, são possíveis “caminhos” à formação de leitores.

Preocupado com essa questão, ao longo do tempo, passei a prestar atenção ao que acontecia (ou o que havia acontecido) nos círculos familiares e vizinhanças em relação às práticas de leitura e escrita. Pela observação foi possível constatar que, onde ocorriam essas práticas, algo diferente se movia em relação à escolarização e à própria inserção social. Leitores se formam muito cedo.

Creio não existirem fórmulas ou receitas para isso. Existem, certamente, fundamentos em diversas ciências e áreas de conhecimento, especialmente, da psicologia, da sociologia. Existem recursos técnicos e práticas facilitadoras. A leitura nasce e se desenvolve inerente à escrita. Na verdade, elas compõem uma unidade. Quem sabe ler, sabe escrever e vice-versa. O leitor e o escritor habitam o mesmo cérebro, são expressões da mesma inteligência. O problema não está só do lado do aluno, mas também do docente. Constitui-se um desafio para ambos. No entanto, cada estudante precisa encontrar o seu caminho, diante das condições objetivas que o envolvem.

Existem diferentes situações familiares e escolares, diferentes condições econômicas e culturais, que influenciam a formação do leitor/a

e do escritor/a. No entanto, na base de todas as situações e condições, está a compreensão de um sentido e significado do ato de ler e escrever, na vida de cada um/a. Certamente, existem muitos caminhos para a prática prazerosa e proveitosa da leitura e da escrita. A construção desses caminhos é tarefa que desafia, além das famílias, estudantes e docentes. É tarefa fundamental da docência. A docência vai além da qualificação profissional, penetra fundo nas outras dimensões da vida de quem vem à sala de aula. Além disso, *estar* na escola ou na universidade não é só estar na sala de aula. Estar na escola é uma forma concreta de inserção na sociedade, para além de uma profissionalização.

Referências

- ALVES, Ruben. Entre a Ciência e a Sapiência. O dilema da educação. Editora Loyola, S. Paulo, 2001.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MAFRA, Jason. Utopia e projeto possível. In: TORRES, Carlos Alberto e outros. Reinventando Paulo Freire no século 21. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, p. 11, 2008.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. Introdução Crítica à Sociologia Brasileira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

ANOTAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES SEGUNDO A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Livio Osvaldo Arenhart¹

Júlio Portela Arenhart²

Taís Portela Arenhart³

Introdução

A psicologia histórico-cultural é associada ao nome L. S. Vigotski e ao grupo de pesquisadores que gravitam em torno dele. Desse grupo, nas linhas que seguem são citados A. Leontiev, A. Luria, S. L. Rubinstein e D. B. Elkonin, em razão de que eles ajudam a esclarecer o desenvolvimento psíquico das crianças e adolescentes, temática escolhida para este artigo.

Inicialmente, trata-se de explicitar o critério adotado pela psicologia histórico-cultural para periodizar o desenvolvimento psíquico, qual seja, o da atividade dominante em cada período. Na sequência, o texto se ocupa de caracterizar cada período do desenvolvimento psíquico das crianças e dos adolescentes, definido e descrito a partir do critério da atividade dominante. Após a caracterização desses períodos, são apresentadas algumas ideias crítico-reflexivas sobre nossa relação de adultos com as crianças e adolescentes, em busca de condições intersubjetivas e pedagógicas favoráveis para o seu desenvolvimento saudável.

- 1 Licenciado em Filosofia e em Pedagogia; Especialista em Fundamentos Psicológicos da Educação e em História da Filosofia no Brasil; Mestre em Filosofia; Doutor em Filosofia; com Estágios Pós-Doutorais em Educação nas Ciências e em Direito. Professor Associado da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: livio.arenhart@uffs.edu.br
- 2 Bacharel em Direito; Especialista em Direito Previdenciário e Trabalhista e em Segurança Pública; mestrando no Programa de Pós-graduação em Sistemas Ambientais e Sustentabilidade - UNIJUI/UPF. Bolsista CAPES de mestrado, pelo mesmo programa. E-mail: julio.arenhart@sou.unijui.edu.br
- 3 Licenciada em matemática pela URI Santo Ângelo; Mestra em Modelagem Matemática e Computacional pela UNIJUI. Professora de Matemática no Colégio Teresa Verzeri. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Modelagem Matemática e Computacional (UNIJUI) e bolsista CAPES de doutorado, pelo mesmo programa. E-mail: tais.arenhart@sou.unijui.edu.br

Por decisão prévia atinente ao necessário recorte temático, o texto não toca na questão das limitações anatômico-fisiológicas ao desenvolvimento psíquico. A esse respeito, o leitor pode ler a obra maravilhosa de Vigotski (2022) sobre a defectologia, na qual ele argumenta que, pelo fato de que “produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal”, a deficiência “serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos”, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensá-la. No plano do desenvolvimento cultural “é possível compensar a deficiência” (Vigotski, 2022, p. 275-276), como provam enfaticamente a LIBRAS e o sistema Braille. Pelo óbvio, são os adultos que devem criar esses caminhos indiretos de desenvolvimento cultural. Mas esse desafio é lembrado nesta introdução justamente para registrar que não é objeto deste artigo.

A atividade dominante como critério de periodização do desenvolvimento psíquico

A psicologia histórico-cultural pensa a configuração psíquica das crianças a partir do critério das atividades em que elas predominantemente ocupam seu tempo, em determinada fase de sua vida. Alexis Leontiev (1998, p. 63) afirma que, para entender o desenvolvimento da psique infantil, devemos “começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como é construída nas condições concretas de vida”. Ou seja, o desenvolvimento da psique de uma criança é diretamente determinado pelo desenvolvimento da atividade dessa criança (Leontiev, 1998, p. 63). Por conta disso, o “estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança deve partir da análise do desenvolvimento de sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida” (Leontiev, 1978, p. 291-292).

A partir desse critério, o estudo do desenvolvimento infantil possibilita entender o papel das condições externas de sua vida, o papel condutor da criação e da educação, assim como o papel das potencialidades que ela possui em determinado momento de sua vida (Leontiev, 1998, p. 63). Estudar o desenvolvimento psíquico é procurar entender como a psique se reorganiza ao longo do tempo de vida. O desenvolvimento psíquico é movido pela “modificação do lugar que o sujeito ocupa no sistema de relações sociais” (Leontiev, 1978, p. 291). Esse lugar “caracteriza o nível atingido num dado momento”, de modo que, por si só, não

determina o desenvolvimento, pois, como visto antes, “o que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo é o desenvolvimento da atividade dominante, que, por sua vez, depende das condições em que o sujeito vive” (Leontiev, 1978, p. 291).

L. S. Rubinstein (1977, p. 78), seguido por A. Leontiev (1978, p. 292; 1998, p. 63), estabeleceu que o desenvolvimento do psiquismo não depende do conjunto das atividades de uma pessoa, não depende da atividade em geral, mas da *atividade dominante*, da atividade principal. Pois, alguns tipos de atividade são, num dado período da vida, “dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos” (Leontiev, 1978, p. 292). Alguns tipos de atividade são “os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário” (Leontiev, 1978, p. 63).

Assim, cada estágio de desenvolvimento psíquico é “caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela” (Leontiev, 1978, p. 292). E *a passagem de um estágio para outro consiste na “mudança do tipo de atividade dominante”*, ou seja, na mudança da “relação dominante da criança com a realidade” (Leontiev, 1978, p. 292). Portanto, cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma forma precisa, fundamental e dominante de atividade da criança em seu respectivo mundo sociocultural (Rubinstein, 1977; Leontiev, 1978; 1998). Importa destacar que a atividade dominante de um determinado período cria condições subjetivas para atividades e capacidades que vão caracterizar o estágio seguinte. Além disso, por conta das capacidades adquiridas num estágio, manifestam-se contradições que impulsionam o desenvolvimento e serão resolvidas em estágios posteriores.

Veja-se a seguir cada período do desenvolvimento psíquico das crianças e dos adolescentes, definido e descrito a partir do critério da atividade dominante. Após a caracterização desses períodos, são apresentadas algumas ideias crítico-reflexivas sobre nossa relação de adultos com as crianças e adolescentes, em busca de condições intersubjetivas e pedagógicas favoráveis para o seu desenvolvimento saudável.

Caracterização dos períodos do desenvolvimento psíquico

Observando o critério da atividade dominante, a psicologia histórico-cultural demarca no desenvolvimento psíquico os seguintes períodos (anteriores à idade adulta): (1) comunicação emocional-direta; (2) atividade objetual-instrumental; (3) jogos de papéis sociais (ou jogos dramáticos); (4) atividade de estudo; (5) comunicação íntima-pessoal; (6) atividade profissional de estudo.

Seguem as descrições sucessivas de cada um dos períodos, com base nos clássicos da psicologia histórico-cultural.

Comunicação emocional-direta (0-1a)

O primeiro ano de vida de um bebê humano caracteriza-se pela relação emocional direta adulto-bebê, no seio da qual o bebê se capacita para as posteriores atividades objetais e instrumentais.

O período pós-natal caracteriza-se por: dependência absoluta do adulto; pouca diferenciação entre sono e vigília; predomínio das reações reflexas; vida psíquica vinculada aos centros subcorticais (Vigotski, 1996, p. 289); os processos básicos vitais mantêm relação com os estados psíquicos, como atrações, reações reflexas e emoções mais simples. Como não há linguagem, não há inteligência nem vontade, mas estados de consciência nebulosos, confusos, nos quais o sensitivo e o emocional se encontram fundidos: “estados sensitivos emocionais ou estados das sensações marcadas emocionalmente” (Vigotski, 1996, p. 280). No 1º mês de vida não existe para o bebê diferenciação entre pessoas e coisas. Todos os estímulos apresentam-se ao bebê como um estado subjetivo único (Vigotski, 1996, p. 281). Predominam vivências não fracionadas, que representam uma fusão de sensação, emoção e motricidade (movimento massivo, do qual participa todo o corpo). As emoções já estão presentes no bebê desde os primeiros dias de vida e são fundamentais para o seu desenvolvimento. Sejam estados emocionais agradáveis ou desagradáveis, é possível percebê-los na expressão do rosto, na entonação do choro etc. O afeto desponta como elemento fundamental às reações do bebê e diz respeito às sensações de bem-estar e/ou de mal-estar sobre o bebê. “Sua percepção, emocionalmente matizada, produz-se sobre a base dessas sensações que, contudo, carecem de significados simbólicos” (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 100).

Ao longo do período pós-natal, o bebê desenvolve propriedades psicofísicas (sensoriais, motores e perceptivas) necessárias para engajar-se na 1ª atividade-guia do seu desenvolvimento: a *atividade de comunicação emocional direta*. A vivência dessa atividade está diretamente ligada à qualidade das relações interpessoais oportunizadas e promotoras do desenvolvimento global do bebê (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 99).

Para que ocorra comunicação, é necessário que cada um dos dois indivíduos se perceba distinto do outro; no caso, o bebê precisa se tornar psicologicamente capaz de perceber o outro e de responder a esse outro. “Em consequência da qualidade de sua percepção, o bebê, a princípio, percebe-se e se afeta, fundamentalmente, com o aspecto expressivo do adulto que com ele se relaciona” (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 100). Com as expressões afetivas dirigidas ao bebê, promovem-se as suas primeiras reações emocionais. Os movimentos expressivos do rosto da mãe “provocam na criança uma reação muito anterior a sua capacidade de perceber isoladamente alguma forma, cor ou magnitude” (Vigotski, 1996, p. 281).

Para participar ativamente da comunicação, o bebê precisa adquirir o sentimento de necessidade dessa comunicação. Dois elementos de natureza social são fundamentais para isso:

1. ao atender às reações primárias do recém-nascido como se essas fossem reações sociais, ou seja, reações dirigidas a alguém, o adulto o inclui na atividade comunicativa antecipando-se a ela e promovendo-a, ou seja, as ações do adulto em resposta às manifestações do bebê modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, compartilhada por ambos;
2. ao introduzir o bebê numa ação comum, compartilhada, o adulto promove as condições para que ele, pouco a pouco, perceba a ele e a si mesmo como sujeitos distintos (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 101-102; Vigotski, 1996, p. 280). A dependência do bebê confere um caráter peculiar à sua relação com a realidade e consigo mesmo: “são relações que se realizam *por intermédio de outros* e se refratam sempre através do prisma das relações com outra pessoa” (Vigotski, 1996, p. 284).

Os processos perceptivos são passíveis de serem dirigidos por meio da orientação da atenção do bebê pelo adulto. Este pode promover o desenvolvimento dos sistemas sensório-motores que se colocam como

premissa para a formação das ações com objetos (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 103).

O adulto inclina-se sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, acerca-se e distancia-se, estende para ela um objeto de cor viva e, com isso, dá motivo para que a criança *fixe a vista no rosto do adulto ou no brinquedo*, para que se produza a convergência dos olhos e a contemplação (Elkonin, 2009, p. 208).

Os adultos [...] lhe oferecem, no completo sentido da palavra, exercícios conjuntos para formar o *movimento preênsil*: o adulto suscita a concentração no objeto, coloca-o a uma distância na qual a criança começa dirigindo a mão para ele, e afasta-o, obrigando a criança a estirar-se na direção dele; se a criança estende as mãos para o objeto, o adulto desloca-o até que entre em contato com as mãos da criança etc. (Elkonin, 2009, p. 209-210).

As brincadeiras compartilhadas “estabelecem as bases da percepção tridimensional dos objetos” (Elkonin, 2009, p. 209). Ou seja, a comunicação emocional direta como base do desenvolvimento do bebê orienta-se a formar novas possibilidades de ação, as quais permitirão ao bebê avançar em direção à superação dessa atividade-guia.

No 5º ou 6º mês estabelecer-se-ão os primeiros movimentos precisos de defesa, uma “preensão firme, os primeiros rompantes de alegria, gritos causados por algum movimento desafortunado, talvez os primeiros desejos, tentativas experimentais, reações sociais ao ver crianças da mesma idade, busca de brinquedos perdidos”, formas novas de comportamento que manifestam um “interesse ativo pelo entorno” (Vigotski, 1996, p. 286). Realizadas no interior da atividade de comunicação direta, essas conquistas serão decisivas “para a formação paulatina das ações com objetos”, dominante no período seguinte (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 105). Elas possibilitam ao bebê realizar “variados movimentos reiterativos e, simultaneamente movimentos em série com objetos”: dá palmadas no objeto, agita-o, passa-o de uma mão à outra, faz movimentos para que ele oscile repetidas vezes, se está pendurado acima dele, golpeia-o com outro objeto etc. (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 105-106). Análogos à apalpação são os movimentos reiterativos e encadeados dos olhos na tarefa de examinar o objeto (Elkonin, 2009, p. 211).

Pelos 7-8 meses surgirá a capacidade de transformar objetos: apertar, estender, encaixar ou desencaixar objetos. Estas atividades são os primeiros sinais, no plano lúdico, do uso de ferramentas e da correspondente formação do pensamento instrumental (Vigotski, 1996,

p. 300-301). Por meio da atividade de comunicação emocional direta, com a mediação dos objetos sociais dos quais os adultos são portadores, no contexto formativo da atividade conjunta e organizada pelos adultos, produz-se aos poucos a atividade de manipulação dos objetos, segunda atividade-guia do desenvolvimento infantil (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 106).

Note-se que, na interpretação vigotskiana do desenvolvimento infantil, desde o nascimento, a cultura exerce o papel fundante na constituição dos processos psíquicos. Ou seja, o desenvolvimento infantil é um processo socioculturalmente mediado e dependente das condições concretas nas quais ele ocorre. A percepção do bebê, como processo psíquico, complexifica-se à medida que ele opera por meio de laços afetivos com o adulto, que engendra a formação da primeira atividade-guia. Imerso na atividade da comunicação emocional direta com o adulto, o *outro* proporciona ao bebê a oportunidade de vivenciar e experienciar suas primeiras relações com o mundo humano. Por meio dessa atividade, vão se descortinando as condições para as ações iniciais com objetos, vão se abrindo outras e novas formas de relação do bebê com o entorno físico e social, o que supõe complexificação de seu psiquismo (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 107).

Atividade objetal-instrumental (1a-3a)

De um a três anos, a manipulação dos objetos da realidade é o principal meio de relação prática e cognoscitiva com o mundo. Com o surgimento da fala, da marcha, assim como do “eu” (corporal) infantil, o indivíduo ganha novas estratégias de apreender a realidade. Nesse período, a criança tem um ativo domínio das atividades objetais instrumentais e desenvolve a inteligência prática. Essa conquista se faz com a participação do adulto e das crianças maiores, que apresentam à criança o funcionamento dos objetos e seus modos de uso (Chaves; Franco, 2020, p. 112). O fator propulsor da atividade objetal-manipulatória é a conquista da capacidade locomotora. O maior desenvolvimento motor, o portar-se de modo mais autônomo e o caminhar permitem à criança tocar tudo o que vê. A característica principal desse período é o surgimento de uma unidade entre as funções sensoriais e motoras. A inteligência prática da criança é, na verdade, inteligência sensório-motora.

No final do 1º ano, o adulto deixa de ser o centro da atenção e entram em cena os objetos antes apresentados à criança, que agora podem ser livremente alcançados e explorados por ela própria. Passa a predominar, portanto, a atividade objetual-manipulatória. De 01 a 03 anos, a situação social de desenvolvimento da criança caracteriza-se pela “dependência da situação concreto-visual, porque a criança ainda se encontra subordinada às impressões externas” (Chaves; Franco, 2020, p. 113). Para a criança pequena, “a tomada de consciência não equivale a perceber e processar o que é percebido com a ajuda da atenção, da memória e do pensamento. Essas funções ainda não estão diferenciadas; operam na consciência inteiramente subordinadas à percepção [...]” (Vigotski, 1996, p. 343). Nessa idade “o pensamento se manifesta de forma visual direta” (Chaves; Franco, 2020, p. 113). Para estabelecer relações entre os objetos, a criança necessita da presença destes. “Para uma criança dessa idade, que já é intelectualmente ativa, pensar não significa lembrar” (Vigotski, 1996, p. 343), pois impera a percepção visual direta.

Nesse momento da vida, o objeto percebido pela criança afeta-a de modo apaixonante. Além dessa peculiaridade afetiva da percepção, nessa idade, a percepção também predomina na consciência da criança. “Como toda consciência atua com base somente na percepção, ela se desenvolve antes de todas as outras funções” (Vigotski, 1996, p. 344). Assim, os maiores sucessos da criança nessa idade são alcançados “não na esfera da memória, mas no campo da percepção” (Vigotski, 1996, p. 344). Nessa idade, em sua relação com a realidade externa, a criança “é um ser altamente realista”, diferenciando-se das crianças mais velhas “por sua dependência da situação, por sua completa submissão ao poder das coisas diante dela naquele momento. O distanciamento da realidade que fundamenta o pensamento autista ainda não existe” (Vigotski, 1996, p. 345).

A percepção permite à criança notar que as coisas não têm apenas propriedades físicas, mas também significados sociais, o que produz um incremento no aprendizado da fala, que, por sua vez, “produz uma reorganização da percepção infantil” (Chaves; Franco, 2020, p. 114). A linguagem produz uma transformação profunda no processo da percepção. O pensamento dirigido pela fala “transforma as próprias leis da percepção” (Vigotski, 2024, p. 818). Nos estágios precoces de desenvolvimento, “a percepção é holística, a linguagem é analítica” (Vigotski, 2024, p. 818). Na percepção direta, a criança capta e fixa a impressão do todo, mas

quando a linguagem entra em ação, sua percepção deixa de estar ligada à impressão imediata do todo; no campo visual surgem novos centros fixados pela palavra e ligações de diferentes pontos com esses centros; a percepção deixa de ser “escrava do campo visual” e, independentemente do grau de correção e perfeição da resolução, a criança percebe e transmite a impressão deformada pela palavra (Vigotski, 2024, p. 818).

A partir dos 2 anos, o interesse da criança pelos objetos e pela compreensão de sua função social estimula-a a ampliar seu vocabulário por meio do domínio da face fonética da palavra. Então, a atividade objetalm-manipulatória engendra o acontecimento psíquico mais importante no desenvolvimento de um indivíduo, qual seja, a convergência entre pensamento e fala. Com efeito, a descoberta da função social do signo e o entrecruzamento do pensamento e da linguagem, por volta dos 2 anos de idade, constituem a condição sem a qual o pensamento não poderia desenvolver-se (Vigotski; Luria, 1996, p. 210).

Tão logo a linguagem e o uso de signos simbólicos são incluídos na manipulação [de objetos], ela se transforma completamente, [...], dando origem a formas propriamente humanas de uso de instrumentos. A partir do momento em que a criança começa a dominar a situação por meio da linguagem, [...], surge uma organização do comportamento radicalmente nova, e também novas relações com o meio (Vigotski, 2024, p. 822).

A criança age tentando atingir o objetivo e, ao mesmo tempo, fala, de tal modo que, pela fala consigo mesma, ela dirige sua ação. Essa fala é necessária para que o objetivo possa ser atingido. Em mais, “quanto mais complexa é a ação exigida pela situação e quanto menos direto é o caminho para a resolução, mais importante se torna o papel da linguagem no processo como um todo” (Vigotski, 2024, p. 822). Portanto, a criança “resolve uma tarefa prática não apenas por meio dos olhos e das mãos, mas por meio da linguagem” (Vigotski, 2024, p. 822). E a proporção de linguagem egocêntrica “cresce claramente na medida em que a atividade da criança é dificultada ou obstaculizada” (Vigotski, 2024, p. 822). Essa fala consigo mesma da criança enquanto se ocupa duma atividade lúdica é “pensamento em voz alta”, “pensamento verbal primitivo” (Vigotski, 2024, p. 822). Além disso, a fonte da atividade intelectual e do controle sobre seu próprio comportamento na resolução de uma tarefa prática complexa é “a aplicação de uma relação social a si mesmo, a transferência de uma forma social de comportamento à sua própria organização psíquica” (Vigotski, 2024, p. 836). Por exemplo, dirigir a si mesma a relação de mando da mãe,

dando ordens a si mesma para obedecer a si mesma. Importa acentuar que todo esse processo de entrecruzamento de linguagem e pensamento “se faz por mediação do outro” (Chaves; Franco, 2020, p. 115).

A nova forma de adaptação do meio “é conquistada por meios sociais, por meio das pessoas ao redor. O caminho da coisa para a criança e da criança para a coisa passa por outra pessoa” (Vigotski, 2024, p. 832). “O adulto nomeia os objetos para a criança e lhes atribui significados” (Chaves; Franco, 2020, p. 115).

A pronúncia das primeiras palavras sinaliza o início da construção de significados, da categorização dos objetos percebidos e o pensamento verbal primitivo (em voz alta), este, expresso por palavras, gestos e garatuhas. As novas possibilidades adquiridas pelo pensamento primitivo da criança “se vê subitamente capaz de vincular a seus desejos e necessidades uma forma verbal clara que a capacita a satisfazê-los mais facilmente” (Vigotski; Luria, 1996, p. 210). Na infância precoce

emerge a estrutura semântica e sistêmica da consciência, quando emerge a consciência histórica do ser humano como existente para os outros e, conseqüentemente, para a própria criança. Constitui um centro a partir do qual podem ser compreendidas todas as peculiaridades qualitativas da relação da criança com a situação externa, sua atitude em relação às suas relações com outras pessoas, bem como suas diversas atividades (Vigotski, 1996, p. 365).

Surge nesse período a autorreferência prática, manifesta pelas capacidades de “fazer uso de colher no momento das refeições, começar a se alimentar sozinha e negar a ajuda do adulto para essa atividade” (Chaves; Franco, 2020, p. 116).

No período em que predomina a atividade objetual-instrumental inicia-se o desenvolvimento dos conceitos com a formação de “amontoados sincréticos” (Vigotski, 2001, p. 176). A criança ainda se orienta por vínculos subjetivos que lhe são sugeridos pela própria percepção, que predomina. A criança tende a realizar associações por meio de impressões subjetivas. Reúne objetos e lhes atribui significados de maneira desordenada, em razão das impressões subjetivas que as características externas do objeto lhe provocam. Naturalmente, em alguma parte os significados das palavras infantis podem coincidir com o significado das mesmas palavras estabelecidos na linguagem dos adultos. Pois o uso social da palavra é indicado pelos adultos e possibilita que a criança passe a perceber que as palavras têm relação com as coisas da realidade. Esse desenvolvimento torna possível o início do jogo simbólico, a saber, o brincar de faz de

conta. A criança já brinca de alimentar sua boneca, de falar ao telefone etc. Nesse início da atividade do jogo simbólico, a criança ainda não sabe criar situações fictícias propriamente ditas. Mas essas atividades de quase-jogo dão início ao que será dominante no período seguinte, a partir dos 3 anos de idade.

Ao caminhar para o final do período em que domina a atividade objetual-manipulatória, a criança já possui mais clareza sobre suas ações e possibilidades, observando as ações desempenhadas pelos adultos que ainda é impedida ou incapaz de executar. Esse conhecimento sobre si “marca o momento de transformação da primeira infância. A criança quer realizar ações de maneira independente do adulto, como tomar banho, alimentar-se, vestir-se etc., entretanto nem todas as atividades que ela deseja realizar sozinha poderão se efetivadas” (Chaves; Franco, 2020, p. 118). Essa contradição, que pode ser vivenciada como crise (dos 3 anos) remete para a atividade dominante da fase seguinte: o brincar de faz de conta. A criança pode fazer de conta que cozinha, mesmo não tendo condições reais para isso – alternativa que indica alteração da atividade dominante.

De acordo com Elkonin (1998, p. 230-231), no final do período da atividade objetual-manipulatória, a criança se insere no jogo com objetos substitutivos de objetos reais, compara suas ações com as ações dos adultos e atribui-se o nome de um adulto, e o adulto apresenta-se a ela como modelo de ação, mas ela tende a agir com independência no brincar de faz-de-conta. Isso é possível devido ao conhecimento dos objetos por meio da atividade objetual-exploratória e pelo desenvolvimento da linguagem simbólica em seus aspectos compreensivos e expressivos (Chaves; Franco, 2020, p. 119). Destaque-se que as ações lúdicas se formam na medida em que a criança internaliza aspectos das relações sociais. Supõe que os adultos apresentem à criança os nomes dos objetos, suas funções, seus significados e suas possibilidades de uso; e que disponibilize imagens, converse com a criança sobre os objetos e pessoas, valorize a pronúncia correta das palavras e estimule a construção de frases.

| Jogos de papéis sociais ou jogos dramáticos (3a-6a)

Neste período, o jogo, isto é, o brincar de faz de conta, é a atividade principal. O desenvolvimento mais pleno da função simbólica e da relação eu-outro são as principais formações psíquicas desse período, e estas são ao mesmo tempo um requisito para o jogo, assim como são impulsionadas

por ele. Essa atividade-guia se fundamenta na aparição da tendência da atividade independente, no domínio de um círculo bastante amplo de atividades, com os objetos acessíveis para isso, e na aquisição das formas fundamentais da linguagem como meio de relação social (Lazaretti, 2020, p. 129-130).

Ao organizarem e dirigirem ações com objetos, as crianças inserem nessa atividade os modos sociais de utilizar determinados instrumentos do patrimônio cultural de seu povo. A aprendizagem das habilidades para manipular objetos requer a intervenção direta dos adultos e tem seu lugar “natural” na vida cotidiana destes. Na interação com os utensílios, cotidianamente, as crianças vão conhecendo cada vez novas funções desses objetos e, com isso, suas ações lúdicas se complexificam.

O princípio da atividade lúdica é a “substituição das ações com os objetos” (Lazaretti, 2020, p. 130). Por exemplo, a criança aprendeu a comer com a colher; em seguida, passa a dar de comer para a boneca; noutra situação, na ausência da colher de verdade, utiliza um objeto substituto, um pedacinho de madeira, por exemplo; posteriormente, integrará num só ato várias ações elementares, como dar de comer à boneca, lavá-la, penteá-la, levá-la a passear no carrinho etc., embora, *inicialmente*, sem observar a ordem/concatenação lógica das ações reais.

Um indicador da brincadeira de papéis sociais pela criança é o uso, numa atividade lúdica, de seu próprio nome, identificando-se com um adulto que executa uma ação com algum objeto. Por exemplo, identificando-se com a mamãe dando comida à boneca. Tem-se assim um esquema do que Elkonin (2009) chama de “jogo protagonizado”.

A transição da atividade objetual-manipulatória para a brincadeira de papéis sociais requer, além do conhecimento prático dos objetos, a compreensão do mundo sociocultural. Nesse tipo de brincadeiras, o interesse da criança mira o significado social das ações com os objetos, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais. O brincar de faz de conta (“jogo protagonizado”) se caracteriza basicamente por: *fazer o que o adulto faz* (Lazaretti, 2020, p. 131). O interesse da criança é “atuar como o adulto” (Elkonin, 2009, p. 404). Na fase mais evoluída da brincadeira de papéis sociais, as ações são “ligadas entre si por uma lógica que reflete as ações reais cotidianas na vida das pessoas” em casa, no trabalho profissional ou em outras situações conhecidas pelas crianças (Lazaretti, 2020, p. 131).

Nas cenas de faz de conta (brincadeiras de papéis sociais), os objetos e os atos são “inseridos em um novo sistema de relações da criança

com a realidade”, adquirindo um “novo significado social” (Lazaretti, 2020, p. 132). Por exemplo, a menina se converte simbolicamente em mamãe, a boneca é convertida em filha, e os atos dessa mamãe de faz-de-conta assumem um sentido de responsabilidade, o que revela “a tendência de a criança querer participar da vida e das atividades dos adultos, quer aprender na relação com eles e com o mundo dos objetos humanos” (Lazaretti, 2020, p. 132). A centralidade da brincadeira de papéis sociais é a relação criança-adulto social, é o sentido social das atividades humanas.

A principal conquista desse estágio é o autocontrole da conduta. Ao acatar as regras, as crianças renunciam a seus desejos e contêm seus impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel que assumiram na brincadeira. Como as regras das brincadeiras refletem as relações sociais entre as pessoas e os objetos, as infrações dessas regras são reprovadas pelas próprias crianças com a justificativa de que na vida não é assim. Por isso, elas se esforçam para cumprir bem as funções de cada personagem, o que implica autocontrole consciente de seu próprio comportamento. “Ao brincar como se fosse um motorista, por exemplo, a criança esforça-se para reproduzir ações e controlá-las, e isso é a base para a formação da consciência” (Lazaretti, 2020, p. 133).

O conteúdo das brincadeiras depende das condições concretas da vida da criança. É de origem social, histórica e cultural. As relações sociais representadas nas brincadeiras são ações moralmente positivas e/ou negativas (Elkonin, 2009, p. 35). Em razão disso, os projetos pedagógicos podem evitar que as crianças reproduzam em suas brincadeiras a alienação própria dos papéis sociais da sociedade contemporânea. O conteúdo, tanto do enredo quanto dos argumentos, pode ser ampliado para brincadeiras enriquecidas, por exemplo, por temas e argumentos recolhidos da historiografia, da literatura e da música. Elkonin (2009, p. 401) cita o exemplo do jogo do mercadinho em que se representam os papéis sociais de compradores e vendedores, podendo ser incrementado pelo professor(a) com materiais, recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais, levando as crianças a compreender as relações sociais de produção, distribuição e consumo de mercadorias.

Do ponto de vista pedagógico, é preciso dar a conhecer às crianças as “facetas da realidade cuja reprodução nos jogos podem exercer uma influência educativa positiva” (Elkonin, *apud* Lazaretti, 2020, p. 136). A criança começa a aprender de brincadeira. O desenho é exemplo disso. A criança brinca de desenhar. Por meio das atividades de brincadeiras, ela

pode adquirir novos conhecimentos e hábitos. Essas atividades atuam na zona de desenvolvimento iminente.

No período pré-escolar, amplia-se o desenvolvimento sensorial da criança, aperfeiçoando sua orientação no espaço e no tempo, suas atividades gráficas, plásticas, musicais etc. Estas levam à complexificação da atenção e da memória e, por consequência, desenvolvimento do pensamento. Este apoia-se em ações sensório-motoras e no período pré-escolar, começa a apoiar-se em imagens conectadas com a fala. O uso prático da fala, além de meio de comunicação, é a base da reestruturação dos processos psíquicos e, por isso, é a ferramenta do pensamento (Lazaretti, 2020, p. 139).

A fala dirige a atividade intelectual da criança. Ao se comunicar, que é a principal função da linguagem, a criança é desafiada a novas e complexas tarefas: comunicar suas vivências, narrar fatos, explicar suas ações. Pedagogicamente, é importante que ela aprenda as regras sociais e gramaticais de uso do idioma, para poder formar frases, entabular conversações, narrar histórias, etc. Bem cedo, à medida que a criança aprende a falar, a fala passa a preceder a ação, assumindo uma função reguladora. Progressivamente, tarefas concretas poderão ser solucionadas no plano do raciocínio verbal.

Vigotski e Luria acentuam que o ato voluntário e a atenção voluntária, ou seja, o autocomando, depende do domínio e da internalização da linguagem falada. E “com a capacidade de concentrar a atenção, aperfeiçoa-se a capacidade de retenção mental e de recordação, ou seja, da memória” (Lazaretti, 2020, p. 142). O desenvolvimento da capacidade simbólica permitirá à criança atribuir novos significados a objetos e representar mentalmente ações com objetos ausentes, engendrando-se assim a capacidade imaginativa. Esta permite à criança extrapolar o limite de seu campo perceptivo e se apropriar de experiências históricas e sociais de outros lugares e tempos (Vigotski, *apud* Lazaretti, 2020, p. 143).

As funções psicológicas se desenvolvem de forma inter-relacionada e se coadunam no processo de desenvolvimento cultural do controle da conduta, que pressupõe relações sociais mediadas. No período pré-escolar, aprimora-se a consciência da criança do lugar que ela ocupa entre os demais, de suas possibilidades e habilidades. À medida que pretende ser autônoma, a criança tende a tipos mais sérios de atividades, já encaminhando-se para o novo período de desenvolvimento. Ao imitar os adultos em suas brincadeiras, a criança se compara a eles e percebe que ainda não é um adulto, experiência que lhe possibilita cogitar razões para tornar-se adulto

e exercer, de fato, suas funções (Elkonin, 2009, p. 405). Desse sentimento pode surgir o desejo de ir à escola e começar a realizar um trabalho social sério e valorizado pela sociedade. Ao ver da criança, esse é um caminho para a vida adulta (Elkonin, 2009, p. 405).

| Atividade de estudo (7a-10a)

Dos 07 aos 10 anos, a principal atividade é a escolar, pois é o principal meio para a apropriação pelo indivíduo da realidade e formação do psiquismo. Há também um maior conhecimento dos motivos e necessidades individuais, proporcionado pela maior capacidade de elaboração da realidade circundante e do próprio eu. Por conta dos ganhos do período anterior, os processos psicológicos estão mais bem formados e permitem ao indivíduo uma maior categorização (racionalização) do mundo.

A necessidade de fazer algo socialmente valorizado e a percepção de que isso é possível coincide com a idade escolar. A entrada na escola é a via de aprimoramento e valorização da criança. Ela está motivada a estudar na escola não tanto pelo conhecimento em si, que mal lhe foi apresentado, mas pela necessidade de ser reconhecida por fazer algo socialmente valorizado e entrar no mundo adulto.

Há uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança. Favorecida pelo elevado grau de generalização dos conceitos transmitidos pela escola (conceitos científicos), reestrutura-se a própria consciência infantil como sistema de generalizações. O pensamento da criança muda, torna-se mais abrangente, caminha com mais firmeza nas abstrações. Ele passa a mediar outras funções psicológicas e promove novos sistemas integrativos. O autocontrole da conduta se torna intelectualizado. Isso tudo acontece porque se torna sistêmico. A generalização contida nos conceitos científicos transfere-se para o funcionamento psíquico.

A Atividade de Estudo tem como objeto o conhecimento escolar, mas também a *transformação da própria criança*. Convém que os alunos(as) sejam educados(as) a se conscientizarem dos próprios processos de estudo, aprendam a regulá-los e avaliá-los. O resultado é a transformação do tipo de pensamento da criança e o grau de generalização de suas próprias funções psíquicas.

Devido à reestruturação da vivência interior da criança e das mudanças na maneira de ela se relacionar com o mundo, a psicologia

clássica fala de “crise dos 7 anos”. Esta refere-se à passagem da idade pré-escolar para a idade escolar. A crise é mais intensamente sentida pelas crianças que tiveram uma infância difícil. Nos termos de Vigotski,

a criança começa a fazer manha, ter caprichos, caminhar de forma diferente. O comportamento mostra algo de premeditado, despropositado e artificial, uma espécie de inquietação, bufonaria, palhaçada; a criança se faz de palhaça [...]. Os traços apontados tratam da perda da espontaneidade e da ingenuidade (Vigotski, 2024, p. 770).

Daí, “surtem esquisitices não totalmente compreensíveis; a criança passa a ter um comportamento algo extravagante, artificial, afetado, forçado” (Vigotski, 2024, p. 770).

Vigotski (2024, p. 771) explica que “a perda da espontaneidade indica a introdução de um aspecto intelectual em nossa conduta, que se encrava entre a vivência e a conduta imediata, que é diametralmente oposta à ação ingênua e espontânea, própria da criança”. A criança perde a ingenuidade por incorporar o fator intelectual à sua vivência. Diferenciam-se os aspectos interior e exterior da personalidade da criança. O acesso aos conhecimentos curriculares, aos conceitos que são trabalhados pela escola proporcionam a transição para um novo nível de autocontrole. A criança começa a classificar e nominar seus estados mentais, ou seja, ela começa a tomar consciência explícita de estados corporais e mentais e “compreender o que significa ‘estou alegre’, ‘estou triste’, ‘estou brabo’, ‘sou bom’, ‘sou mau’” (Vigotski, 2024, p. 773). Vigotski exemplifica essa transição com a diferença entre a “sensação de fome” e o “conhecimento de que se está com fome”. Agora a criança, por exemplo, compreende que está braba. Isso muda radicalmente a relação dela consigo mesma, com sua personalidade como um todo. Cada nova vivência reorganiza a personalidade em razão de que é consciencializada e classificada. Além disso, na época da crise dos 7 anos surge pela primeira vez “a generalização dos sentimentos, ou seja, se uma situação acontece muitas vezes com ela [a criança], surge uma formação afetiva, cujo caráter se relaciona a uma vivência ou afeto isolado tal qual um conceito se relaciona com uma percepção ou reminiscência isolada” (Vigotski, 2024, p. 774). Em consequência, a partir da crise dos 7 anos, a criança passa a exigir de si (como personalidade, como um todo), em relação a seu sucesso, em relação à sua posição social. Pela primeira vez, surgem as vivências dotadas de sentido e uma luta árdua entre as vivências. Então, o que antes não era possível, começa a incomodar a criança: “a luta

interna, vivências contraditórias, escolha das próprias vivências (Vigotski, 2024, p. 774).

A crise dos 7 anos decorre da situação social de desenvolvimento: o interesse pelo estudo, pelo conhecimento científico, pela leitura e escrita, pois a pré-escola já não satisfaz. “Ao final da idade pré-escolar, a noção de produto futuro, de resultado, começa a ocupar um lugar cada vez mais proeminente na atividade” (Martins; Facci, 2020, p. 156). Essa reestruturação psíquica se faz por vias dolorosas, sob cobranças sociais, mediadas pela escola e pela família. Exige-se da criança escolar que “assuma novas obrigações, organize seu trabalho de forma sistemática, assuma novos deveres e direitos. Essas condições fazem com que a escola torne-se potencialmente o centro da vida das crianças” (Asbahar, 2020, p. 173). Com isso, há uma mudança de posição social da criança, que implica uma modificação radical de sua personalidade.

A estrutura da atividade de estudo se compõe da compreensão, pelo estudante, das tarefas de estudo, da realização de ações de estudo e da realização de ações de controle e de avaliação (Asbahar, 2020, p. 180). No planejamento e na realização dessas ações, os estudantes precisam contar com a ajuda dos professores, sem dúvida. Mas essas ações devem contar igualmente da entajuda dos(das) colegas, pois a assimilação do conhecimento requer atividade conjunta com outra(s) pessoa(s), em um processo de comunicação (Asbahar, 2020, p. 180).

No limite da idade de transição (adolescência) as conquistas da atividade de estudo levam a criança/jovem a um novo momento de seu desenvolvimento. Uma compreensão mais desenvolvida do mundo adulto e mudanças corporais (maturação sexual) levam a voltar-se para suas próprias relações de comunicação. Dá-se início à quinta atividade dominante, a comunicação íntima-pessoal.

| Comunicação íntima-pessoal (10a-15a)

A atividade de estudo ainda está presente nesse momento, mas novos elementos surgem na vida do indivíduo, sendo o mais relevante deles a mudança de sua relação com o adulto. Os sujeitos nesse período conseguem lidar com o mundo com maior responsabilidade e independência (formações propiciadas pelo desenvolvimento das formas hipotético-dedutiva e abdução de pensar), pois conseguem avaliar melhor a realidade e entender mais seus motivos e necessidades, assim como da

sociedade. Outra característica é o aumento de atividades grupais, assim como mudanças fisiológicas (sexuais) importantes.

Há uma diminuição na importância das tarefas escolares e suas consequências e o início de uma nova atividade, que consiste no estabelecimento de relações íntimas e pessoais entre os adolescentes. O conteúdo fundamental dessa atividade é o outro adolescente como portador de determinadas características individuais.

“Em todas as formas da atividade coletiva dos adolescentes se observa a subordinação das relações a um especial “código de companheirismo”. [...]. O “código de companheirismo” reproduz por seu conteúdo objetivo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada (Elkonin, 1987, p. 120).

Nesse período, o mais importante são relações de companheirismo, respeito mútuo, amizade e *comunidade da vida interior* entre os jovens. Eles, subordinando-se a esse *código moral especial*, reproduzem as principais formas de ser dos adultos. A formação e as relações no interior desses grupos de afinidade têm grande importância para a edificação da personalidade do adolescente. Pela primeira vez, não é a aproximação aos adultos e a entrada no seu mundo a motivação principal da atividade, mas os contatos íntimos entre os próprios adolescentes. Em sua descrição da transição existencial da infância para a adolescência, Elkonin (1987) cita Henri Wallon (2010). Com efeito, no penúltimo parágrafo do livro *A evolução psicológica da criança*, Wallon (2010, p. 197-198) registra traços psíquicos que anunciam “que a infância já foi minada pela puberdade” e que, a partir desse anúncio, “a nova idade vai irradiar simultaneamente em todos os domínios da vida psíquica. Um mesmo sentimento de desacordo e de inquietude surge nos domínios da ação, da pessoa e do conhecimento”. Os traços psíquicos citados que demarcam essa passagem para a nova idade são: (1) “a amizade e as rivalidades cessam de se fundar na comunidade ou no antagonismo das tarefas empreendidas ou por empreender”; (2) tendência à autojustificação “por afinidades ou repulsão morais”; (3) predomínio do interesse pela “intimidade do ser” sobre o interesse por colaborações ou conflitos efetivos (Wallon, 2010, p. 197-198). Este último traço psíquico vem recebendo destaque na caracterização psicológica da adolescência feita pelos seguidores de Vigotski (Elkonin, 1987).

Construída sobre a base da completa confiança e comunidade da vida interior, a comunicação pessoal constitui aquela atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre a relação entre

as pessoas, o futuro próprio; em outras palavras, estrutura-se o sentido pessoal da vida. Com ele, na comunicação, forma-se a autoconsciência como “consciência social transladada ao interior”.

A passagem da comunicação íntima-pessoal à próxima atividade dominante está relacionada ao esgotamento da comunicação entre adolescentes como atividade dominante e à necessidade de um projeto profissional atrelado à fase adulta, cuja base é a resolução da construção de um sentido pessoal para a vida. Sem este sentido, dificilmente se constrói uma aspiração profissional.

Na linha da psicologia histórico-cultural, Ricardo E. dos Anjos e Newton Duarte (2020, p. 198-199) afirmam que *uma das faces da atividade-guia na adolescência é a comunicação íntima pessoal*. E explicam: 1) trata-se de uma maneira de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos; 2) está ligada ao sistema de relação criança-adulto social, ou seja, tem como referência determinadas atividades encontradas entre os adultos; 3) constitui a atividade dentro da qual *se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, sobre as relações entre as pessoas*; 4) nessa atividade-guia se forma a autoconsciência como *consciência social transladada ao interior* - surge na autoconsciência do/da adolescente o sentimento de maturidade. Este permite aos adolescentes comparar-se e identificar-se com os adultos e com os companheiros, encontrar modelos para a imitação e construir, segundo esses modelos, suas relações com as pessoas.

A formação das relações sociais na adolescência é caracterizada pelo “código de companheirismo”. Este tem grande importância para a formação da personalidade do adolescente. E reproduz por seu conteúdo objetivo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade.

A inter-relação com os adultos move o desenvolvimento cultural do/da adolescente. O adulto transmite aos mais novos a cultura construída historicamente pela humanidade. Os mais novos se apropriam subjetivamente desse patrimônio objetivo.

O/A adolescente não é mais criança, mas ainda não é adulto. Se ele(a) “não lutar por um objetivo mais alto do que aquilo que lhe é fácil obter, não poderá vencer os obstáculos que vai encontrar entre a adolescência e a maturidade” (Henderson, 2016, p. 156). Cabe aos adultos fornecer-lhe referências do(s) modo(s) de ser adulto (modelos). Os/As adolescentes buscam modelos de ser humano nos heróis das obras literárias, nos grandes

homens e mulheres da atualidade e do passado histórico e nas pessoas que os/as rodeiam (professores, por exemplo). Estas pessoas podem-lhe servir de imagens concretas para a imitação (Anjos; Duarte, 2020, p. 199-200).

| Atividade de estudo e profissional (15a-18a)

As atividades profissionais começam a tomar corpo e o estudar ganha novos contornos (mudanças de motivos). Pode haver um aumento de interesse por questões relacionadas à ideologia e à moral, seja no âmbito macro nas relações com a sociedade, seja no micro, no que se refere às ações do indivíduo e do grupo de referência. Suas características são as mesmas da atividade de estudo. Os motivos, não. Enquanto antes a criança entra na escola para engajar-se em uma atividade socialmente valorizada, na última inicia-se um projeto de realização pessoal. Se antes se dava um passo em direção ao mundo adulto, agora dá-se um passo no mundo adulto.

| Considerações

O que caberia ser discutido, em perspectiva pedagógica, a partir do texto é a questão da *referência dos adultos* para a modelização da subjetividade dos mais novos. Há estudos que mostram que muitos trabalham na Educação Infantil para evitar o enfrentamento com a realidade alienada da sociedade, representando nostalgicamente a infância como se fosse um paraíso perdido, posição da qual deriva que se deve deixar que a criança se desenvolva de maneira espontânea e livre (Arce, 2004; Anjos, 2013, p. 141). Desse modo, o adulto abdica de sua responsabilidade propriamente pedagógica, questão que vem sendo denunciada já nos escritos pedagógicos de H. Arendt (2007).

Também nas relações com os adolescentes, a maioria dos adultos tende a evitar o enfrentamento dos aspectos problemáticos das relações sociais no capitalismo contemporâneo. Tende-se predominantemente a considerar a adolescência através de óculos psicopatológicos e a manter uma “atitude de separação em relação à vida adulta e de naturalização do desenvolvimento”, na crença de que, também na adolescência, “o desenvolvimento deve seguir seu livre curso, mas, nesse caso, o objetivo seria o de se evitarem os conflitos entre adultos e adolescentes” (Anjos, 2013, p. 142; Anjos; Duarte, 2020, p. 200-201). Assim, a infância e a adolescência são desconectadas das características (positivas ou negativas)

da vida adulta na sociedade contemporânea. Pouco se discutem as relações entre a vida adulta na sociedade contemporânea e as fases anteriores da vida humana (Anjos; Duarte, 2020, p. 201). Mas o problema é mais grave do que isso.

Numa sociedade alienada, o indivíduo chega pouco desenvolvido à fase adulta. Daí o círculo vicioso, pois esse adulto é quem, a rigor, será o ideal de ser humano apresentado às futuras gerações. E, se o adulto não for desenvolvido, obviamente a concepção que ele próprio terá não vai ser a de que o adulto deva ser mais evoluído que o adolescente. E esse pensamento pode refletir-se na educação escolar, reduzindo sua prática às necessidades imediatas do adolescente (Anjos; Duarte, 2013, p. 201).

Num livro maravilhoso, Bauman e Mazzeo (2020, p. 83) sustentam que na sociedade de consumo, cujo arquétipo é Narciso, há muitos obstáculos para a aquisição das habilidades cruciais de compartilhar o mundo e interagir com os outros, diferentes. Em nossa sociedade, “a experiência diária ensina o indivíduo a querer e a necessitar um suprimento interminável de novos brinquedos e drogas” (Lasch, *apud* Bauman; Mazzeo, 2020, p. 95). Todas as nossas percepções do mundo “em geral” tendem a seguir o padrão das *selfies*, de modo que “a câmera não se abre mais para o mundo; ela fecha no rosto”, no meu rosto, no meu corpo (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 96-97). Sem negar outras explicações, Bauman e Mazzeo (2020, p. 96) dizem aceitar de Christopher Lasch que o narcisismo é “a visão de mundo dos resignados”. Em outras palavras, a geração atual perdeu a confiança no futuro, tem medo do futuro. Por isso, tantas pessoas “aceitam e desejam ser enganadas em troca de gratificações fugazes” e ficam iradas com quem critica isso (Adorno, *apud* Bauman; Mazzeo, 2020, p. 7). A competição homicida por bens e posições (por sobrevivência social) é encoberta pelo “culto americano da amabilidade”, isso, num mundo ostensivamente indiferente às necessidades e desejos propriamente humanos. A cultura do narcisismo reflete a *capitulação das esperanças de tornar o mundo mais atencioso*. Pois o sucesso implica passar adiante dos outros, de modo que resta cada vez menos espaço para a intimidade pessoal e o compromisso social (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 98). Mas o narcisismo produz também os sentimentos de desabrigo e de contradição entre a promessa de poder “ter tudo” e a realidade de poder ter quase nada (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 99).

Das considerações sociológicas de Bauman e Mazzeo derivam ideias de ordem prático-social. Para que nós adultos possamos nos tornar

referências edificantes e inspiradoras para nossas crianças e adolescentes, temos que superar o medo do futuro e enfrentar a realidade alienada da sociedade, temos que transformar a cultura que endeusou Narciso, fazendo-a mudar o foco “do tomar para o dar, da destruição para a criação, das lojas para o amor e o trabalho” (Bauman; Mazzeo, 2020, p. 100). Em suma, se quisermos crianças e adolescentes saudáveis, devemos retomar a esperança ativa de que o mundo compartilhado poderá ser melhor do que é.

Referências

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A Adolescência inicial – Comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2020, 195-219.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/aad7adc9-6d84-4403-a7e9-35e13dd345af><https://repositorio.unesp.br/entities/publication/aad7adc9-6d84-4403-a7e9-35e13dd345af>

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 145-168.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ASBAHR, Flávia da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 171-192.

BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Riccardo. **O elogio da literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidado para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 109-126.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 93-108.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HENDERSON, J. L. Os mitos antigos e o homem moderno. *In*: JUNG, Carl. G. (org.). **O homem e seus símbolos**. 3. ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016, p. 132-205.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 129-147.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998, p. 59-83.

MARTINS, Josy C.; FACCI, Marilda G. D. A transição da Educação Infantil para o ensino Fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 149-170.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia**. v. 6. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: psicologia infantil**. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. A crise dos 7 anos. *In*: VIGOTSKI, L. S. **O essencial de Vigotski**. Textos organizados por Roberto W. Rieber e David K. Robinson e traduzidos diretamente do russo por Priscila Nascimento Marques. Petrópolis: Vozes, 2024, p. 769-781.

VIGOTSKI, L. S. O problema do intelecto prático na psicologia dos animais e na psicologia da criança. *In*: VIGOTSKI, L. S. **O essencial de Vigotski**. Textos organizados por Roberto W. Rieber e David K. Robinson e traduzidos diretamente do russo por Priscila Nascimento Marques. Petrópolis: Vozes, 2024, p. 803-840.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. 2. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES ATENTOS ÀS DIFERENÇAS

Estela Steinke¹

Introdução

A inserção no ambiente escolar e sua adaptação são extremamente importantes pela representatividade vital e social que isso implica para o futuro. O presente estudo aborda a delimitação do tema sobre a adaptação das crianças na Educação Infantil, com olhares atentos às diferenças, em virtude da reação de cada uma perante essa experiência.

Dependendo da rotina e das necessidades familiares, as crianças começam a frequentar cada vez mais cedo uma creche ou escola. Por esse motivo, a adaptação da criança requer muitos cuidados.

Justifica-se a escolha e a relevância do tema em virtude da atuação profissional e da participação no processo. As experiências e vivências instigaram a escolha do assunto e da pesquisa, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a adaptação das crianças na creche.

Para isso, elencou-se a problemática do estudo: Olhares atentos à individualização na Educação Infantil poderão auxiliar, tornando o processo de adaptação na escola menos doloroso para o desenvolvimento infantil?

O objetivo geral do estudo é compreender como tornar a adaptação da criança à escola um processo menos doloroso para o desenvolvimento infantil. Inicialmente, esse processo pode ser doloroso para todos os envolvidos, pois a criança se afasta dos cuidados, da rotina e da cultura aprendida e vivenciada em seu lar para iniciar o convívio e a interação social. Também pode ser difícil para a família, que precisa trabalhar e deixar a criança na creche desde cedo. Nesse processo, as educadoras devem atuar com olhar afetivo e individualizado, bom senso, experiência e atitudes adequadas a cada situação. Por fim, cabe à escola planejar com excelência, propiciar um ambiente favorável e realizar o devido acompanhamento.

1 Mestra em Desenvolvimento- UNIJUÍ- Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul; Docente de Administração na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul; Docente de Pedagogia em Rede Municipal de Ensino no Rio Grande do Sul. E-mail: estelasteinke@yahoo.com.br

Desenvolvimento

A inserção da criança na Educação Infantil é muito importante para a vida. Desde o nascimento até o momento de começar a frequentar uma creche, a criança vive em um mundo construído com aqueles que lhe são mais próximos, ou seja, seus familiares. A adaptação a pessoas diferentes, a novos espaços e ao convívio com outras crianças transforma a rotina e inicia uma nova fase, que deve transcorrer da melhor forma possível.

De acordo com Craidy e Kaercher (2007):

Adaptação: ao entrar na creche ou pré-escola a criança se depara com um novo ambiente, composto de adultos e crianças com os quais ela nunca interagiu. O distanciamento da família por longas horas do dia e a inserção em um novo ambiente, com rotinas específicas, exigirão da criança uma grande capacidade de adaptação. No entanto, este aspecto não diz respeito apenas à criança, mas exige de sua família e também dos/as profissionais que atuam na escola infantil um processo de adaptação. (p. 33)

Ainda de acordo com Craidy e Kaercher (2007), verifica-se a importância do processo de adaptação: o novo ambiente e as rotinas diferenciadas exigem muito da capacidade da criança, bem como dos participantes que compõem esse processo sistêmico, a família e a escola. Corroborando as autoras, cabe à creche ou pré-escola estabelecer, se possível, um sistema gradativo de adaptação para cada criança, no qual, nos primeiros dias, ela permaneça apenas algumas horas e, aos poucos, acostume-se ao novo ambiente, até que possa permanecer em tempo integral, se for o caso. Silva (2016) sustenta que

A vida de qualquer criança, geralmente, tem início no ambiente familiar, sendo os próprios familiares, as pessoas mais importantes nas suas vidas. Portanto, ao sair de sua zona de conforto, a criança experimenta um sentimento de ansiedade. Esse sentimento pode gerar agressividade ou sofrimento na criança, despertando atitudes incompatíveis com o interesse coletivo. Para mediar esse conflito, o educador deve acolher a criança, ajudando-a a superar esse momento e contribuindo para o seu desenvolvimento. Assim, as atitudes dos próprios professores são exemplos para os alunos, gerando regras de convivência em sociedade que são de vital importância para o aprendizado e equilíbrio deles. (p. 19)

Pode-se dizer que a comunidade tem um papel especial e fundamental, com responsabilidades. Segundo Zini (2013, p. 29), “entende-se que a comunidade é o papel central dos três protagonistas

do sistema social escolar: crianças, professores e pais como os geradores do projeto educacional”. A escola é um ambiente coletivo, baseado na participação e na gestão social, no trabalho coletivo, na sociabilidade e nos objetivos e valores compartilhados. Silva e Bezerra (2019) salientam que a adaptação é um processo de mudanças, sejam elas relacionadas às novas professoras, aos colegas de sala ou ao ambiente escolar. É um período difícil, no qual pais e crianças se separam, muitas vezes pela primeira vez, o que gera sentimentos de tensão, medo e insegurança por parte da criança, dos familiares e também dos profissionais que compõem a escola. Todos saem de sua zona de conforto para vivenciar novas experiências em um ambiente coletivo.

Esse processo compreende a inserção da criança na fase educacional e também atende a uma necessidade da família, que precisa deixá-la na escola ou na creche para trabalhar.

Quando chega o momento de a família deixar a criança na escola ou quando ela atinge a idade necessária para frequentar a creche, compete à educadora perceber suas características, seu jeito de ser e de se relacionar com o novo ambiente que passará a frequentar, bem como a maneira como interage com os colegas e com as pessoas que dela cuidam e a educam. Craidy e Kaercher (2007) salientam que é preciso respeitar o ritmo de cada criança e suas manifestações de medo e ansiedade. Os pais e as mães, ou seja, a família da criança, também devem ter o direito de circular nas dependências da escola e receber todas as informações necessárias sobre a rotina desenvolvida na instituição.

Cada criança apresenta um desenvolvimento diferente quanto ao tempo de aprendizagem; nesse contexto, pode-se dizer que cada uma também se adapta de forma distinta. De acordo com Lillard (2017, p. 25), “...as filosofias educacionais do passado não enfatizavam a existência da infância como uma entidade por si mesma, essencial à completude da vida humana, nem discutiam a autoconstrução incomum da criança...”, que Montessori observara em suas salas de aula. O papel da família e dos educadores nesse processo torna-se fundamental. O ensino e a aprendizagem começam na família e continuam a ser moldados na escola.

O ambiente físico deve ser atrativo e interessante. De acordo com Barbosa (2008), o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir de sua riqueza e diversidade, desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.

Assim, a escola é um ambiente coletivo, baseado na participação e na gestão social; o olhar individual contemplará a sociabilidade, os objetivos e os valores compartilhados para uma acolhida humanizada.

Considerações finais

Compreende-se a afetividade como uma grande aliada no processo da adaptação na educação infantil, bem como a experiência e a formação contínua das educadoras. Também são fundamentais o correto planejamento da instituição escolar, a organização para a recepção das famílias e o apoio à sua participação no processo de adaptação de seus filhos.

É responsabilidade de todos os envolvidos, principalmente da equipe escolar, atuar com competência na mediação de possíveis conflitos. Trata-se de um momento muito delicado, por envolver crianças que, em seu ambiente familiar, muitas vezes nunca se afastaram de pessoas conhecidas, tornando esse período uma importante etapa de construção social.

A inserção das crianças na Educação Infantil, com um olhar individualizado para as diferenças e com a devida adaptação, é um aspecto de grande importância para o desenvolvimento social.

O objetivo é que a inserção na Educação Infantil ocorra de forma positiva e adequada, tendo como foco a criança, para que ela possa gostar do ambiente, adaptar-se, socializar-se com o novo espaço e com as pessoas que dele fazem parte, além de compreender e participar das novas rotinas.

Considera-se todo o conjunto de fatores envolvidos nesse primeiro acolhimento infantil, compreendendo o processo de adaptação como uma experiência interativa, na qual todos os envolvidos buscam promover a participação e a compreensão integral das vivências que fazem parte desse importante momento.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

LILLARD, Paula Polk. **Método Montessori**: uma introdução para pais e

professores; [tradução Sonia Augusto]. Barueri: Manole, 2017.

SILVA, Abadia de Lourdes Pereira da; PAIVA, Ana Carolina de; RODRIGUES, Patrícia Tomas Mattão. **O Processo de Adaptação da Criança ao Ingressar na Educação Infantil**. Artigo Simpósio de TCC e Seminário de ICESP, 2016.

SILVA, Francinéia Tavares da; BEZERRA, Maria da Conceição Rodrigues dos Santos. **Adaptação de crianças pequenas ao espaço escolar: interação, brincadeiras e rotina**. XVIII Encontro Nacional de Educação Infantil/ Clarice Ferreira Guimarães Diógenes [et al.], organizadores. – Natal, RN: UFRN/NEI, 2019.

ZINI, Giulio Ceppi Michele e organizadores. **Crianças, espaços, relações como projetar ambientes para a Educação Infantil**. São Paulo: Penso, 2013.

INCLUSÃO ESCOLAR: QUANDO INCLUIR UM PODE SIGNIFICAR EXCLUIR OUTROS? UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isabelly Oliveira Schroer¹

Introdução

Trabalhar em uma escola de Educação Infantil é, por si só, um desafio. Trata-se de um espaço marcado pela diversidade, no qual cada criança chega com uma história, uma forma própria de se comunicar, aprender, brincar, relacionar-se e compreender o mundo. Dentro dessa diversidade encontram-se também estudantes público-alvo da Educação Especial, entre eles crianças com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

É justamente nesse contexto que surge uma questão que, embora possa causar desconforto, precisa ser discutida: estamos realmente promovendo inclusão ou, em determinadas circunstâncias, apenas garantindo a presença física do aluno em uma sala regular?

A pergunta não pretende negar o direito à inclusão. Pelo contrário. A educação inclusiva constitui um princípio consolidado internacionalmente e no ordenamento jurídico brasileiro. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada na Conferência de Jomtien, em 1990, estabeleceu a necessidade de assegurar as condições fundamentais para que todos tivessem acesso à educação e às suas necessidades básicas de aprendizagem.

No Brasil, esse princípio foi fortalecido por diferentes instrumentos legais e políticas públicas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, estabelece a educação inclusiva como uma perspectiva baseada no direito de todos à participação e à aprendizagem, defendendo transformações estruturais e culturais nos sistemas educacionais. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão reafirmou que a pessoa com deficiência tem direito a um sistema educacional

1 Estagiária Curso Normal e Acadêmica de História.

inclusivo e que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar uma educação de qualidade.

Portanto, a discussão proposta aqui não é sobre ser a favor ou contra a inclusão. É sobre perguntar quais condições são necessárias para que ela realmente aconteça.

Porque colocar uma criança em uma sala regular não significa, automaticamente, incluí-la.

Entre o direito à inclusão e a realidade da sala de aula

A legislação brasileira avançou significativamente na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhece que a universalização do acesso não é suficiente quando permanecem práticas e estruturas capazes de produzir exclusão. O documento aponta justamente para o paradoxo entre inclusão e exclusão: os sistemas de ensino podem ampliar o acesso e, ainda assim, continuar reproduzindo mecanismos que não atendem às especificidades dos estudantes.

É nesse ponto que a realidade cotidiana da escola precisa ser considerada.

Um aluno pode estar matriculado, frequentar diariamente a sala de aula, participar de determinadas atividades e, ainda assim, não estar encontrando naquele espaço aquilo de que necessita para desenvolver-se.

Essa constatação não significa afirmar que determinada criança “não deveria estar na escola”. Significa reconhecer que estar na escola e ter suas necessidades atendidas são questões diferentes.

Em alguns casos, por exemplo, a prioridade pedagógica de uma criança pode estar relacionada à aquisição de autonomia e de habilidades básicas de vida diária antes mesmo de determinadas aprendizagens acadêmicas. Uma criança que ainda necessita de auxílio significativo para realizar atividades básicas de autocuidado apresenta necessidades que também precisam ser consideradas pela escola.

Antes de enxergarmos o estudante apenas como alguém que precisa aprender o alfabeto, reconhecer números ou realizar atividades pedagógicas, precisamos enxergá-lo como pessoa.

Essa perspectiva não diminui a importância da aprendizagem acadêmica. Ao contrário: amplia o próprio conceito de aprendizagem.

A educação não deveria ser reduzida à reprodução de conteúdos. Para algumas crianças, aprender a comunicar uma necessidade, desenvolver autonomia, interagir com outra pessoa, participar de uma brincadeira coletiva ou realizar uma atividade cotidiana pode representar uma conquista educacional tão significativa quanto o reconhecimento de uma letra.

O desafio está justamente em fazer com que o sistema educacional consiga reconhecer essas diferentes necessidades sem transformar a inclusão em mera adaptação burocrática.

O professor diante da inclusão: entre a responsabilidade e a falta de suporte

Ensinar é uma tarefa complexa. Na Educação Infantil, essa complexidade é ainda maior, pois o professor trabalha simultaneamente com aspectos pedagógicos, sociais, emocionais, motores e de desenvolvimento.

Quando se acrescentam à rotina alunos que demandam formas específicas de comunicação, adaptação de atividades, acompanhamento individualizado, manejo de comportamentos e diferentes estratégias pedagógicas, a responsabilidade profissional aumenta consideravelmente.

Isso não significa que a criança seja um problema.

O problema está em esperar que um único profissional consiga responder sozinho a necessidades que são, muitas vezes, pedagógicas, comportamentais, comunicacionais, sociais e de autonomia ao mesmo tempo.

Pesquisas realizadas com professores que trabalham com estudantes com TEA demonstram justamente essa realidade. Camargo et al. (2020), em estudo realizado com 19 professores da rede pública de Pelotas, identificaram dificuldades relacionadas ao comportamento, comunicação, socialização, rotina e aspectos pedagógicos. Os professores também relataram sensação de despreparo e necessidade de uma formação continuada mais específica e prática.

Isso dialoga diretamente com uma realidade que pode ser observada nas escolas: o professor procura estratégias, pesquisa atividades, conversa com a coordenação, busca auxílio da sala de recursos, procura informações e tenta, de diferentes maneiras, fazer com que aquele aluno participe.

Mas até onde vai a responsabilidade desse profissional?

Quando a criança não apresenta o desenvolvimento esperado, é comum que a primeira pergunta recaia sobre aquilo que o professor está fazendo. Será que a atividade está adequada? Será que ele está conseguindo ensinar? Será que faltou alguma estratégia?

Essas perguntas são importantes, mas não podem ser utilizadas para colocar sobre o professor toda a responsabilidade por um processo que deveria ser coletivo.

A literatura recente também chama atenção para as condições de trabalho, a falta de apoio, o excesso de demandas e as lacunas na formação como fatores relacionados ao desgaste psicológico de professores que atuam com estudantes com TEA.

Assim, defender a inclusão também deveria significar defender o profissional que realiza essa inclusão.

Não é possível exigir uma educação inclusiva de qualidade sem oferecer formação, recursos, profissionais de apoio, acompanhamento especializado e condições adequadas de trabalho.

A criança não é responsável pela falha do sistema

É importante deixar uma questão absolutamente clara: a criança não pode ser responsabilizada pelas dificuldades encontradas no processo de inclusão.

Quando uma escola não consegue atender adequadamente um estudante, não significa que esse estudante seja o problema.

Também não significa que sua deficiência, seu autismo ou qualquer outra condição de desenvolvimento seja responsável pela sobrecarga do professor.

O problema está na maneira como o sistema se organiza para responder às diferenças.

A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta que as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de modificar práticas e estruturas para atender às especificidades dos estudantes.

Portanto, quando uma criança apresenta necessidades que a sala de aula não consegue atender, a pergunta deveria ser menos “o que há de errado com essa criança?” e mais “o que está faltando para que essa criança seja atendida adequadamente?”

Essa mudança de perspectiva é fundamental.

5 Família e escola: uma responsabilidade compartilhada

Outro aspecto que precisa ser discutido é a relação entre família e escola.

A educação da criança não começa quando ela atravessa o portão da escola e também não termina quando ela retorna para casa.

A escola possui responsabilidades pedagógicas e institucionais. A família, por sua vez, possui responsabilidades que não podem ser transferidas integralmente à instituição escolar.

Em algumas situações vivenciadas no cotidiano profissional, percebe-se que famílias apresentam dificuldades para compreender ou aceitar determinadas características e necessidades de seus filhos. Em outras, existem expectativas de que a escola consiga solucionar sozinha dificuldades que ultrapassam o campo pedagógico.

Não cabe à escola ocupar o lugar da família, assim como não cabe à família esperar que o professor seja, simultaneamente, educador, cuidador, terapeuta e profissional especializado em todas as áreas relacionadas ao desenvolvimento infantil.

A própria legislação brasileira estabelece que a garantia da educação da pessoa com deficiência envolve Estado, família, comunidade escolar e sociedade.

Pesquisas também demonstram a importância da relação entre família e escola no contexto da inclusão de crianças com TEA. Cabral e Falcke (2021) identificaram, em estudo com famílias e professoras, preocupações e dificuldades relacionadas à inclusão, destacando a importância do trabalho colaborativo entre esses diferentes atores.

Portanto, a inclusão não pode ser pensada como uma relação exclusiva entre professor e aluno.

Ela precisa envolver, sempre que necessário, família, escola, profissionais especializados, gestão educacional e políticas públicas.

Quando a inclusão pode produzir exclusão?

É justamente aqui que se encontra o principal questionamento deste texto.

Por que falar em exclusão quando o assunto é inclusão?

Porque existe uma contradição que precisa ser enfrentada.

Imagine uma sala de Educação Infantil com mais de vinte crianças. Acrescente a esse grupo um estudante que necessita de acompanhamento individualizado, adaptações, mediação constante e auxílio em diferentes momentos da rotina.

Agora imagine uma situação de desregulação comportamental intensa.

O professor precisa continuar conduzindo a atividade das demais crianças. Ao mesmo tempo, precisa garantir a segurança do aluno em crise. A monitora tenta auxiliá-lo. As outras crianças observam, algumas se assustam, outras deixam de participar da proposta.

Em determinadas situações, pode ser necessário retirar o aluno da sala para que ele consiga se reorganizar.

Nesse momento, surge a contradição.

Quem está incluído? Quem está excluído?

A criança foi retirada da sala para que pudesse receber o atendimento necessário, mas também deixou de participar daquela atividade coletiva. Ao mesmo tempo, os demais alunos permanecem na sala, mas tiveram sua experiência pedagógica interrompida.

Não se trata de defender a retirada permanente do aluno da convivência com os demais. Tampouco de defender espaços segregados como regra.

Trata-se de reconhecer que existem situações nas quais a inclusão exige decisões individualizadas.

Assim, talvez o verdadeiro problema não seja perguntar simplesmente “o aluno deve estar na sala regular? ”, mas perguntar:

“A sala regular possui condições para atender esse aluno sem deixar de atender os demais? ”

Essa é uma pergunta mais difícil.

E justamente por isso precisa ser feita.

Incluir não pode significar apenas colocar junto

Existe uma diferença significativa entre integração física e inclusão educacional.

A criança pode estar presente no mesmo espaço que os colegas e, ainda assim, não participar efetivamente das experiências propostas.

Da mesma maneira, pode estar incluída, mas o restante da turma estar sendo privado de atenção, segurança ou oportunidades de aprendizagem em determinadas situações.

Isso não significa que a criança incluída esteja “tirando” algo dos demais.

Significa que o sistema precisa possuir recursos suficientes para que ninguém precise perder para que outro possa ganhar.

Essa questão é especialmente importante quando se pensa na Educação Infantil.

Uma turma de crianças pequenas exige acompanhamento constante. São crianças que precisam de auxílio para organizar materiais, ir ao banheiro, alimentar-se, brincar, resolver conflitos, compreender regras e desenvolver autonomia.

Quando um único estudante exige atenção integral de um adulto durante grande parte do período, existe uma consequência sobre toda a organização da turma.

Ignorar essa realidade não torna a inclusão mais justa.

Apenas torna invisível o trabalho necessário para que ela aconteça.

O profissional de apoio também precisa ser considerado

Outro ponto pouco discutido é a situação dos monitores e profissionais de apoio.

Muitas vezes, esses profissionais passam grande parte do período ao lado da criança incluída e tornam-se responsáveis por demandas que ultrapassam aquilo para o qual foram efetivamente preparados.

A Lei Brasileira de Inclusão prevê a disponibilização de profissionais de apoio e também determina a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e formação continuada.

Entretanto, ter um profissional ao lado da criança não significa automaticamente possuir uma equipe especializada.

O monitor também precisa de orientação.

Precisa saber quais estratégias utilizar, como agir diante de uma crise, como favorecer autonomia sem criar dependência e como trabalhar em conjunto com o professor.

Caso contrário, existe o risco de criar uma nova forma de exclusão: a criança passa a permanecer fisicamente na sala, mas realiza suas atividades praticamente separada dos demais, acompanhada exclusivamente pelo monitor.

Isso é inclusão?

Novamente, a pergunta permanece aberta.

Formação docente: não basta dizer ao professor que ele precisa incluir

É difícil exigir que um profissional esteja preparado para lidar com situações para as quais sua formação não ofereceu instrumentos suficientes.

Camargo et al. (2020) encontraram justamente essa dificuldade entre professores que trabalhavam com alunos com TEA. Embora muitos buscassem cursos e informações, os participantes apontaram que parte das formações oferecidas era demasiadamente geral e pouco relacionada às situações concretas encontradas na sala de aula.

Esse dado é importante porque demonstra que o problema não está necessariamente na falta de vontade dos professores.

Muitos querem aprender.

Muitos procuram.

Muitos tentam.

Mas existe uma diferença entre dizer “você precisa estar preparado para a inclusão” e efetivamente oferecer condições para que esse preparo aconteça.

A formação continuada precisa aproximar teoria e prática. Precisa discutir situações reais, estratégias pedagógicas, comunicação, autonomia, comportamento, adaptação de atividades e organização da rotina.

O professor não deveria descobrir sozinho, no meio da sala de aula, como lidar com uma situação complexa.

Considerações finais

Defender a inclusão escolar não significa fechar os olhos para as dificuldades que existem dentro das escolas.

Também não significa responsabilizar as crianças por essas dificuldades.

Muito menos significa defender que crianças com deficiência ou TEA sejam afastadas da convivência social.

O que se defende aqui é algo talvez mais difícil: uma inclusão responsável, possível e verdadeiramente comprometida com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A criança com deficiência tem direito à educação.

Tem direito à convivência.

Tem direito à aprendizagem.

Tem direito à acessibilidade.

Mas o professor também tem direito a condições adequadas de trabalho.

O monitor também precisa ser preparado e valorizado.

A família precisa participar.

A escola precisa receber suporte.

E o Estado precisa garantir as condições para que aquilo que está previsto na legislação possa efetivamente acontecer.

A inclusão não pode ser apenas uma palavra bonita presente em documentos oficiais.

Ela precisa existir na prática.

E, para existir na prática, precisa considerar as particularidades de cada criança.

Talvez seja necessário abandonar a ideia de que existe uma única forma correta de incluir.

Em determinados casos, a sala regular poderá ser o melhor espaço para a criança. Em outros, serão necessárias adaptações mais intensas, atendimentos complementares, espaços diferenciados ou outras estratégias que garantam seu desenvolvimento e bem-estar.

Reconhecer isso não deveria ser compreendido como exclusão.

Excluir seria negar à criança o direito de aprender, conviver e desenvolver-se.

Mas também é preciso reconhecer que colocar uma criança em determinado espaço sem oferecer as condições necessárias para que ela aprenda e participe não é suficiente para produzir inclusão.

E existe ainda uma pergunta que não pode ser ignorada:

“Se, para incluir um aluno, retiramos dos demais o direito à aprendizagem, à segurança, à atenção e à participação, estamos realmente incluindo?”

Essa pergunta não pretende encontrar uma resposta simples.

Pretende provocar reflexão.

Porque talvez a inclusão que precisamos não seja aquela que apenas coloca todos no mesmo lugar, mas aquela que cria condições para que todos possam realmente estar, participar e aprender.

Por isso, sou a favor de escolas acessíveis e inclusivas.

Sou a favor de que nenhuma criança seja privada da educação por apresentar uma deficiência ou qualquer outra condição.

Mas também sou a favor de que se reconheça o trabalho de quem está dentro da sala de aula.

Sou a favor de que esses profissionais sejam ouvidos.

E, principalmente, sou a favor de que tenhamos coragem para admitir que nem sempre o lugar em que colocamos uma criança é, necessariamente, o lugar que melhor atende às suas necessidades naquele momento.

Reconhecer essa possibilidade não deveria significar desistir da inclusão.

Deveria significar buscar uma inclusão que realmente faça sentido para aquela criança.

E para todos os outros que também estão dentro daquela sala.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Espe-

cial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise. Relação família-escola-criança com Transtorno do Espectro Autista: percepção de pais e professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, 2021.

CAMARGO, Sílvia Pimentel Höher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, v. 36, 2020.

FAVERO-NUNES, Maria Ângela et al. Percepção de professores de alunos com transtorno do espectro autista acerca da inclusão educacional. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, v. 8, 2020, p. 537-548.

MESSINA, Shabbina Ribeiro; RIBEIRO, Manuel Gustavo Leitão. Construção e validação de questionário para avaliar a saúde mental de professores que atendem crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 11, 2025.

UNITED NATIONS. World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand, 1990. New York: Inter-Agency Commission, 1990.

METODOLOGIAS ATIVAS E NOVAS TENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: TÉCNICAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Estela Steinke¹

Abordagem introdutória

O estudo busca refletir sobre a importância das metodologias ativas e das novas tendências educacionais no processo de ensino e aprendizagem, destacando suas contribuições para a autonomia dos estudantes, a aprendizagem colaborativa, a personalização do ensino e a relação entre conhecimento teórico e prática. Pretende-se, ainda, evidenciar que a utilização dessas estratégias requer planejamento adequado e preparação docente para que possam contribuir efetivamente para uma educação mais participativa, significativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

A temática abordada consiste em uma revisão bibliográfica sobre técnicas de metodologias ativas e novas tendências. Elas emergem em um período em que a sociedade e as tecnologias passam por constantes transformações, provocando a busca por inovações na educação e na formação de professores.

As instituições de ensino devem proporcionar momentos de aprendizagem que façam sentido para o estudante, com experiências semelhantes ao seu entorno e capazes de transformar sua vida. Assim, os conteúdos devem estar inseridos no contexto do estudante, para que este possa refletir sobre eles. Dewey destaca que

O ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação especial e distinta. A aquisição isolada do saber intelectual, tentando muitas vezes impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na

1 Mestra em Desenvolvimento- UNIJUÍ- Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul; Docente de Administração na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul; Docente de Pedagogia em Rede Municipal de Ensino no Rio Grande do Sul. E-mail: estelasteinke@yahoo.com.br

vida, perde com isso o seu sentido e o seu valor (DEWEY, 1978, p. 27).

Cada pessoa aprende de uma forma diferente, e a aprendizagem pode se tornar significativa. De acordo com Camargo e Daros (2018, p. 16), há uma pirâmide desenvolvida por Dale, em 1969, que apresenta sete formas diferentes de aprendizagem. A base da pirâmide corresponde ao método ativo, sendo as três primeiras formas argumentar, praticar o conhecimento e ensinar os outros, com percentuais de fixação de 85%, 75% e 50%, respectivamente. Assim, o aluno desenvolve mais habilidades e competências e agrega mais conhecimentos por se tratar de uma prática interativa e colaborativa de ensino.

Para Bacich e Moran (2018), uma das bases ou premissas do método ativo, que propõe a participação efetiva dos alunos, é o construtivismo, o qual considera que a construção de conhecimento é uma atividade mental intensa que possibilita construir significados individuais a partir de conteúdos sociais. Para uma aprendizagem efetiva, é necessário o equilíbrio das inovações: a tecnológica, a curricular e a pedagógica. É uma questão cultural e sistêmica, pois o currículo do curso ou da unidade curricular precisa estar coerente com as práticas pedagógicas dos professores, bem como a introdução e eficiência das técnicas escolhidas como método de ensino e aprendizagem ativa.

A educação contemporânea tem passado por importantes transformações, especialmente diante dos avanços tecnológicos e das mudanças no perfil dos estudantes. Nesse contexto, torna-se necessário repensar as práticas tradicionais de ensino e buscar estratégias que favoreçam a participação, a autonomia, a colaboração e a construção significativa do conhecimento. As metodologias ativas de aprendizagem surgem como importantes alternativas para aproximar os conteúdos trabalhados em sala de aula das situações reais vivenciadas pelos estudantes.

Algumas técnicas consideradas metodologias ativas

Existem muitas técnicas de aprendizagem ativa, e cada uma delas pode contribuir para a construção do conhecimento de um conteúdo relacionado à vivência e à aplicabilidade prática. Algumas das mais conhecidas são:

- A aprendizagem baseada em projetos, que de acordo com Bacich e Moran (2018), é a construção do conhecimento a partir

do engajamento dos alunos na solução de problemas reais e complexos.

- Aprendizagem baseada em problemas (ABP), de acordo com Mamede (2001, p. 27), “a perspectiva da ABP é delineada nos princípios derivados da psicologia cognitiva, caracterizada como uma forma de aprendizagem e instrução colaborativa, construtivista e contextual”.
- Aprendizagem baseada em jogos, de acordo com Vianna et al. (2013), corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico, uma vez que pode encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com novas tecnologias, a agilizar seus processos de aprendizado ou de treinamento e a tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas.
- Método ou estudo de caso: para Lüdke e André (1986), apresenta-se como uma estratégia de pesquisa na qual se adota um caso simples e específico ou complexo e abstrato, porém sempre bem delimitado. Nos estudos de Foran (2001), o autor define esse método ativo, trabalhado em sala de aula, como promissor, pois a mudança provocada pelo ato de sair da zona de conforto para resolver um problema com base em um caso específico prepara os alunos para as adversidades.
- Aprendizagem em equipe: conforme Krug et al. (2015), é uma estratégia de ensino cujo objetivo é estimular a responsabilidade do estudante por adquirir e construir conhecimentos, compreendendo como o conhecimento construído será aplicado em sua futura atuação.
- Técnica da sala de aula invertida: conforme Bes et al. (2019), os alunos têm acesso ao ensino e aos conteúdos de forma online, em suas casas, e encontram-se presencialmente para realizar práticas e projetos orientados pelo professor sobre os assuntos já estudados.
- Avaliação por pares ou aprendizagem Peer Instruction: Bes et al. (2018) afirmam que o foco é fazer com que o aluno compreenda determinado conceito relacionado ao conteúdo. A leitura do livro-texto é uma referência e um guia para as aulas e, portanto, deve ser realizada previamente. A aula, em vez de ser meramente

expositiva, desenvolve-se em séries de apresentações curtas sobre pontos-chave, seguidas de um teste conceitual que mostrará o nível de compreensão dos alunos sobre os conceitos abordados.

Todas as técnicas têm eficácia, mas, para isso, são necessários o planejamento adequado da disciplina ou unidade curricular e a preparação dos professores, com o desenvolvimento de novas competências tecnológicas, de mediação, entre outras. O professor também precisa estar preparado para exercer a liderança, pois podem ocorrer imprevistos no decorrer da disciplina, para os quais devem ser encontradas soluções rápidas.

Tendências educacionais

Com o avanço crescente da tecnologia e o surgimento de novas gerações que precisam lidar com o excesso de informações, ocorrem mudanças educacionais e culturais que exigem transformações no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Fava (2018),

A globalização, a informatização, a tecnologia, a inteligência artificial, a trabalhabilidade e o advento das gerações Y e Z forçaram as instituições de ensino a adotar o uso de novas metodologias mais aderentes ao perfil dos estudantes e às tecnologias digitais. Tal estratégia auxilia docentes a terem formas eficazes de ajudar os alunos a se envolverem em atividades baseadas em ideias sobre como as pessoas aprendem. (p. 140)

O modelo de ensino híbrido, conforme Camargo e Daros (2018), também pode exemplificar e estar interligado às metodologias ativas. Nesse modelo, que constitui uma forte tendência educacional, utilizam-se estratégias como rotação por estações, laboratório rotacional e sala de aula invertida ou, ainda, os modelos flex, à la carte e virtual enriquecido, alguns exemplos de hibridização da educação. Conforme já evidenciado, essas técnicas possibilitam a autonomia do aluno, a aprendizagem personalizada, o domínio gradativo do conhecimento e a construção de relacionamentos produtivos entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

Considerações finais

Diante das abordagens apresentadas, reitera-se que as metodologias ativas de aprendizagem são ferramentas importantes para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo.

Técnicas como a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, os jogos, os estudos de caso, a aprendizagem em equipe, a sala de aula invertida e a aprendizagem entre pares possibilitam que o estudante participe de forma mais ativa da construção do próprio conhecimento.

Essas metodologias também aproximam os conteúdos estudados da realidade dos alunos, permitindo que os conhecimentos sejam relacionados a situações práticas e problemas do cotidiano. Dessa forma, o estudante deixa de ser apenas um receptor de informações e passa a assumir maior responsabilidade pelo seu aprendizado, desenvolvendo autonomia, colaboração, criatividade, capacidade de resolver problemas e pensamento crítico.

Entretanto, para que essas estratégias apresentem bons resultados, é fundamental que sejam utilizadas de maneira planejada e de acordo com os objetivos de aprendizagem. O professor possui papel essencial nesse processo, atuando como mediador e organizador das atividades. Além disso, é necessário que esteja preparado para utilizar recursos tecnológicos, lidar com diferentes necessidades dos estudantes e solucionar possíveis situações inesperadas durante as aulas.

Nesse contexto, as tendências educacionais, especialmente o ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais, contribuem para ampliar as possibilidades de aprendizagem. Essas mudanças permitem maior flexibilidade, personalização do ensino e interação entre professores e estudantes, favorecendo diferentes formas e ritmos de aprender.

Portanto, as metodologias ativas e as novas tendências educacionais não devem ser entendidas apenas como substitutas do ensino tradicional, mas como possibilidades que podem ser integradas às práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e características de cada contexto. Quando bem planejadas e aplicadas, contribuem para uma educação mais participativa, contextualizada e próxima da realidade dos estudantes, preparando-os não apenas para o domínio dos conteúdos, mas também para enfrentar situações e desafios presentes na vida pessoal, acadêmica e profissional.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BES, P. et al. **Metodologias para aprendizagem ativa**. [revisão técnica: Thuinie Medeiros Vilela Daros]. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FAVA, R. **Trabalho, educação e inteligência artificial**: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso, 2018.

FORAN, J. The case method and the interactive classroom. **The NEA Higher Education Journal, Thought & Action**, v. 17, n. 1, p. 41-50, 2001.

KRUG, R. R.; VIEIRA, M. S. M.; MACIEL, M. V. A.; ERDMANN, T. R.; VIEIRA, F. C. F.; KOCH, M. C.; GROSSEMAN, S. **Aprendizagem baseada em equipe**. Revista Brasileira de Educação, v. 40, n. 4, p. 602-610, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAMEDE, S. **Aprendizagem baseada em problemas**: características, processos e racionalidade. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (org.). *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Hucitec, 2001.

VIANNA, Y. et al. **Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos**. 1. ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

HERANÇAS ILUMINISTAS: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO HUMANA

Maicon William Paludo¹

Giulia Carolina Fortes Moura²

Martin Kuhn³

Primeiros enunciados

A ocupação com a formação humana dos novos no mundo acompanha diferentes pensadores, do período clássico ao período contemporâneo. Compreender a relação entre educação, indivíduo e mundo comum é uma problemática que já está presente em Platão, ao reconhecer que uma das alternativas para reverter a degradação da Atenas de sua época atravessava pensar a educação dos novos. Compreendia que o cuidado com a criança, almejando uma experiência infantil baseada na moralidade e justiça, contribuiria para o bem da *pólis* (Kohan, 2011). Nesse contexto, a formação das crianças assume uma intencionalidade política, válida tanto para Platão quanto para Kant e Rousseau, por exemplo.

Dessa forma, a educação das crianças não é um problema menor, pois nela estaria a “[...] gênese, o ponto de partida, a causa da justiça e da injustiça na *pólis*” (Kohan, 2011, p. 37-38). O autor reitera que, no contexto grego, “[...] a educação das infâncias tem projeções políticas: uma boa educação garante um cidadão prudente” (Kohan, 2011, p. 39). Ao mesmo tempo, para não gerar confusões epistêmicas e contextuais, salientamos que Platão não se ocupou do fenômeno infância como algo relevante; por isso, compartilhamos a tese de Kohan (2011) de que a infância era um fenômeno temporal inerente à sua problemática da formação humana intencionada pelo bem da *pólis*. Ou seja, apesar do atravessamento, a

1 Mestre e Doutorando em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Pedagogo. Bolsista CAPES Integral. E-mail: m.paludo@unochapeco.edu.br.

2 Graduanda em Psicologia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsista de Iniciação Científica, PIBIC/CNPq. E-mail: giulia.forte@unochapeco.edu.br.

3 Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUI). Professor do *Programa de Pós-Graduação em Educação* da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Pedagogo e Sociólogo. E-mail: martin.kuhn@unochapeco.edu.br.

criança ainda não era reconhecida como algo que valesse reflexão, uma vez que era marcada pela incompletude, uma projeção de futuro.

Por conta disso, a educação clássica “[...] não resiste à tentação de apropriar-se da novidade dos novos, à tentação de fazer da educação uma tarefa eminentemente política [...] Educa-se para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma pólis que se define, previamente, para eles” (Kohan, 2011, p. 58-59). Curiosamente, fazendo um paralelo temporal, o sentido que a educação assume, em certos sentidos, ainda parece ser o mesmo, preparar as crianças para a sociedade. Apesar de as preocupações ainda parecerem ser as mesmas, acrescem-se noções como *autonomia* e *liberdade*, aspectos que passam a ocupar lugar de destaque nos processos educacionais, sobretudo na contemporaneidade (Flickinger, 2010), heranças da modernidade e do iluminismo.

Entre os muitos pensadores iluministas, elegemos dois que refletem sobre a educação, compreendendo-a como requisito central para a formação do ser humano: Immanuel Kant (1724-1804) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Em Kant (2012; 1999), manifesta-se uma das expressões máximas do Iluminismo: o uso da razão como possibilidade de emancipação humana. Para o filósofo, é por meio da educação que o ser humano desenvolve a capacidade de pensar por si. Também é ela que prepara o indivíduo para viver de acordo com princípios morais e agir com autonomia. O uso pleno do pensar e do agir, na perspectiva de Kant, está voltado à participação dos indivíduos nos espaços públicos.

Por outro lado, Rousseau proclama: “[...] todo-poderoso Deus, livra-nos da iluminação dos nossos pais: reconduze-nos à simplicidade, à inocência e à pobreza, aos únicos bens que são necessários à nossa felicidade” (Störig, 2008, p. 321). Na compreensão de Störig, Rousseau dirige-se ao rompimento dos grilhões da menoridade ou da tutela de todas as ordens; trata da vida simples, inocente e da pobreza rural em contraposição à tutela, à opressão e à riqueza gananciosa da vida na cidade. Assim, “[...] a ideia básica, que perpassa todas as obras de Rousseau, de que o ser humano sai bom da mão da natureza e só é corrompido pela sociedade” (Störig, 2008, p. 324). Rousseau (1995) acreditava, portanto, no desenvolvimento natural da criança, distante da corrupção da sociedade, permitindo que ela aprendesse por meio da experiência e se tornasse um sujeito livre e autônomo, capaz de participar da vida pública.

Para Rousseau (1995), a função da educação deveria proporcionar às crianças vivências que favorecessem a aprendizagem de forma livre e

espontânea, assim aprimorando sua capacidade de raciocínio e preparando-as para a vida social responsável. Ao mesmo tempo, é fundamental salientar que Rousseau, enquanto iluminista, é um defensor da razão e da ciência. Dessa forma, a sua educação natural ou em um ambiente mais próximo do natural não significa liberar a criança da regra, da norma, da vida social, mas sim, preservá-la da influência perniciosa, da corrupção da sociedade. O retorno à natureza, ou mais próximo da natureza, seria para evitar que aquele que “nasce bom” seja contaminado com os vícios da vida social precocemente. Santa (2020) argumenta que uma leitura ligeiramente fragmentada de Rousseau tem gerado controvérsias e conclusões errôneas de seu pensamento, como a ideia de abandono da criança à sua própria sorte e estado.

Uma das categorias centrais que nos acompanha na reflexão é o conceito de *racionalidade*, especificamente por sua intrínseca relação histórica com o fenômeno educativo. Assumimos que, no âmbito da linguagem, operar com determinados conceitos é uma tarefa exigente, pois reconhecemos que cada termo carrega uma longa tradição ontológica e epistemológica. Por conta disso, nos amparamos em Flickinger (2010, p. 66) quando afirma que nunca conseguimos enxergar o fenômeno, ou conceito, mesmo, em totalidade “[...] a ponto de dispensarmos ilações e outras conjecturas, nas quais poderemos estar certos ou não. É, portanto, a nossa própria inserção no mundo que nos impõe a humildade como condição de lucidez necessária”. Não por acaso, a hermenêutica crítica considera a tradição e a linguagem como “[...] elementos estruturadores de nosso acesso ao mundo social, como horizontes não objetiváveis por princípio. Pelo contrário, esses horizontes representariam o contexto indispensável a qualquer tentativa de conhecer” (Flickinger, 2010, p. 157).

Considerando tais horizontes, o objetivo deste texto volta-se para a reflexão sobre as heranças iluministas presentes nas perspectivas contemporâneas de formação humana. Como forma de localizar o marco na história, “[...] em sentido estrito, o iluminismo corresponde ao século XVIII [...] e a sua filosofia da ilustração se vinculam na Inglaterra a John Locke, na Alemanha a Kant e na França os enciclopedistas – Diderot, Voltaire, D’Alembert, Montesquieu, Rousseau, entre outros” (Matos, 1997, p. 120). Também ao considerarmos a formação humana para o espaço público como aspecto diretivo, dotada de intencionalidades e enquanto campo de aporias (Arenhart; Kuhn, 2023), sustentamos que todo ato formativo pressupõe o reconhecimento do outro.

Em um contexto em que se aprimora uma “[...] epistemologia vinculada a uma racionalidade meramente instrumental [...]. Objetificação e autoinstrumentalização do ser humano apontam o risco de desviarmos a pedagogia de seu enfoque originário” (Flickinger, 2010, p. 31). Ou seja, distanciamo-nos “[...] do desenvolvimento da personalidade e sociabilidade do indivíduo” (Flickinger, 2010, p. 31). O filósofo afirma ainda que “Sem determinação consistente da base legitimadora do próprio agir, os participantes do processo educativo perdem-se em uma rede de equívocos mútuos que impossibilita toda forma de cooperação” (Flickinger, 2010, p. 100).

Considerando a centralidade do projeto filosófico iluminista na configuração da cultura ocidental, sua efetivação como modo de existir produziu uma perspectiva de formação humana, o que será discutido na sequência. A reflexão que segue possui caráter ensaístico e apresenta aspectos pertinentes do pensamento filosófico iluminista em sua articulação com o fenômeno educativo. Assumimos que a ideia de que educar para o espaço público ainda é relevante.

O Iluminismo enquanto movimento filosófico

Temporalmente, o Iluminismo é situado no século XVIII, mas, por se tratar de um movimento filosófico, remete a um conjunto de pensadores que, desde o século XVII, produziram uma crítica ao obscurantismo da Idade Média¹. Constitui-se em um movimento de ruptura com o mundo divino, substituindo-o por explicações científicas e racionais, o que aponta para um processo crescente de racionalização do mundo (Weber, 2004). É importante considerar que esse movimento de ruptura com a tradição, largamente orientada pelo domínio da Igreja, inicia-se com o Renascimento e o Humanismo, nos séculos XV e XVI, e radicaliza-se e completa-se com o Iluminismo.

Para Carmo (2007, p. 170), o Iluminismo, como um dos movimentos da sociedade moderna, volta-se para libertar plenamente o indivíduo das querelas da tradição, “[...] dando-lhe o direito de decisão sobre sua vida, retirando-o, assim, da matriz coletiva a que as sociedades

1 Conforme Abraão (2004, p. 247) em sua obra *História da Filosofia* o termo Iluminismo remete a “Iluminar, ilustrar, esclarecer, fornecer luzes: a luz, metáfora da razão desde Platão, torna-se no século XVIII – o Século das Luzes – a grande palavra de ordem”. Não se trata de um movimento unânime, mas há um horizonte em comum: “combater o seu oposto, as trevas e o obscurantismo, seja ele filosófico, religioso, moral ou político”.

tradicionais o mantinham vinculado”. O Iluminismo valoriza, desse modo, o tempo secular, a ciência, a razão, afirmando a confiança do homem em sua condição racional de produzir a liberdade, a autonomia, o progresso e a justiça. Conforme Goergen (2005), reside no homem a própria possibilidade de salvação garantida pelo uso da razão. Não se trata tanto de destruir Deus; a intenção dos pensadores iluministas é colocá-lo em seu devido lugar.

Não por acaso, a Idade Média se apresenta como antítese do Iluminismo: das trevas¹ à luz. O Iluminismo se caracteriza como movimento filosófico, político e científico que dominou o cenário europeu no século XVIII. Da mesma forma, a desagregação da sociedade feudal, a expansão marítima, as grandes navegações, o comércio ultramarino, a Reforma protestante e por fim, a Revolução Francesa, somam-se a um conjunto de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que contribuíram para a construção de uma nova sociedade. A essas transformações acresce, especialmente a partir do século XVII, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, base para a sociedade capitalista que se configura.

Em Kant (2012; 1999), manifesta-se uma das expressões do Iluminismo: *a emancipação humana por meio da razão*. Razão e diálogo com as conquistas da ciência interrogam toda e qualquer forma de domínio mágico ou religioso; é por meio deles que o homem é liberto do medo e do obscurantismo. O pensamento do século XVIII “[...] defende que a razão (as luzes) será o novo ‘ser supremo’, o guia único da ação humana e seu único fator legitimador. Os homens devem ser livres para pensar, julgar, avaliar e emitir opiniões sem se submeter a nenhuma autoridade religiosa ou transcendente” (Carmo, 2007, p. 31).

Nesse sentido, o Iluminismo rompe com o conhecimento revelado, como um constructo não humano, não sujeito às possibilidades da racionalidade humana. Para Goergen (2005), é por meio da razão que o ser humano se torna capaz de desvendar essa fantástica máquina chamada de mundo e humano. Assim, a consolidação da razão e o avanço da ciência constituem-se a referência da sociedade moderna iluminista; o progresso e a felicidade humana são seu horizonte de sentido. Touraine (1994, p. 39) reitera que “[...] abundância, liberdade e felicidade andam juntas, porque são todas produzidas pela aplicação da razão a todos os aspectos

1 Baschet (2006, p. 26) argumenta que “[...] a ideia de um milênio de obscurantismo corresponde a interesses precisos: a propaganda dos humanistas, de início, e, mais tarde, o elã revolucionário dos pensadores burgueses ocupados em solapar os fundamentos de um regime antigo, do qual a Idade Média é a quintessência”.

da existência humana”. Nesse sentido, “[...] a História nada mais é que o surgimento da razão luzindo no firmamento”. A razão aliada à ciência e à técnica é entendida como as promotoras do progresso, da liberdade e da felicidade humana.

Kant (2012), em seu texto *Resposta à pergunta: que é esclarecimento*, assim se expressa: Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. “*Sapere aude*”! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung].

Assim, o Iluminismo, para além de seus pressupostos filosóficos, como o uso da razão, assume uma tarefa educativa ou de formação do sujeito para sua maioridade, à medida que se orienta por princípios racionais. Fora do movimento do esclarecimento não há possibilidade do ser humano sair da sua condição de menoridade, da qual, segundo Kant (2012), cada um é culpado. Dessa forma, também o Iluminismo aposta em seu projeto pedagógico, pois vê na educação uma alternativa para o esclarecimento. Portanto, o Iluminismo afirma um projeto filosófico e também um projeto pedagógico e vê nele a possibilidade de formação dos sujeitos para a crítica e a autonomia.

Nesse sentido, mais uma vez, liberdade, progresso e felicidade humana são os fins do Iluminismo. Razão, ciência e técnica seriam os carros-chefes para assegurar tal empreendimento. Inúmeros são os autores de referência do Iluminismo inglês: Bacon, Hobbes, Newton, Locke, Hume. Apesar de diferentes posições acerca da religião, afirmam que “[...] a razão, não a revelação, é a fonte genuína da verdade religiosa” (Störig, 2008, p. 308). Os filósofos produzem uma crítica “[...] a partir do ponto de vista da razão, no todo ou em partes [...]”. A essência da argumentação é a seguinte: A pessoa que pensa autonomamente não necessita, para agir eticamente de forma correta, de nenhum motivo especialmente religioso. O impulso para isso lhe vem da razão” (Störig, 2008, p. 309). A partir dessa “[...] avaliação modificada da religião se chega à reivindicação de tolerância religiosa” (Störig, 2008, p. 310). A opção de credo não é mais um problema. As pessoas têm a liberdade de escolher em que crer.

O Iluminismo francês se diferencia do inglês pela sua radicalidade. Conforme Störig (2008, p. 311) “[...] na França, onde a Igreja, enquanto representante visível da religião, estava intimamente ligada com as forças sociais antigas, o rompimento com a tradição se deu de forma muito mais áspera e até as últimas consequências”. Inúmeros são os filósofos e pensadores de referência do Iluminismo francês: Montesquieu, Voltaire, Diderot, D’Alembert, Helvétius, Rousseau, Condorcet, etc. O Iluminismo francês, no entendimento de Störig (2008), orienta-se a partir de diferentes concepções epistemológicas. Não há unanimidade nas convicções filosóficas fundamentais, manifestam-se o racionalismo – confiança na força da razão; o empirismo – confiança na experiência como fundamento de todo conhecimento; o ceticismo – em relação à abrangência do conhecimento humano; o materialismo – só existe a matéria – o conhecimento dela basta para explicar tudo. O Iluminismo francês se constitui em um ataque ferrenho à Igreja, à religião, à fé e ao deísmo.

Acerca do Iluminismo alemão ou de sua literatura filosófica, no entender de Störig (2008, p. 327), esse “[...] mostra uma certa sobriedade árida, uma tendência tipo mestre-escola, algumas vezes quase chata e entediante”. Kant é o principal representante do Iluminismo alemão. Diferentemente do empirismo inglês, defende que “[...] a experiência não é o fundamento e nem o limite de nosso conhecimento, não há razão, segundo seus partidários, para duvidar da possibilidade de uma metafísica enquanto uma ciência do supra-sensível relativa ao que transcende aquela experiência” (Störig, 2008, p. 336).

Atualizando a discussão, Stein (2001, p. 21) compreende a razão do nosso tempo como “[...] a afirmação da razão, mas não mais de uma razão autônoma, estabelecida, absoluta, hipostasiada, existindo concretamente como uma espécie de figura real”. Trata-se de uma razão que incorpora em suas reflexões o entendimento da Escola de Frankfurt e Habermas acerca de uma razão plural, “[...] uma razão que se faz através de múltiplas razões, ou de uma razão que se manifesta na multiplicidade de suas vozes” (Stein, 2001, p. 21). Nesse sentido, conforme Stein (2001, p. 83) “[...] o iluminismo se configura como a tentativa de processos de emancipação do ser humano”. O iluminista se coloca no lugar da crítica, limpa o terreno e vai embora. Mas, certamente, aprendemos e avançamos muito a partir da crítica e do reconhecimento dos pressupostos do Iluminismo.

Apontamentos finais

Acerca da importância histórica do movimento, Störig (2008) reconhece que praticamente em nenhum período de nossa história a filosofia influenciou tão fortemente a opinião pública e o desenvolvimento social como na época do Iluminismo. As exigências dos filósofos pela aplicação da razão (também em relação a tudo o que foi tradicionalmente transmitido, a palavra de ordem “crítica”), por liberdade, tolerância, humanidade se impuseram de modo generalizado no longo prazo – mesmo que os ideais do Iluminismo primeiro parecessem ser tragados pelo sangrento terror da Revolução Francesa. A esses ideais devemos conquistas fundamentais como o fim da perseguição às bruxas, o tratamento humano dos doentes mentais, a eliminação de castigos corporais hediondos como a roda ou o esquartejamento e o reconhecimento da divisão dos poderes nas constituições dos Estados (especialmente a independência do Judiciário).

Assim, boa parte das conquistas que orientam as sociedades em nossos tempos teve sua origem no projeto filosófico e pedagógico do Iluminismo. Störig (2008) tem razão ao afirmar a centralidade do Iluminismo na constituição das sociedades modernas e pós-modernas. Nesses termos, o Iluminismo propôs diferentes projetos educativos para desenvolver seus pressupostos filosóficos. O esclarecimento, a emancipação, a liberdade, a felicidade e o progresso exigem, para serem atingidos pela humanidade, um projeto educativo ou um projeto de formação do homem. Rousseau e Kant são exemplos dessas proposições.

Goergen (2005, p. 59) pondera que a educação a partir do projeto iluminista passa a ser “[...] concebida como um instrumento de aprimoramento de uma racionalidade que seja capaz de, desvendando os segredos da natureza tanto humana quanto material, alcançar uma vida melhor para o ser humano aqui mesmo, na Terra”. Suas apostas de uma educação para o esclarecimento, para autonomia, para a emancipação, para a liberdade, para a ética, para a justiça, para a igualdade ainda continuam válidas. São pressupostos que não perderam seu sentido quando se fala da formação humana e, certamente, são contribuições importantes do legado do Iluminismo em sua acepção filosófica e pedagógica. Assim, é preciso considerar que o Iluminismo marcou profundamente a educação que se estende até os nossos tempos. Ainda que muitos de seus pressupostos estejam questionados por novas pedagogias, nossos programas de ensino, nossa didática ainda se valem de muitos de seus pressupostos.

Basicamente, em termos pedagógicos, os filósofos iluministas, com seus ideários, produzem duas tradições educacionais que perpassam toda a educação moderna. Podemos considerar que temos, de um lado, a escola tradicional, termo que requer cautela ao ser usado e que merece uma atenção especial, pois não se trata de mera memorização, mas de uma educação da razão na perspectiva de formação para o uso da razão, para a autonomia e a emancipação, para o esclarecimento, para a maioridade do homem, como diria Kant (2012). De outro, temos o surgimento das propostas da pedagogia ativa, que posteriormente, já no século XX, sob a alcunha de pedagogia nova, propõem uma crítica à escola tradicional, centrando-se na criança e no seu processo de desenvolvimento, afinada com os pressupostos de Rousseau (1995). Nessas perspectivas pedagógicas ativas, a criança e o fazer assumem centralidade no processo de aprendizagem.

Embora não possamos afirmar uma unidade filosófico-epistemológica acerca do Iluminismo e de seus filósofos, há, sim, o entendimento da possibilidade de o homem sair da condição de menoridade, da tutela, por meio da razão. A crítica, a autonomia, a emancipação e a formação de um sujeito que se oriente pela razão impõem que a educação ocupe lugar central no projeto do Iluminismo kantiano. De outro lado, temos uma proposição de educação orientada em sintonia com a natureza (Rousseau, 1995), centrada na liberdade da criança e no desenvolvimento integral de suas capacidades físicas, morais e intelectuais. Nesse sentido, a educação visa formar o homem natural, capaz de viver em harmonia consigo mesmo e com a sociedade, preservando sua liberdade e autonomia. Trata-se, portanto, de projetos filosóficos e pedagógicos distintos; contudo, ambos visam à formação do ser humano para a vida em sociedade.

Referências

ABRAÃO, Bernadete Siqueira. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ARENHART, Livio Osvaldo; KUHN, Martin. Eu, nós e os outros: Desafios docentes para ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9601>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Sociologia e sociedade pós-industrial: uma introdução**. São Paulo: Paulus, 2007.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento. *In*: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KANT, Immanuel. **Sobre Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unimep, 1999.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MATOS, Olgária. **Filosofia e a polifonia da razão: filosofia e educação**. São Paulo: Scipione, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTA, Fernando Dala. A criança e o seu mundo: considerações acerca da educação natural nos dois primeiros livros do Emílio de Rousseau. **Educação**, v. 45, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644431798><https://doi.org/10.5902/1984644431798>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442020000100209http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442020000100209. Acesso em: 20 nov. 2025.

STEIN, Ernildo. **Epistemologia e crítica da modernidade**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

STÖRIG, Hans Joachim. **História geral da Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

O LEGADO DOS 400 ANOS DAS MISSÕES JESUÍTICAS GUARANI: UM ELO ENTRE HISTÓRIA, CIDADANIA E A DIDÁTICA DA MATEMÁTICA NO CURSO NORMAL

Marilise Lacroix Voese¹

A celebração dos 400 anos das Missões Jesuíticas Guarani, em 2026, representa um dos marcos mais profundos da história do Rio Grande do Sul, do Brasil, da América do Sul e principalmente da nossa região.

O início dessa experiência, em 1626, do lado de cá do rio Uruguai, deu origem a um processo complexo de constituição de comunidades conhecidas como reduções. Longe de ser um evento estático no passado, esse legado permanece vivo e pulsante na cultura, na arquitetura, na religiosidade e, sobretudo, na educação da nossa região.

Para compreender essa trajetória de forma justa, é importante reconhecer e valorizar o protagonismo dos povos originários. Muito antes da chegada dos jesuítas, os Guarani já dominavam saberes sofisticados de agricultura, medicina, arte e espiritualidade. Nas reduções, eles foram os artífices da música, da escultura e da imponente arquitetura que hoje admiramos, enfrentando e ressignificando as profundas transformações impostas pelo processo colonizador.

Nesse cenário, a cidade de Santo Ângelo, consagrada como a Capital das Missões, assume a máxima responsabilidade de salvaguardar e projetar essa memória. O cotidiano da comunidade angelopolitana é cercado por esses testemunhos históricos, desde a imponência da Catedral Angelopolitana — inspirada no templo de San Angel Custódio — até o acervo do Museu Municipal Dr. José Olavo Machado.

Preservar essa herança não é apenas um ato de contemplação, mas um motor de desenvolvimento regional. Por ora, o turismo cultural, histórico e ecológico movimenta uma parte da economia da região das Missões, gera empregos e atrai olhares do mundo inteiro, enquanto os

1 Professora do Curso Normal em Nível Médio e Aproveitamento de Estudos. Pós-graduada em Matemática e Psicopedagogia.

investimentos em infraestrutura e preservação consolidam o Rio Grande do Sul como referência internacional em patrimônio.

Ser cidadão de Santo Ângelo em 2026 exige o compromisso ético de acolher o visitante, proteger o patrimônio, promover um crescimento sustentável que respeite a história que pisamos, resgatando e valorizando nossa história missioneira.

Na dimensão educativa, as Missões deixaram um rastro pedagógico marcante. As reduções funcionavam como espaços dinâmicos de ensino e aprendizagem de leitura, escrita, música e ofícios diversos, promovendo também um rico intercâmbio em que os missionários registraram a língua e os costumes dos povos originários, uma verdadeira cooperativa, exemplo para todos nós.

Para os futuros professores do Curso Normal, compreender essa história de forma crítica — identificando tanto os avanços quanto as violências do processo colonial — é indispensável. A escola tem o papel de formar cidadãos conscientes de suas raízes, capazes de valorizar a diversidade cultural e respeitar os direitos dos povos originários. Os 400 anos abrem, assim, um leque de possibilidades para o trabalho interdisciplinar, unindo Geografia, História, Língua Portuguesa, Arte, Matemática e Educação Patrimonial.

É nesse horizonte que a Didática da Matemática encontra um espaço de extraordinária renovação pedagógica. No Curso Normal, responsável pela formação dos docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, a temática missioneira prova que a Matemática não precisa se limitar a cálculos abstratos e mecânicos. Ela se transforma em uma linguagem viva para decodificar e ler a realidade.

Nos Anos Iniciais, os conceitos matemáticos ganham sentido prático e cultural: os estudantes podem explorar a contagem e a estatística ao analisar dados demográficos dos Sete Povos; construir tabelas e gráficos sobre o turismo e a preservação atual; estimar áreas, perímetros e distâncias com mapas e plantas baixas das reduções; trabalhar orientação espacial; identificar formas geométricas e simetria na arquitetura das igrejas e nos grafismos do artesanato guarani.

Além disso, podem ser utilizadas histórias matemáticas, envolvendo resolução de problemas e elaboração de problemas matemáticos, aproximando o conteúdo escolar da história e da cultura missioneira.

Dessa forma, ao entrelaçar o patrimônio histórico à construção do conhecimento matemático e científico, a educação cumpre o seu papel mais

nobre. Celebrar os 400 anos das Missões Jesuíticas Guaraní não é apenas olhar para trás, mas utilizar a riqueza desse passado para instrumentalizar os futuros professores.

É dotar a Didática da Matemática e o fazer pedagógico de humanismo, transformando a sala de aula em um espaço de valorização da memória, de respeito à diversidade e de construção ativa de uma cidadania comprometida com o futuro de nossa terra, valorizando mais a nossa cultura, história e a herança dos povos originários e dos padres jesuítas, dando voz e vez aos descendentes Guaraní existentes em nossa região, valorizando-os, respeitando-os e, assim, colaborando para que possam ter uma vida mais digna e com qualidade.

ESCOLA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS HUMANAS

Milton César Gerhardt¹

Gilberto Corazza²

Gustavo de Moura Gerhardt³

Pensar a escola a partir de vivências e experiências humanas é refletir sobre nossa trajetória de vida. O texto propõe uma reflexão baseada nas experiências de três gerações, que perpassam a escola em diferentes momentos históricos. A seguir, apresentamos o depoimento/reflexão do professor Gilberto Corazza, que traz marcas e fortes influências da escola em sua trajetória pessoal, remetendo-nos ao período estudantil até os dias atuais:

Lembro-me perfeitamente de meu primeiro dia de aula, quando me dirigia, juntamente com minha irmã mais velha, Eloine Terezinha Corazza, à Escola Municipal Rodrigues Alves, uma antiga “Brizoleta” da rede de escolas criada pelo então governador Leonel Brizola, na comunidade de Santa Lúcia, no final dos anos 1960. Eram enormes as expectativas e as ansiedades em um modelo de salas de aula multisseriadas. As professoras eram da família Batisti: Irmã, Maria e Aurora. Contudo, cursei a primeira série com uma professora “convocada” para lecionar, filha do bolicheiro da comunidade, Oscar Beutler: Eunice Beutler, que, a rigor, sabia ler e escrever, mas não possuía formação acadêmica em magistério nem licenciatura. Ainda assim, cumpriu um papel social e educacional muito importante para a comunidade. Claro, uma das marcas foi a dificuldade de meu processo de alfabetização e do uso da grafia cursiva com fluência e boa qualidade.

Uma lembrança muito marcante e, de certa forma, dramática dessa escola primária foi a ocorrência de conflitos entre os estudantes: os mais velhos estimulavam brigas e agressões entre os mais novos. Isso era uma constante, assim como o uso da repressão física pelas professoras, sempre com o aval e a legitimação dos pais. As brigas, em geral, aconteciam entre diferentes grupos, nos quais sempre havia lideranças que tomavam a dianteira, e ocorriam após o horário

1 Professor da Escola Odão Felippi Pippi - Curso Normal.

2 Professor da Escola Odão, com licenciatura plena em Filosofia e mestrado em História.

3 Acadêmico de Matemática e bolsista do Pibid - URI Santo Ângelo.

de saída, no retorno para casa. Outra lembrança refere-se às provas, que vinham prontas em envelopes, abertos momentos antes de sua realização. A responsabilidade, claro, era das autoridades superiores e, muitas vezes, os resultados eram desastrosos, o que abria a possibilidade de realização de novas provas.

Já na Escola Estadual de Ensino Básico Barão Homem de Melo, em Alto Alegre (RS), que, na época, possuía apenas o ensino fundamental e onde cursei da 5ª à 8ª série, no início dos anos 1970, tenho algumas lembranças marcantes, como a predominância do ensino conteudista e a exigência rigorosa nos testes e nas provas para repetir, de memória, os temas repassados. Da mesma forma, recorro a presença das professoras da família Puhl, que atuavam nas áreas de língua portuguesa e literatura e que, percebendo nossas limitações no domínio dessas áreas, propunham a leitura regular em sala de aula, de forma comentada e partilhada, com vistas a desenvolver maior habilidade de leitura e familiaridade com a literatura. Um dos livros que sempre permaneceu em minha lembrança foi *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon.

Outra marca muito positiva, que me toca até hoje, foi a iniciativa de uma das professoras Puhl, que me abordou e fez uma observação sobre meu perfil e minhas possibilidades futuras, dizendo que eu deveria acreditar em meu potencial, pois “poderia me tornar uma importante liderança no futuro”! Lembro-me muito bem de uma solenidade em homenagem ao Dia do Professor, na qual fui designado para representar a turma e fazer um pronunciamento em público. Após certa apreensão e angústia, organizei meu pronunciamento utilizando uma metáfora: comparei os professores e as professoras aos livros, nos quais, a cada dia, novas páginas eram abertas para partilhar conhecimentos e experiências.

Por sua vez, cursei o ensino médio no Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias, em Cruz Alta, no final dos anos 1970, com opção pelo curso profissionalizante de Auxiliar de Contabilidade. No entanto, o que, de fato, foi mais marcante foram as aulas de Educação Física, com o professor Luiz Braz, que era militar e exigia exercícios físicos rigorosos, mas promovia uma diversidade de práticas esportivas.

Diante da riquíssima reflexão sobre uma trajetória de vida marcada pelo contexto educacional, ressurgem a pergunta: como pensar o papel da escola?

A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como a memorização, a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco. Quais tarefas, na nossa escola, visam ao desenvolvimento dessas capacidades fundamentais para

uma aprendizagem continuada ao longo da vida? É tempo de atividade e iniciativa. Que tempo e espaço de iniciativa concedemos aos nossos alunos? E aos nossos professores? E aos alunos, professores e funcionários em conjunto? É tempo de convivência saudável e de cooperação. (ALARCÃO, 2001, p. 18)

A escola necessita ser reflexiva, atenta e sensível à realidade na qual está inserida, tanto territorial quanto politicamente. Ela necessita pensar sua missão/tarefa social e, em sua organização, refletir sobre a razão de existir e, muitas vezes, de resistir pedagogicamente.

Na sequência, apresentamos uma reflexão sobre a escola a partir de um jovem que ingressou recentemente na universidade e nos traz sua compreensão acerca do papel da escola. Gustavo é egresso do ensino médio de uma escola pública e fala a partir de diversos lugares sociais:

A escola é um ambiente no qual docentes, discentes e demais profissionais interagem entre si. Não é apenas um espaço de aprendizagem, mas também de convivência e de vivências para a vida. Após anos de estudo e de aquisição de conhecimento, os professores transmitem às futuras gerações saberes e conteúdos que ajudarão a abrir portas e a possibilitar escolhas durante suas jornadas de vida. É claro que a ideia de um mundo igualitário está fora de nosso alcance. Pessoas com maior poder aquisitivo (renda, lucro) têm mais oportunidades de oferecer aos filhos escolas que apresentem vantagens sobre outros espaços, escassos em recursos por falta de investimentos de terceiros. O ambiente escolar é um lugar no qual alguém que não levou os estudos muito a sério se questiona e fica remoendo por não lhes ter dado a devida importância, pois quem está no 8º ano do ensino fundamental ou no 3º ano do ensino médio não tem consciência de que, futuramente, isso poderá ser cobrado de maneira indesejada, seja na profissão que escolher, nos caminhos a percorrer, em uma faculdade ou nos concursos que realizar. Quanto à leitura, seja de livros, revistas ou materiais de estudo, a escola apresenta aspectos positivos ao oferecer uma biblioteca e outros espaços para ler. As relações estabelecidas também são muito lembradas, seja com colegas, professores ou profissionais que atuavam naquele ambiente, pois, da mesma forma que alguém se esforça para aprender ou ensinar, há o funcionário, muitas vezes “invisível”, que mantém a escola limpa e organizada para ser frequentada durante a semana.

Paulo Freire, grande educador reconhecido mundialmente, pensou a escola como um processo constante de ensino-aprendizagem. Ensinar e aprender não podem ocorrer fora da procura, da boniteza e da alegria. Em sua reflexão sobre a Escola Cidadã, Schugurensky (2018, p. 192) afirma:

É aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. É a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. É cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. É uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador e libertador. É toda escola que, brigando por ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola da comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Freire associava cidadania e autonomia. Esta última acaba sendo um processo de decisão e de humanização que construímos historicamente a partir das variadas e inúmeras decisões tomadas ao longo da existência humana. A autonomia é construída constantemente a partir dessas decisões e acaba por ser um processo de amadurecimento do ser para si, ou seja, um vir a ser, constituindo uma profunda experiência de liberdade.

Evidentemente, a escola cumpriu e cumpre papéis sociais e de socialização, de acordo com os contextos de cada sociedade e com o período de desenvolvimento do sistema produtivo e econômico, no contexto mais amplo do regime capitalista mundial. Sempre estaremos tensionados entre a “escola que temos e a escola que queremos”! Em âmbito nacional, de fato, o primeiro projeto nacional de educação surgiu com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sob a liderança de Anísio Teixeira (AZEVEDO et al., 1932). Esse movimento possibilitou uma proposta de educação e de escola unificada, pública, gratuita, de qualidade e laica para toda a população brasileira, superando o antigo dilema da dualidade educacional, ou seja, uma escola de primeira qualidade para os filhos das elites e uma escola de péssima qualidade, de caráter elementar, para os filhos dos trabalhadores.

O professor Gilberto Corazza afirma, em sua reflexão, que sua formação acadêmica - licenciatura plena em Filosofia, especialização em Filosofia do Brasil e mestrado em História, com ênfase em América Latina - foi sempre muito impactada pelas ideias e pelo legado de Paulo Freire, em especial por sua obra clássica *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2005), que faz uma crítica contundente às concepções bancárias e à pedagogia tradicional, centrada no papel do “professor que sabe e ensina” e transfere

conhecimentos aos “alunos que não sabem”, os quais precisam acumular progressivamente os conhecimentos transmitidos.

Da mesma forma, destaca-se a proposição de uma pedagogia centrada na política e na dialogicidade do ato educativo, ou seja, na compreensão de que nunca existiu nem haverá neutralidade nos atos educativos e de que as relações pedagógicas precisam estar centradas na prática permanente do diálogo, da partilha e do compartilhamento de saberes entre educadores e educandos. Como tem sido dito e repetido com base em Paulo Freire, “ninguém ignora tudo; ninguém sabe tudo”; sempre podemos e devemos aprender até o final de nossa existência. Aqui entendemos haver a necessidade e a possibilidade de uma “comunidade acadêmica/escolar aprendente e ensinante”. Na verdade, diante dos redobrados desafios político-pedagógicos do presente, torna-se cada vez mais urgente a possibilidade de contar com educadores/as e educandos na condição de protagonistas e pesquisadores permanentes, como forma de introduzir e estimular regularmente a aplicação de procedimentos formais e informais no desenvolvimento dos saberes científicos.

As escolas do século XXI precisam, cada vez mais, de ousadia e coragem para adotar novos temas contemporâneos e emergentes, com a perspectiva de impulsionar a cidadania plena e a politicidade do ato educativo. Ou seja, é impossível não adotar temáticas como a crise climática e ambiental, a luta pela soberania nacional e a defesa do regime democrático, a educação antirracista e antimachista, bem como a cultura de paz e de convivência respeitosa entre todas e todos, em especial no contexto de diversidade cultural e de modos de vida vigentes.

Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AZEVEDO, Fernando de et al. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SCHUGURENSKY, Daniel. Escola cidadã. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 192.

REFLEXÕES SOBRE A “SOCIEDADE DO CANSAÇO”

Óberson Isac Dresch¹

A tire a primeira pedra quem nunca se queixou e/ou ouviu alguém se queixar de cansaço. Entendo que é normal se sentir cansado ao final de um dia de trabalho puxado, depois de realizar uma atividade física ou após horas dedicadas ao estudo. Mas, e quando o estar cansado se torna a regra ao invés de ser a exceção? A proposta deste texto é refletir a respeito desse fenômeno contemporâneo denominado pelo filósofo sul-coreano Byung-Chul Han de “a sociedade do cansaço” (expressão que também é título de uma de suas obras), buscando alternativas para uma vida com mais saúde e qualidade.

Em *A sociedade do cansaço* (2017b), Byung-Chul Han analisa que cada época contém as suas enfermidades. Numa comparação entre os dois últimos séculos, o autor entende que o século XX foi marcado por uma enfermidade bacteriológica e viral, da qual o causador dos problemas era um agente externo. O século atual, por sua vez, revela uma enfermidade denominada por Han de neuronal. A origem deste adoecimento está dentro do próprio sistema neoliberal, com sua dinâmica ininterrupta de cobrança, desestruturação e crise interior. Nas palavras do pensador,

[...] o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal. Doenças neuronais como depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou Síndrome de Burnout (SB) determinam a paisagem patológica do começo do século XXI. Não são infecções, mas enfartos, provocados não pela *negatividade* de algo imunologicamente diverso, mas pelo excesso de *positividade* (HAN, 2017b, p. 7-8).

Esse adoecimento coletivo contemporâneo também poderia ser chamado de “a era dos excessos”: excesso de informação, de estímulos, de atividades, de preocupações, de compromissos, de autocobrança, de desempenho, de performance... Um contexto de “violência neuronal” (tema do capítulo 1 do livro acima citado), na qual a violência é cometida

1 Professor do Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor de Cândido Godói e do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus São Borja.

pelo sujeito contra ele mesmo. De tão imersas e absorvidas pelas demandas que o atual estilo de vida lhes impõe, as pessoas transformaram-se nas suas principais “carrascas”, exigindo-se sempre mais e raramente se permitindo pausas para cuidar de si e de sua saúde física, psíquica e espiritual.

O que tem afetado os indivíduos de modo geral não é mais tanto a negatividade, ou seja, a sobrecarga de proibição, punição, cobrança exterior e disciplina, mas uma overdose de positividade, representada na superprodução, no superdesempenho e na supercomunicação. Han (2017b) argumenta que a sociedade disciplinar está dominada pelo *não*, e que sua negatividade produz delinquentes e loucos. Já a sociedade do desempenho, com toda a sua positividade, gera depressivos e fracassados. Portanto, ambos os modelos societários apresentam limites no que diz respeito ao desenvolvimento de pessoas integralmente saudáveis.

Hoje, muitos seres sociais são marionetados pelo imperativo do desempenho, resultado e eficiência. Se antes as pessoas se sentiam aprisionadas ou obrigadas a cumprir tarefas atribuídas pelo outro, agora a sensação é de que tudo que fazem, produzem e conquistam não é o suficiente. Então, a ordem que dão a si mesmas é que podem e devem render mais. A pressão por ter que entregar sempre mais e melhores resultados tem gerado esgotamento, ansiedade, depressão e outras patologias físicas e mentais. Resultado disso é um círculo vicioso que transforma as pessoas, particularmente aquelas vinculadas ao mercado de trabalho, em servas de sua própria hiperatividade.

A consequência dessa “corrida atrás da espiga presa no próprio pescoço”¹ tende a ser o adoecimento e o esvaziamento das energias do corpo e da alma. “O que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo *mandato* da sociedade pós-moderna do trabalho” (HAN, 2017b, p. 27). Nas entrelinhas desse contexto, aparece uma busca compulsória em ter e fazer mais. O êxito profissional correlato virou sinônimo de “metas batidas” (ou não), e o efeito rebote tem sido a decadência da saúde integral das pessoas.

Han (2017a) analisa que enquanto a sociedade disciplinar está marcada pelo verbo *dever*, a sociedade do cansaço está norteadada pelo verbo *poder*. Acontece que o cumprimento constante do *dever*, em pouco

1 Trata-se de uma metáfora presente em livros de Filosofia e Sociologia que representa a dominação e alienação do indivíduo, pelo fato de fazê-lo caminhar atrás de uma espiga de milho amarrada a uma vara presa em seu próprio corpo e que, portanto, jamais será alcançada.

tempo, chega aos seus limites. Dito em palavras simples, ninguém aguenta ficar obedecendo ordens por muito tempo; a qualquer hora, “chuta-se o balde”. A conjugação do *poder*, por outro lado, convida à exploração de novas oportunidades e possibilidades. Por isso, é um discurso mais suave e convincente, que motiva o sujeito a embarcar num projeto de produtividade, abraçando a causa de sua empresa, transformando-se num colaborador dedicado e confiante de estar em franco crescimento profissional.

Este discurso de produtividade e sucesso profissional traz consigo uma série de contradições: ser, ao mesmo tempo, senhor e escravo de si mesmo; liberdade e alienação; escolha e coação; saúde e adoecimento; controlar e ser controlado; sucesso e fracasso; entre outras. Tal ideologia induz o sujeito à autoexploração, na grande maioria das vezes sem sequer desconfiar. Na sua cabeça, quanto maior for a ocupação do seu tempo e a produção de resultados, mais útil ele estará sendo para a sociedade. A exemplo de uma máquina que trabalha a todo vapor, o indivíduo acredita que estar bem é funcionar ininterruptamente, mostrando eficiência, entregando o seu máximo e alcançando metas cada vez mais ambiciosas.

A constante agitação impede a pessoa de tomar consciência do que está fazendo. Envolvida com ininterruptas tribulações da existência, a mente não dispõe de tempo livre para uma espécie de “faxina mental”, necessária para filtrar aquilo que é “lixo” e deixar o que realmente importa em vista da saúde integral e da felicidade. Sem essa pausa oportuna, a pessoa se sente ansiosa, nervosa, estressada..., enfim, adoecida. A fim de fugir desse sofrimento psíquico, congestionada ainda mais o seu dia, semana, mês e ano. O preço do “tempo bem preenchido” e do “sentir-se útil” acaba sendo a fuga de si mesmo.

Essa lógica predatória de autoexploração e hiperprodutividade fechou o cerco para o sujeito, tomando-lhe a sua liberdade. O ócio criativo, antes admirado como uma virtude humana, agora é substituído pela agenda cheia e o tempo totalmente ocupado e controlado; a espontaneidade e a contemplação perderam espaço para a utilidade. Com isso, a vida e o entendimento do que seja o humano adquirem outro significado: “Fomos envolvidos de tal forma por uma onda de produtividade, que a geração da máquina passou a entender que o útil deve ser o critério por excelência da vida humana” (MENDONÇA, 1996, p. 123).

A tendência de transformar a vida em uma viagem na qual se pisa sempre fundo no acelerador carrega consigo um risco real de quebra.

Recorrendo novamente à metáfora anterior, não há máquina que suporte funcionar por muito tempo em alta rotação. Com o ser humano ocorre algo semelhante: por mais que entregue desempenho, números, lucros... para si e para os outros, chegará um momento em que a “engrenagem” apresentará problemas. Estes são sintomas de que algo precisa ser revisto, reavaliado, “consertado”, caso contrário, os danos podem ser graves ao ponto de se tornarem irreparáveis. Assim, o que inicia com uma empolgação e sensação de energia inesgotável, aos poucos vai se autoconsumindo e queimando. Ou, como afirma Han (2017b, p. 115), “paradoxalmente, o primeiro sintoma do *burnout* é a euforia. Lançamo-nos eufóricos ao trabalho. Por fim acabamos quebrando”, em decorrência da absoluta e absurda concorrência conosco mesmos.

E agora, o que fazer com essa “quebra” e com essa “queima”? Há tempo e espaço para o “conserto” e para o “resfriamento”? O sistema que financia esse estilo de vida e de trabalho frenético oferece também acolhimento e tratamento para o adoecimento por ele causado? Han, no livro *Sociedade paliativa: a dor hoje* (2021), desenvolve a ideia de que, no atual modelo social, não há espaço para a manifestação saudável da dor humana. O que resta, para muitos, é tentar maquiagem seu sofrimento, negá-lo ou fugir dele por meio da distração e do entretenimento. Em casos mais graves, resta esperar silenciosamente que a brasa do corpo e da alma queimados por dentro se consuma até virar cinzas.

Han (2021) entende que a sociedade paliativa se degenera em uma mania de curtição, orientada para gerar em praticamente tudo uma sensação de bem-estar. Assim, busca-se evitar conflitos, frustrações, sentimentos difíceis de suportar, enfim, tudo que possa causar algum contato com a dor humana. O autor argumenta que

[o] *like* é o signo, sim, o analgésico do presente. Ele domina não apenas as mídias sociais, mas todas as esferas da cultura. Nada deve provocar dor. Não apenas a arte, mas também a própria vida tem de ser *instagramável*, ou seja, livre de ângulos e cantos, de conflitos e contradições que poderiam provocar dor. Esquece-se que a *dor purifica*. Falta, à cultura da curtição, a possibilidade da *catarse*. Assim, sufocamo-la com os *resíduos* [*Schlacken*] da *positividade*, que se acumulam sob a superfície da cultura de curtição (HAN, 2021, p. 14).

Com base nos argumentos anteriores, é compreensível o porquê de as pessoas estarem cada vez mais absorvidas em seus aparelhos, surfando pelas infinitas páginas, imagens, vídeos e mensagens das redes sociais. A

rapidez dos toques que deslizam a tela dos aparelhos celulares impede qualquer possibilidade de tempo livre para um diálogo consigo mesmo e com os outros. Na efemeridade rotineira, a contemplação muito raramente ganha vez; na transitoriedade da vida, a conexão com o presente perdeu sua vez; e no revestimento da aparência, o ser não admira a beleza de sua nudez.

Enfim, resta alguma alternativa que possa evitar o “infarto da alma”? É possível algum projeto de vida diferente daquele que se tornou projétil a ferir seus próprios criadores? Quais seriam os caminhos novos e diferentes nessa jornada que, por vezes, parece não ter nem volta nem fim? Faz sentido falar em contemplação num mundo de ativismos sem noção? Como resgatar o ser em meio a tanto ter e fazer?

Ouso propor um caminho possível: o do tempo de ser. Investir no ser é, inclusive, ir na contramão da corrida frenética à qual as pessoas são submetidas; é cultivar a consciência acerca do que ocorre conosco e optar por “ir na valsa”, fazer pausas, ousar sair do fluxo ininterrupto, parar e respirar. Cultivar o ser é cuidar do humano que habita cada um de nós, aproveitando as pausas, ainda que breves, para avaliar nossa rota, (re)planejar nosso rumo e, quem sabe, não nos sentirmos tão reféns do imediatismo do presente. Mendonça, ao refletir a respeito disso, escreve:

Vivemos presos ao imediato. À medida que o homem mais desconhece a razão de ser de sua vida, tanto mais ele se agarra às pequeninas coisas do cotidiano. Tanto menos ele conhece o sentido de sua vida, mais é tomado de angústia e paixão, que deixam a impressão de uma pressa de chegar sem que ele saiba onde (1996, p. 20-21).

Quando escrevo sobre ir na contramão daquilo que foi convencionado como normal e correto pela sociedade, não me refiro a agir como uma “criança birrenta” que teima porque teima, que diz não porque o outro diz sim ou diz sim porque o adulto balizou o não. Diferentemente, resistir ao ritmo frenético requer perceber que, por mais importantes que sejam as tecnologias, elas não têm resposta para tudo e estão longe de resolver os grandes dilemas existenciais. As respostas para os problemas humanos, por mais incertas e limitadas que pareçam, requerem balbucios, falas, vozes, artes, ideias, crenças, danças, movimentos e valores humanos, e não uma combinação de algoritmos.

Muitas pessoas “compram” a ideia falaciosa de que a invenção e o uso de tecnologias, por si sós, já são sinônimos de progresso e sucesso. No entanto, quando se visam à saúde e ao sentido da permanência humana na

Terra, há requisitos e questões que vão além. É preciso aprender a distinguir e escolher entre as coisas que apenas ocupam nosso tempo e aquelas que preenchem nossa vida de sentido; entre aquilo que congestiona nossa rotina e o que vem para organizá-la e dar-lhe fluidez; entre o que empanturra nosso corpo e o que o nutre e lhe dá vitalidade; entre aquilo que esgota nossa mente e aquilo que lhe permite conectar-se e concentrar-se no que realmente importa.

Evoluir humanamente é mais que crescimento material, aperfeiçoamento técnico e avanço econômico. Precisamos ficar atentos às falsas necessidades criadas pelo sistema em que vivemos, que geram uma inversão dos valores entre as pessoas. Convém desconfiarmos e resistirmos ao imperativo da hiperprodução e do consumismo, que nos “obrigam” a trabalhar ininterruptamente a fim de adquirir os objetos de nosso pseudo-desejo ou desejo líquido, que se esvai assim que compramos a “tão sonhada” mercadoria. A ironia da história é que o esforço para satisfazer tais necessidades rouba de nós o tempo e a energia, impossibilitando-nos desfrutar de pausas para o descanso e reflexão, transformando-nos em seres “burnoutizados”.

Nesse sentido, a Filosofia e a Psicanálise são uma espécie de antídoto para a sociedade do cansaço. Elas agem contra o descontentamento perante a vida, reafirmando e priorizando fatores essenciais para a felicidade humana: saúde, paz de espírito, afeto, relações interpessoais, ócio criativo e autoconhecimento. Todavia, como convencer as pessoas imersas na correria diária de que é essencial desacelerar e fazer pausas para seguir em frente em harmonia consigo mesmas, com os outros e com o mundo? Talvez a questão-chave não esteja propriamente em investir energia e esforço no convencimento, mas em oferecer outra visão e outro estilo de vida.

Barros Filho e Calabrez, no livro *Em busca de nós mesmos: diálogos sobre o ser humano e seu lugar no universo*, fazem uma analogia interessante e inspiradora. De acordo com os autores, “[a] proposta é viver a vida mais como um passeio. Todo passeio tem um destino, é claro. Mas a diferença é que, ao passear, também aproveitamos e saboreamos o caminho” (BARROS FILHO; CALABREZ, 2022, p. 376). No frenesi de nossa sociedade, além de pré-definirmos o destino do que fazemos, insistimos em estabelecer prazos e metas fixas, iniciando uma corrida de desempenho e resultado contra o tempo. Corremos e, assim, deixamos de passear; consumimos e “engolimos” ao invés de saborear.

Alguém poderia exclamar: “Ah, mas a realidade é essa mesma! Quem não se mexe, fica para trás!”. Contudo, as perguntas que ficam são: Precisa ser sempre assim? Qual o problema de não ser o primeiro? Até que ponto vale a pena acompanhar esse ritmo social insano e estar bem ranqueado em tudo? A loucura é tamanha que, mesmo em nossos dias de folga e/ou de férias, somos condicionados a não perder tempo, a não ficarmos parados e ociosos. Saímos de viagem com um horário já estipulado para a nossa chegada no destino; e, quando percebemos algum atraso no cronograma, aceleramos mais e mais. Desse modo, esquecemos que o caminho também faz parte da viagem, e que viver é estar a caminho, saboreando as diversas experiências do dia a dia.

Vida feliz é aquela buscada na “valsa”, na calma e na alma, com tempo e paciência. Lenine, na sua belíssima canção intitulada *Paciência* (composta por Lenine e Falcão em 1999), deixa-nos sábias palavras para refletirmos como gostaríamos de conduzir a nossa vida. Acredito que esse é um ponto importante: de nós pensarmos e escolhermos como pretendemos viver. Ao mesmo tempo que é desafiador, tomarmos as rédeas do nosso viver também é realizador. Filosofia e Psicanálise encorajam-nos a discernir, decidir e assumir a responsabilidade implícita no movimento da existência; e fazer tudo isso com a viagem em curso, afinal, “a vida não para”¹.

A música reflete a respeito da necessidade de desacelerar, valorizar o tempo e aceitar o momento presente em meio ao caos e à velocidade do mundo contemporâneo. A letra destaca a resiliência, a importância do equilíbrio emocional e o prazer nas pequenas coisas, reforçando que a vida é rara. A canção é um convite para compreendermos que nem tudo está sob nosso controle, pedindo calma e lucidez diante das adversidades. *Paciência* é, inclusive, uma crítica à pressa do mundo atual, à velocidade das pessoas, à fugacidade da vida e das relações. Perante esse cenário, ser paciente se torna uma virtude a ser cultivada através de “exercícios de pausa e ruminação”.

Por outro lado, os autores buscam com a música valorizar dimensões pouco prestigiadas na sociedade, tais como a alma, a calma, a paciência e o tempo a perder. Lenine, em uma entrevista, disse que ao longo de sua carreira compôs várias canções que acabaram sendo gravadas por outros artistas. *Paciência*, todavia, foi escrita para si mesmo. Ser paciente representaria um desejo que gostaria de ver realizado em sua história de

1 Para conferir a letra da música *Paciência* na íntegra, fica a sugestão do endereço: <https://www.lettras.mus.br/lenine/47001/>.

vida. Por se tratar de uma qualidade muito difícil de ser mantida o tempo inteiro, às vezes é preciso fingir ter paciência. Não se trata de ser mentiroso ou incoerente com o que está sendo vivido, mas, ao representar ser paciente (como um ator que encena um estado de ser ou uma emoção), a pessoa cria condições de se aproximar, verdadeiramente, dessa realidade desejada.

Concluindo, a música citada convida-nos para a valorização da vida. Percebemos isso na frase “a vida é tão rara”, que enfatiza a relevância de aproveitarmos o presente e termos consciência da nossa existência. A paciência, mesmo que em estágio de treinamento e aquisição, é uma maneira de enfrentarmos os dilemas existenciais e, aos poucos, encontrarmos maior saúde emocional. Ser paciente ou ter paciência não se resume a esperar passivamente, e sim, é uma decisão de seguir respirando e, vez ou outra, dar um passo para fora do fluxo da hiperaceleração social. Em suma, a música é um convite especial à introspecção e a um ritmo de vida mais equilibrado.

Que possamos, em meio às atribuições, aos compromissos e às correrias de nosso dia a dia, presentear-nos com momentos de pausa, paciência e de “ir na valsa”. A correria desenfreada pode até nos permitir chegar primeiro ao resultado ou à meta almejada; contudo, também contém a armadilha da antecipação de nosso fim. Sigamos caminhando e construindo nosso caminho, sem esquecer que a vida e a saúde precisam de pausas para o descanso.

Referências

BARROS FILHO, Clóvis de; CALABREZ, Pedro. **Em busca de nós mesmos**: diálogos sobre o ser humano e seu lugar no universo. 11. ed. Porto Alegre, RS: Citadel, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do Eros**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade Paliativa**: a dor hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MENDONÇA, Eduardo Prado de. **O mundo precisa de filosofia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

ESCOLA NÃO É "LIXO" NÃO

Paulo Alfredo Schönardie¹

Com este ensaio inicial e sucinto, pretendo submeter à necessária reflexão a preocupante problemática de as escolas estarem se tornando pontos de recolhimento de lixo para organizações e empresas privadas. Trata-se de mais um dos tentáculos dos processos pedagógicos bancarizantes a serviço do neocolonialismo neoliberal.

É preciso destacar que os apontamentos aqui apresentados estão embasados em saberes auferidos na prática escolar do ensino básico público. Ou seja, situam-se no campo da análise crítico-dialética (Pelinka, 2004), em que o olhar é embasado pela vivência com a história (Jara; Falkembach, 2013, p. 163; Schönardie, 2019, p. 84). Permito-me, assim, apontar e refletir sobre um problema contemporâneo dos espaços educativos.

A ação humana predatória sobre a natureza é, sem dúvida, problema global histórico e já conhecido há tempos pela humanidade. Na atualidade a reação da natureza, percebida pela mudança climática, mais do que preme a necessidade do repensar e da reestruturação da ação humana para ainda garantir a sobrevivência dos seres humanos e do próprio planeta. Obviamente que as problemáticas contemporâneas precisam estar contempladas em seus espaços e ações formativos, ou seja, também na escola.

Desde décadas a educação ambiental vem sendo, assim, potencializada nas atividades pedagógico-escolares. A necessidade e a legislação pontuam a temática como transversal e específica. Muitas são as ações pedagógicas construtivas nos espaços escolares, visando provocar consciência e ação ambiental e consequentemente social sustentável. A

1 Paulo Alfredo Schönardie é Pós-Doutor em Educação; Doutor em Ciências Econômicas e Sociais pela Universität Hamburg – UHH, Alemanha, com revalidação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; Mestre em Educação; Licenciado em História e em Pedagogia. Atua como Coordenador do Polo Universitário Federal de Três de Maio e é professor no ensino público. Está na Vice-presidência do Conselho Superior da Universidade Aberta do Brasil no Estado do Rio Grande do Sul. Integra o GT Educação Popular da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped. É pesquisador nos grupos: Educação Popular na Universidade – Grupepu/UFFS/CNPq; e, Religião, Gênero, Violências: Direitos Humanos e Educação – Regevidhe/Unida/CNPq. E-mail: pschonardie@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0166076458182518> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2799-5362>

inserção da preocupação solucional da questão ambiental já é compromisso pedagógico holístico tácito do quefazer pedagógico.

É preciso ter, entretanto, compromisso efetivamente pedagógico com as atividades de conscientização ambiental nos espaços escolares. Seja por ingenuidade ou alienação, contudo, algumas ações escolares têm sido mais que questionáveis. Redes de ensino e por vezes escolas individualmente estão realizando parcerias com a voracidade neocolonial do capital (com empresas e organizações privadas) transformando escolas em pontos de recolhimento de ‘lixo’. Campanhas de recolhimento de óleos usados, blisters, embalagens de leite e de produtos de limpeza vazios têm sido a tônica. E pasmem, tem havido premiações para estudantes e escolas que mais recolhem ‘lixo’. É paradoxal, pois premiar em espaços escolares, significa excluir, significa negar o acesso igualitário ao conhecimento conforme garante a lei e o sentido do educar em sua perspectiva inclusiva popular – preferem continuar com a educação bancária excludente (SCHÖNARDIE, 2022). Os materiais recolhidos, que são sim recicláveis, são captados pelas empresas interessadas em sua comercialização. As escolas e seus sujeitos pedagógicos em formação passam a ser instrumentos de geração de capitais para outrem.

Essas ações têm conseguido acumular grandes quantidades de materiais. Os já parques e precários espaços escolares passam a ser constantemente ocupados por montanhas de materiais, que muitas vezes permanecem ali por meses. Essa situação também tem gerado insegurança e insalubridade. O acúmulo de odores e o abrigo de insetos e roedores têm sido consequências. Tudo isso ocorre no ambiente dos sujeitos escolares: crianças e adolescentes.

Obviamente, toda ação ambiental, mesmo que completamente ignóbil, poderia ter potencial construtivo. Para tanto, as atividades pedagógicas precisam estar tensionadas pela reflexão e ter uma intencionalidade pedagógica. A intencionalidade não pode estar focada apenas no recolhimento e no acúmulo de “lixo” para a iniciativa privada, com o estímulo enviesado da premiação. O que se tem observado, contudo, é que não há intencionalidade pedagógica formativa nesse tipo de ação justificada pela problemática ambiental. Não há reflexão crítica efetiva com os sujeitos escolares. Está-se no campo do fazer pelo fazer. Seguiremos transformando a escola e o quefazer pedagógico em veredas com suas brumas? Escola não é “lixo”, não!

Referências

- JARA, O. H.; FALKEMBACH, E. M. F. Educação popular e sistematização de experiências. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PELINKA, A. **Grundzüge der Politikwissenschaft**. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 2004.
- SCHÖNARDIE, P. A. Desafios, tensões e paradoxos pedagógicos na educação pública brasileira. Entre educação popular e bancarismo pedagógico. In: **Didácticas Específicas**, Madrid, v. 27, 2022, p. 82-96. <https://doi.org/10.15366/didacticas2022.27.004><https://doi.org/10.15366/didacticas2022.27.004>
- SCHÖNARDIE, P. A. Extensão ou educação? Da extensão rural à educação dialógica do campo. In: **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, maio/ago, 2019, p. 81-106. <https://doi.org/10.14393/rep-v18n22019-47086>

A TEORIA DA MEDIAÇÃO COGNITIVA APLICADA AO PROJETO “A MATEMÁTICA DA PIZZA”: UMA ANÁLISE DOS MECANISMOS EXTERNOS DE MEDIAÇÃO

Graciela Paz Meggiolaro Wentz¹

Aline Fernanda Minuzo Wentz²

Introdução

O ensino de Matemática busca, frequentemente, superar a distância entre o formalismo acadêmico e a realidade cotidiana dos estudantes. Essa distância tem sido apontada como um dos principais obstáculos à aprendizagem, pois um único conceito não se refere a um só tipo de situação, tampouco uma única situação esgota-se em um só conceito, de modo que é justamente a variedade de situações vivenciadas que confere sentido ao conceito matemático (Vergnaud, 1990). Diante desse cenário, a utilização de situações-problema contextualizadas torna-se uma estratégia central para articular o conhecimento formal e a experiência concreta dos alunos.

Nessa perspectiva, durante o primeiro trimestre de 2026, foi desenvolvido, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, o projeto “A Matemática da Pizza”, como proposta pedagógica voltada à recomposição das aprendizagens. A produção de pizzas no ambiente escolar constituiu o eixo organizador para o desenvolvimento de habilidades matemáticas não consolidadas, identificadas a partir dos resultados da Avaliação do CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) e das dificuldades apresentadas pelos estudantes ao longo do período.

Entre essas habilidades, destacaram-se: EF09MA02 – resolver e elaborar problemas com números racionais, envolvendo diferentes significados das operações em contextos diversos; H05 – utilizar a

1 Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Professora de Física e Matemática do Instituto Estadual Odão Felippi Pippi de Santo Ângelo. Mentora da empresa ILUMINA AÍ Mentorias Acadêmicas.

2 Engenheira Agrônoma. Especialista em Manejo Integrado de Plantas Daninhas. CEO da empresa ILUMINA AÍ Mentorias Acadêmicas.

proporcionalidade entre duas grandezas na resolução de problemas; H07 – resolver problemas que envolvam cálculo, estimativa, proporcionalidade e análise de situações do cotidiano; H08 – utilizar o cálculo de volumes/capacidade de prismas retos e de cilindros na resolução de problemas; e H13 – utilizar o cálculo do valor numérico de expressões algébricas na resolução de problemas.

A partir dessa proposta, os conteúdos matemáticos foram inseridos em situações concretas de planejamento, compra, produção e consumo, buscando contextualizar conceitos que, no ensino tradicional, tendem a ser trabalhados predominantemente de forma abstrata. Desse modo, a atividade prática possibilitou relacionar os conhecimentos matemáticos a situações do cotidiano, favorecendo sua compreensão e atribuição de significado pelos estudantes.

Para compreender de que modo essa experiência prática contribuiu para a aprendizagem, este trabalho adotou como referencial teórico a Teoria da Mediação Cognitiva (TMC), proposta por Souza (2004). A escolha desse referencial fundamenta-se em seu potencial explicativo para compreender como o ambiente, por meio de mecanismos externos de natureza psicofísica, social, cultural e hipercultural, pode ampliar a capacidade de processamento cognitivo do sujeito. Nesse sentido, a TMC oferece um quadro teórico pertinente para analisar uma atividade essencialmente prática, coletiva e mediada por objetos, pessoas e sistemas simbólicos, como a produção de pizzas no contexto escolar.

Com o objetivo de analisar como os mecanismos externos de mediação contribuíram para a aquisição de *drivers* no desenvolvimento de competências matemáticas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, este estudo foi desenvolvido a partir da experiência pedagógica realizada. Para atender a esse objetivo, o artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. A seção 2 apresenta o referencial teórico, discutindo os fundamentos da TMC e sua articulação com a noção de situação-problema. A seção 3 descreve os procedimentos metodológicos adotados. A seção 4 apresenta e discute os resultados à luz dos mecanismos de mediação identificados. Por fim, a seção 5 reúne as considerações finais e aponta possibilidades para trabalhos futuros.

A teoria da mediação cognitiva

A Teoria da Mediação Cognitiva (TMC) foi proposta por Souza em 2004 e parte do pressuposto de que a cognição humana não se restringe aos processos internos ao cérebro: parte significativa do processamento de informações ocorre fora dele, por meio da interação do sujeito com o ambiente. Esse ambiente é composto por objetos, outras pessoas, sistemas simbólicos e tecnologias digitais, funcionando como uma extensão da estrutura cognitiva e fornecendo ao sujeito uma capacidade adicional de processamento que complementa as limitações do cérebro biológico (Meggiolaro, 2020).

Para que essa cognição extracerebral se efetive, é necessário que o sujeito disponha de competências internas específicas, que Souza (2004) denomina *drivers*, em analogia aos *drivers* de dispositivos utilizados na informática. Assim como um *driver* possibilita a comunicação entre o sistema operacional de um computador e um periférico externo, os *drivers* cognitivos são as “máquinas virtuais” internas que permitem ao sujeito acessar, compreender e utilizar corretamente um mecanismo externo de mediação. Sem o desenvolvimento desses *drivers*, o mecanismo externo, por mais disponível que esteja no ambiente, não se converte em conhecimento internalizado.

Para tanto, Souza (2004) classifica os mecanismos externos de mediação em quatro categorias, organizadas em uma ordem crescente de complexidade e alcance:

- **Mediação psicofísica:** é a forma mais elementar de mediação, ligada diretamente às características fisiológicas do sujeito e às propriedades físico-químicas dos objetos do ambiente. No contexto escolar, manifesta-se, por exemplo, no manuseio direto dos ingredientes, ao sentir o peso da farinha, observar visualmente a proporção entre massa e recheio e perceber a textura da massa, permitindo uma apreensão sensorial imediata de grandezas como massa, volume e proporção.
- **Mediação social:** decorre da interação entre sujeitos em um mesmo grupo, que passam a compartilhar, direta ou indiretamente, percepções, memórias e estratégias de resolução de problemas. Em sala de aula, ocorre quando os alunos discutem coletivamente a lista de ingredientes, negociam preços na simulação de compras ou corrigem uns aos outros durante os

cálculos, ampliando o alcance cognitivo individual por meio da rede de interações do grupo.

- **Mediação cultural:** envolve o uso de linguagem, sistemas simbólicos e artefatos culturais, como receitas escritas, listas de preços, fórmulas matemáticas e tabelas, para registrar, comunicar e recuperar conhecimento. O uso de fórmulas para o cálculo de volumes e de expressões algébricas para representar a proporção entre ingredientes é um exemplo direto dessa forma de mediação.
- **Mediação hipercultural:** constitui a forma mais avançada de mediação, associada ao uso de tecnologias digitais, calculadoras, planilhas eletrônicas, aplicativos e simulações computacionais para potencializar as atividades intelectuais do sujeito. Trata-se de um mecanismo com alcance potencialmente maior do que os anteriores, utilizado por meio de calculadora e acesso à internet para a construção da receita e o cálculo das quantidades dos ingredientes.

A articulação entre essas quatro formas de mediação e os *drivers* cognitivos correspondentes constitui, para a TMC, o núcleo do processo de aprendizagem: quanto mais os sujeitos são expostos, de forma significativa e repetida, a situações que mobilizam esses mecanismos, mais robustos se tornam os *drivers* e maior é a autonomia do sujeito para acessar e utilizar o mecanismo externo em novas situações.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em ambiente escolar durante o primeiro trimestre de 2026, com alunos do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública. A pesquisa qualitativa, conforme Creswell (2014), busca compreender os significados atribuídos pelos participantes às situações investigadas, considerando o contexto em que os fenômenos ocorrem e valorizando a análise aprofundada das experiências vivenciadas. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender, de modo aprofundado, os processos de mediação mobilizados pelos alunos ao longo da execução do projeto, e não em mensurar estatisticamente seus resultados. A coleta de informações apoiou-se na observação participante das atividades, em registros da produção dos alunos (listas, cálculos, planejamentos) e no acompanhamento direto das etapas descritas a seguir.

A proposta metodológica foi desenvolvida de forma participativa, articulando teoria e prática por meio da situação-problema da produção de pizzas, e organizou-se em quatro etapas complementares:

- **Etapla 1 – Introdução e levantamento prévio:** consistiu em uma discussão coletiva, conduzida em roda de conversa, sobre ingredientes, custos e organização de receitas. Nessa etapa, os alunos mobilizaram conhecimentos prévios para construir, em grupo, a lista de suprimentos necessários e realizar estimativas iniciais de quantidades, considerando o número de participantes a serem atendidos. Esse foi o primeiro contato dos alunos com a necessidade de estabelecer relações de proporcionalidade entre grandezas.
- **Etapla 2 – Simulação de compras:** consistiu na realização de um “mercado fictício”, com preços reais de ingredientes. Nessa etapa, os alunos resolveram problemas de adição, subtração, cálculo de troco e planejamento orçamentário, tendo de ajustar suas escolhas às restrições de um orçamento predefinido, o que exigiu a articulação entre os mecanismos sociais (negociação em grupo) e culturais (uso de listas de preços e registros escritos).
- **Etapla 3 – Produção e prática:** envolveu a aplicação de conhecimentos de proporcionalidade entre grandezas (habilidade H05) na conversão das quantidades de ingredientes para o número de pizzas a serem produzidas, bem como o cálculo de volumes e capacidade de cilindros e prismas (habilidade H08) durante a confecção das massas e o dimensionamento dos recheios, mobilizando, de forma simultânea, a mediação psicofísica (manuseio dos ingredientes) e a cultural (uso de fórmulas).
- **Etapla 4 – Produção final e socialização:** correspondeu à finalização das pizzas, com a formalização, em expressões algébricas (habilidade H13), das relações de proporcionalidade utilizadas ao longo do processo, seguida de um momento coletivo de apresentação, degustação e reflexão sobre os cálculos realizados e os eventuais ajustes feitos durante a produção.

O cronograma foi conduzido pela professora responsável, que atuou como mediadora das discussões, preservando o caráter investigativo da atividade e permitindo que os próprios alunos recorressem aos mecanismos

externos de mediação disponíveis, como colegas, listas, fórmulas e objetos físicos, para resolver as situações-problema propostas.

Resultados e discussão

A análise conforme a TMC revela o entrelaçamento constante de diferentes mecanismos de mediação ao longo das quatro etapas do projeto, conforme discutido nas subseções a seguir.

Mediação psicofísica: o corpo e os objetos como suporte cognitivo

O manuseio físico dos ingredientes e a observação direta das proporções entre massa, recheio e tamanho da pizza funcionaram como estímulos do ambiente que contribuíram para uma percepção mais eficaz dos conceitos de massa e volume. Esse tipo de mediação corresponde à forma mais elementar dos mecanismos externos de processamento extracerebral descritos por Souza (2004), caracterizada por situações em que componentes materiais do ambiente contribuem para uma percepção que determina uma grandeza. Ao sentir, na própria mão, a proporção da massa (maior, menor), por exemplo, os alunos puderam associar, de forma sensorial e concreta, a ideia matemática de proporcionalidade a uma experiência corporal direta, o que, segundo a TMC, constitui a forma mais básica e, ao mesmo tempo, mais imediata de mediação cognitiva (Souza, 2004).

Mediação social e cultural: a construção coletiva do conhecimento

A construção coletiva da lista de ingredientes e a simulação de compras evidenciaram a importância da interação aluno-professor e aluno-aluno para a resolução das situações-problema propostas. Ao discutir em grupo os valores dos produtos, negociar prioridades diante do orçamento disponível e corrigir mutuamente os cálculos de troco, os alunos ampliaram, por meio da mediação social, sua capacidade individual de processamento, pois cada aluno passou a dispor não apenas do seu próprio raciocínio, mas também das estratégias e correções trazidas pelos colegas. Um dos principais efeitos da interação em grupo é a ampliação do alcance perceptivo dos indivíduos (Meggiolaro, 2020).

Paralelamente, o uso de fórmulas para o cálculo de volumes (H08) e de expressões algébricas (H13) caracteriza a mediação cultural por meio de sistemas simbólicos formais. Ao registrar por escrito as proporções utilizadas, por exemplo, a relação entre quantidade de massa e número de pizzas, os alunos externalizaram um raciocínio que, de outra forma, permaneceria apenas no plano mental, tornando-o passível de verificação, ajuste e comunicação a terceiros, o que é característico da mediação cultural na TMC (Souza, 2004).

| Formação de *drivers* e tomada de decisão

Ao resolverem problemas de troco e de planejamento dentro de um orçamento limitado, os alunos desenvolveram habilidades de tomada de decisão e julgamento, características de um processamento extracerebral mais sofisticado. Segundo Souza (2004), a mediação cognitiva depende diretamente do suporte de mecanismos internos, os *drivers*, comparados pelo autor a “máquinas virtuais” que permitem ao sujeito acessar corretamente os mecanismos externos de processamento. Essa prática permitiu que conceitos abstratos de proporcionalidade fossem incorporados gradualmente como extensões da própria estrutura cognitiva dos estudantes. Ou seja, à medida que os alunos repetiram a experiência de recorrer a listas, fórmulas e à discussão em grupo para resolver as situações-problema, formaram-se e consolidaram-se os *drivers* necessários para acessar esses mecanismos externos com crescente autonomia. Isso evidencia que a aprendizagem não se restringiu à memorização de procedimentos, mas envolveu a construção de competências para operar com o ambiente (Souza, 2004).

| A mediação hipercultural: uso de ferramentas

A mediação hipercultural também esteve presente na execução do projeto, por meio do uso de tecnologias digitais como apoio ao planejamento e à produção das pizzas. O computador foi utilizado para a pesquisa e a organização das receitas, permitindo aos alunos acessar, comparar e registrar as proporções de ingredientes de forma sistematizada, enquanto a calculadora auxiliou na realização dos cálculos de custos, conversões de quantidades e ajustes de proporcionalidade ao longo das etapas de compra e produção. Esses recursos digitais funcionaram como mecanismos externos que ampliaram a precisão e a agilidade do processamento das informações,

complementando as mediações psicofísica, social e cultural já mobilizadas pelos alunos. Essa constatação é coerente com Souza (2004), para quem a mediação hipercultural representa a etapa mais avançada da mediação cognitiva, na medida em que os dispositivos digitais ampliam o alcance dos mecanismos externos para além dos limites das mediações psicofísica, social e cultural.

A utilização dessas ferramentas evidencia como a familiaridade dos estudantes com as tecnologias digitais em seu cotidiano pode ser incorporada de forma intencional às atividades escolares, favorecendo a formação de *drivers* hiperculturais e ampliando o repertório de estratégias disponíveis para a resolução das situações-problema matemáticas propostas no projeto.

Considerações finais

O projeto demonstrou que a aprendizagem matemática vai além da memorização de fórmulas e procedimentos, sendo construída e reconstruída por meio da interação do aluno com o meio. A partir da TMC, foi possível identificar que o sucesso dos alunos na resolução de problemas complexos, como o cálculo de volumes e a aplicação da proporcionalidade, dependeu diretamente da integração eficaz entre seus mecanismos mentais internos (os *drivers*) e as ferramentas externas disponibilizadas ao longo do projeto: listas, preços reais, objetos físicos e a interação com colegas e professor.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados reforçam a importância de propostas didáticas que articulem, de forma intencional, a mediação psicofísica, social, cultural e hipercultural na apresentação de conceitos matemáticos, especialmente aqueles historicamente percebidos pelos alunos como abstratos e desprovidos de sentido, como a proporcionalidade, o cálculo de volumes e as expressões algébricas. A situação-problema da produção de pizzas mostrou-se um dispositivo pedagógico eficaz justamente por integrar, em uma única atividade, múltiplas formas de mediação e uma variedade de situações nas quais os mesmos conceitos matemáticos precisavam ser mobilizados repetidamente.

Como limitação deste estudo, destaca-se a ausência de instrumentos formais de avaliação, como pré e pós-testes, que permitissem mensurar, de forma mais sistemática, o impacto do projeto na aprendizagem dos conceitos trabalhados. Para pesquisas futuras, sugere-se a incorporação de recursos digitais, como planilhas eletrônicas, aplicativos de simulação

ou softwares, como mecanismos hiperculturais de mediação, bem como a aplicação de instrumentos avaliativos que permitam comparar o desempenho dos alunos antes e depois da atividade. Conclui-se, de todo modo, que atividades práticas, mediadas social e culturalmente, mostraram-se essenciais para que os alunos avançassem no domínio de campos conceituais matemáticos, transformando formalismos abstratos em conhecimento operatório e contextualizado.

Referências

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

MEGGIOLARO, Graciela Paz. **Uma investigação entre os mecanismos externos de mediação e situações-problema de eletrostática, em uma disciplina de física geral em nível universitário**. Mafra, SC: Ed. da UnC, 2020.

SOUZA, B. C. **A teoria da mediação cognitiva: os impactos cognitivos da hipercultura e da mediação digital**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 10, n. 2-3, p. 133-170, 1990.

CONTRIBUIÇÕES DO ORIENTADOR EDUCACIONAL PARA A DIMINUIÇÃO DA INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Juciane Cristina Fontana Corrassa¹

Sabe-se que o orientador educacional trabalha diretamente com o aluno e que são muitas as funções a ele atribuídas. Entre elas, destacam-se: conhecer e manter contato com as famílias dos educandos, integrando escola, família e comunidade; ajudar a escola a organizar e realizar a proposta pedagógica; colaborar para o bom aproveitamento escolar dos alunos, avaliando-os e recuperando-os; e integrar-se à equipe técnica e docente da escola, a fim de atuar junto aos professores no desenvolvimento moral, cívico, social, pessoal, emocional e vocacional dos alunos. A profissão de orientador educacional é reconhecida pela Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, regulamentada pelo Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973, dada a importância de seu papel em uma instituição escolar.

O artigo 9º do referido decreto estabelece, ainda, que competem ao orientador educacional as seguintes atribuições:

- a) Participar no processo de identificação das características básicas da comunidade;
- b) Participar no processo de caracterização da clientela escolar;
- c) Participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola;
- d) Participar na composição, caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;
- e) Participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos;
- f) Participar no processo de encaminhamento dos alunos estagiários;
- g) Participar no processo de integração escola-família-comunidade;
- h) Realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional. (Giacaglia e Penteado, 2006, p. 5)

1 Professora de Língua Portuguesa e Inglesa. Pós-graduada em Orientação Educacional, com atuação na Biblioteca “Jaci Isabel Gules Caetano” da Escola Odão Felippi Pippi.

É fundamental que esse especialista seja diplomático, cauteloso e hábil na definição de seu papel na escola e que disponha de um planejamento eficiente, a fim de desempenhar um trabalho significativo, competente e responsável, auxiliando e atendendo alunos e professores. A orientação educacional pode contribuir para solucionar muitas questões na escola, entre elas o encaminhamento de alunos com problemas físicos, emocionais e cognitivos. O orientador deve manter contato, sempre que necessário, com psicólogos, médicos, dentistas, enfermeiros e psicopedagogos, pois, em uma escola com muitos alunos, são frequentes as ocorrências de acidentes ou problemas de saúde. É imprescindível salientar também que a orientação não é uma sala de refúgio para alunos que queiram faltar às aulas, que não tenham trazido material, que não tenham feito a lição de casa ou que tenham sido retirados da sala de aula pelos professores por indisciplina, embora o orientador seja responsável pelo aproveitamento escolar. É importante preservar a imagem do orientador como educador que contribui para o desenvolvimento humano e estabelece relações de confiança, e não como protetor dos alunos ou delator de professores ou estudantes.

Segundo Giacaglia e Penteadó (2006, p. 8), sempre que necessário, o SOE deverá manter contato com psicólogos e com outros profissionais da área da saúde, como médicos, dentistas e enfermeiros, e encaminhar os alunos que necessitem de cuidados especiais. Entretanto, deve ficar claro que o orientador educacional não deve exercer essas funções nem substituir esses profissionais, pois não tem formação para isso e suas atribuições não incluem atividades da competência desses profissionais, cujo exercício é vedado a leigos. Essas advertências são muito procedentes porque, na escola, pelo fato de haver sempre muitos alunos, não são raras as ocorrências de acidentes ou problemas de saúde. Dado o caráter assistencial de sua atuação profissional, o orientador educacional pode ser solicitado ou sentir-se no dever de prestar algum tipo de atendimento a esses alunos. Ora, sabe-se, por exemplo, que existem sérios riscos em administrar qualquer medicamento, pois nunca se tem certeza se haverá alguma reação alérgica ou de outra natureza.

Em relação à indisciplina, é preciso esclarecer que o orientador não é um aplicador de punições ou sanções, mas um colaborador para a disciplina na escola, preocupado com ações preventivas, e não punitivas, que levem os alunos a refletir sobre as situações ocorridas.

Para Giacaglia e Penteadó (2006, p. 9), no que se refere à atuação em relação ao problema da disciplina na escola, cabe lembrar que ela deve ser mais preventiva do que remediadora. De modo

geral, na prática, não existe, nas escolas, como seria desejável, preocupação com o planejamento de condições favoráveis à ocorrência de comportamentos satisfatórios. O mais comum é a aplicação de punições em consequência de atos de indisciplina. Nesse contexto, também é usual que ocorrências de indisciplina sejam indiscriminadamente encaminhadas ao SOE. Deve ficar claro, nesses casos, que o orientador educacional não é um aplicador de sanções ou punições. Se o fosse, isso provavelmente interferiria de modo negativo em seu relacionamento com os alunos. Ele deve, sim, colaborar com a disciplina da escola, analisando com a equipe os problemas surgidos e sugerindo soluções cabíveis, sem esquecer que, antes de tudo, sua atuação deverá ser preventiva. Se procurado por alunos punidos, não deve assumir o papel de advogado deles, desautorizando o responsável pela punição. É importante que leve o aluno a refletir sobre a situação, de modo a aprender com ela.

Como o orientador ouve alunos, professores, funcionários, pais e a comunidade, são relevantes o sigilo das informações e seu comportamento ético e profissional diante dos problemas surgidos na escola, preservando os envolvidos e transmitindo confiança aos interessados. Por ser um elo entre alunos, família e professores, a Orientação Educacional necessita de diálogo, troca de ideias, cooperação e auxílio mútuo. O orientador também é uma pessoa muito observada na escola, uma vez que interage com todos os segmentos e exerce múltiplas atividades. Por isso, é importante que seja tolerante, equilibrado e um modelo de comportamento, pois, independentemente de sua vontade, crianças, adolescentes e jovens o veem como alguém em quem podem confiar, a quem podem consultar e de quem podem esperar auxílio para solucionar seus problemas.

Conforme Giacaglia e Penteadó (2006, p. 11), como a interação do orientador educacional com os orientandos se caracteriza por uma relação de ajuda, tanto o aluno pode expor espontaneamente fatos ou situações de cunho pessoal e familiar quanto o orientador pode necessitar fazer indagações sobre a problemática em questão. Esses dados, por serem sigilosos ou confidenciais, não devem ser alvo de comentários com outras pessoas, quaisquer que sejam as circunstâncias. Esse cuidado é de vital importância, porque a confiança é condição básica para o estabelecimento de uma relação de ajuda eficiente.

A instituição familiar é responsável por educar e prover os recursos necessários à sobrevivência das crianças e dos jovens; a instituição escolar, por sua vez, é responsável pela educação formal, promovendo a aprendizagem para que se tornem adultos dignos. Dessa forma, é necessário que família

e escola mantenham contato, que os pais estejam presentes no ambiente escolar e que ambas adotem uma mesma linha de ação quanto à educação e aos valores. Pode-se dizer que uma completa a outra e que há unidade entre essas instituições na formação do indivíduo. Preconiza-se que ambas colaborem para essa formação, a fim de formar indivíduos sadios física, psíquica e emocionalmente.

É exatamente nesse ponto que a escola deve firmar seu propósito de aproximar a família, a fim de possibilitar que os alunos se sintam pertencentes ao ambiente escolar. O orientador educacional tem papel fundamental nesse momento, no sentido de resgatar valores, buscar a integração entre família e escola e subsidiar caminhos nos quais ambas se cruzem e se completem, contemplando os principais atores desse cenário: os educandos. Não é uma tarefa fácil, principalmente quando a família está desestruturada e não participa das propostas da escola, quando o aluno não se sente parte integrante do espaço escolar, não se interessa pelas atividades, é muito infrequente, desinteressado ou violento e permanece alheio ao que acontece na escola. Contudo, não é impossível. Para isso, é importante que a escola disponha de um orientador comprometido com essas tarefas, que atue com eficiência e profissionalismo e possua um plano de ação coerente com a realidade escolar, indicando caminhos, enfrentando desafios e estabelecendo limites.

Conforme Giacaglia e Penteado embora a organização de festas escolares e de atividades extraclasse não seja sua responsabilidade, ele tem nelas oportunidade de manter contatos com os pais e a comunidade, facilitando assim sua atuação. Tais eventos – pelo seu caráter festivo e de lazer – contribuem para desvincular a ideia de que a presença de pais na escola significa reclamação sobre o aluno. É importante mostrar que as relações escola-família não se restringem a punições ou recriminações mútuas. Antes, devem basear-se no espírito cooperativo e integrativo.

Há escolas que vão mais além, abrindo sistematicamente suas portas à comunidade, fora do horário das aulas, proporcionando oportunidades de cursos os mais variados e de atividade de lazer. Embora também não caiba ao Or. E. a realização e supervisão de tais atividades, elas constituem um fator de maior entrosamento da escola com as famílias e com a comunidade, aumentando as possibilidades de comunicação e apoio mútuo. (2006, p. 71)

Há, ainda, que ressaltar que, para que a escola cumpra seu papel fundamental de promover o conhecimento e a aprendizagem, é necessário haver professores preparados didaticamente e motivados, material didático

e métodos de ensino adequados, ambientes escolar e familiar favoráveis, bom relacionamento entre professores e alunos, bem como de alunos dispostos a estudar, disciplinados e assíduos, ou seja, que realmente façam parte da escola.

Para Giacaglia e Penteado outras condições se fazem necessárias, quer no que se refere ao aluno e ao seu ambiente familiar, quer no que tange à instituição escolar. Nesse sentido, são importantes e contribuem para a aprendizagem: fatores socioeconômicos e culturais, ambiente escolar e familiar próprios; professores bem preparados e motivados; métodos de ensino e material didático (adequados), além de, por parte do aluno, assiduidade, adaptação à escola, disciplina, bons hábitos de estudo, condições físicas e psicológicas favoráveis, e bom relacionamento com professores e demais funcionários, bem como com os colegas. (2006, p. 77).

Outro fator importante para a diminuição da violência escolar é educar a afetividade dos alunos. Entende-se que, a partir da afetividade, podem-se criar sentimentos e vínculos com pessoas ou coisas; resgatar valores como solidariedade, respeito, gentileza e altruísmo, tão importantes e, ultimamente, tão esquecidos entre os seres humanos; bem como construir um caminho de consciência, responsabilidade e comprometimento com o outro.

Segundo o Dicionário Aurélio, “afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhadas sempre de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza” (Ferreira, 1986, p. 62).

Piaget afirma que a afetividade é uma espécie de temperatura da atividade. Não existe um fato afetivo sem um componente cognitivo; por exemplo, o ato de amor exige o conhecimento do objeto amado. Os processos afetivos desenvolvem-se paralelamente às estruturas cognitivas. Avaliando-se os estágios do desenvolvimento cognitivo, pode-se ter uma visão mais ou menos fiel do desenvolvimento afetivo. A educação da afetividade consiste em garantir o interesse pelas pessoas ou pelas atividades (1998, p. 91).

Dessa forma, ao proporcionar aos alunos momentos interessantes e pertinentes relacionados à afetividade, exaltar suas qualidades, mostrar-lhes o quanto são importantes simplesmente por serem humanos, terem sentimentos e desejos, responsabilizá-los pelo ambiente escolar e pelas pessoas que dele participam e despertar o interesse pela substituição de atitudes destrutivas por construtivas, pode-se criar um ambiente escolar

saudável, agradável e harmonioso. É preciso mostrar-lhes que a melhora somente se concretiza a partir do desejo de melhorar; enfim, com base em atos concretos, os resultados podem ser positivos.

Para Almeida (1999, p. 52), “a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano”.

A afetividade desperta a segurança, o crédito em si mesmo, o reconhecimento da capacidade de cada indivíduo, sensibiliza o coração, massageia a autoestima e cria bons pensamentos que refletirão nos atos. Já diz a máxima que toda a ação tem uma reação, se eu acaricio eu receberei carinho, se eu elogio eu serei elogiada, se eu falo o que quero eu ouço o que não quero e assim por diante.

Outro fator que permeia o trabalho do orientador na prevenção da violência escolar é o estabelecimento de limites quanto à discriminação, à hostilização e à rejeição entre colegas. É necessário fazer o aluno perceber que seu limite termina quando começa o limite do outro e que, embora cada pessoa pertença a uma família, raça, religião ou classe social diferente, todos são seres humanos e têm os mesmos direitos e deveres na escola. Cada um deve, portanto, ser tolerado e respeitado em sua individualidade, sobretudo o adolescente, que necessita da aprovação do grupo para dele participar. É possível proporcionar atividades nas quais os alunos sejam autores, sem esquecer que há limites. Vivemos em sociedade; portanto, fica claro que eles não podem fazer tudo: devem respeitar os outros, têm obrigações a cumprir e possuem direitos, mas também devem cumprir seus deveres de cidadãos. É imprescindível enfatizar isso na escola, para que os alunos se conscientizem de que todo ato tem uma consequência, principalmente os adolescentes, que muitas vezes acreditam que podem fazer tudo e que seus atos não terão consequências. Atualmente, alguns pais estão desorientados quanto à ideia de limite. Alguns são muito permissivos em razão do pouco tempo disponível para os filhos, e essa falta de limites e disciplina trazida de casa reflete-se no comportamento e no rendimento escolar.

Giacaglia e Penteado é necessário que o Or. E. tenha sempre em mente, para melhor compreender o comportamento dos alunos, que, principalmente na adolescência, dois motivos mostram-se particularmente importantes na determinação desses comportamentos. São os motivos de afiliação e o gregário. O adolescente deseja verdadeiramente “pertencer” ao grupo do qual faz parte e, muitas vezes, para conseguir se integrar chega a comportamentos extremos para chamar a atenção e conquistar a

simpatia e, conseqüentemente, um lugar definido no grupo ou na classe. Assim, às vezes, um estudante educado, cortês e até tímido pode cometer agressões e grosserias para com professores ou outros adultos, coisas das quais não seria capaz se estivesse sozinho. Alunos, e principalmente alunas bem dotadas, podem chegar a tirar notas baixas, propositadamente, para não destoar e, conseqüentemente, sofrer a rejeição dos colegas. Outros, mais inseguros, podem ceder à oferta de drogas pelos mesmos motivos. (2006, p. 101)

O espaço escolar pode ganhar relevância e uma grande oportunidade de resgate e superação de tantas carências e dificuldades se tiver uma proposta político-pedagógica definida, diretores, professores e um Orientador Educacional disposto a encarar desafios diários. Sabe-se que a escola está despreparada para trabalhar com esses desvios de conduta psicológica e emocional, mas o Orientador pode ser o começo de tudo, pode ser a ponte para os encaminhamentos necessários e o elo de ligação para o resgate de alguns valores. Dependendo das trocas afetivas estabelecidas na escola, essas crianças conseguem se superar desenvolvendo a aprendizagem, resgatando a autoestima e se comprometendo com os estudos. Às vezes sentem-se mais felizes no ambiente escolar do que no ambiente familiar.

Um bom profissional de Orientação Educacional auxilia na permanência dos alunos indisciplinados na escola, em vez de excluí-los, porque atua como mediador na instituição escolar. É ele quem tenta aproximar a família da escola, medeia os conflitos entre professores e alunos, está sempre pronto para escutar os estudantes e acompanha seu rendimento escolar, entre outras atividades. Se a escola não consegue resgatar esse tipo de aluno, pode recorrer ao Conselho Tutelar, que tem autonomia para requisitar a ajuda de um assistente social e, juntos, buscar uma solução para os conflitos. Uma escola que exclui um aluno indisciplinado abre mão de ajudá-lo e desiste de solucionar o problema. Mesmo que não consiga agir em prol de sua recuperação, deve ao menos tentar, pois, assim, promove a inclusão e não respalda a exclusão, reiterando seu papel preventivo.

Dessa forma, como a Orientação Educacional é um processo dinâmico, sistemático, contínuo e integrado a todo o currículo escolar, que compreende o aluno como um ser global que precisa desenvolver-se de maneira saudável, harmoniosa e equilibrada, assume com coerência e disponibilidade os problemas que surgem na escola e procura, com a equipe diretiva e os professores, soluções e caminhos para melhorar o entendimento entre todos os segmentos da instituição.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília, DF: UNESCO; UCB, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**: versão resumida. Brasília, DF: Pitágoras, 2003.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papi-rus, 1999.
- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- CARVALHO, Maria de Lourdes Ramos da Silva. **A função do orienta-dor educacional**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desa-fios**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presi-dência da República, 1990.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desen-volvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Orientação educacional na prática: princípios, técnicas, instrumen-tos**. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2006.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget: sugestões aos educadores**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MÜLLER, José Luiz. **Disciplina/indisciplina no cotidiano escolar**.

Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

ROCHA, Ruth; PIRES, Hindenburg da Silva. **Minidicionário enciclopédico escolar**. São Paulo, 2000.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** São Paulo: Editora Gente, 2002.

TIBA, Içami. **Disciplina: limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

WAGNER, Adriana. **Família em cena: tramas, dramas e transformações**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEMOCRACIA RACIAL NO PALCO E DESIGUALDE RACIAL NOS BASTIDORES: BREVE PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DA AMBÍGUA RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO/ RACIALIDADE NO BRASIL

Rodrigo Miguel de Souza¹

Introdução

Este trabalho propõe refletir sobre a relação ambígua entre desenvolvimento e raça no Brasil. Para isso, adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, com foco em textos que contribuem para a compreensão e a articulação entre esses conceitos.

O texto está organizado em tópicos que perfazem o caminho de apresentação dos temas e contextualização sócio-histórica da relação entre desenvolvimento e raça no Brasil; abordagem do mito da Democracia Racial enquanto paradigma interpretativo dominante do caráter da brasilidade durante o século XX e justificativa para a invisibilidade do tema racial nos discursos de desenvolvimento; abordagem sobre a necessidade de racialização do tema do desenvolvimento e conclusões acerca do estudo realizado.

Desenvolvimento e raça no Brasil: panorama histórico

Pensar o tema do desenvolvimento no Brasil é uma questão complexa, que exige a consideração das particularidades de sua formação cultural, social e histórica de modo a não negligenciar aspectos fundamentais para uma compreensão mais ampla. Neste sentido, partimos do pressuposto de que a questão étnico-racial, especialmente relacionada à população afrodescendente não pode ser colocada à parte do debate

¹ Sociólogo, Mestre em Educação. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas, UFFS – Campus Cerro Largo. Integrante do grupo de pesquisa CNPQ “Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Instituições”. E-mail: rodrigo.desouza@estudante.uffs.edu.br .

sobre o desenvolvimento, tendo inclusive papel central para elaboração e implementação de um projeto de desenvolvimento nacional coerente.

Esta afirmativa se justifica tanto quantitativa quanto qualitativamente. Em termos numéricos, o Brasil colonial representou durante o período de tráfico negreiro (1550-1850) o maior destino dos africanos escravizados, totalizando 4, 8 milhões de pessoas capturadas, desumanizadas e negociadas que compuseram a principal força de trabalho durante o período (De ALENCASTRO, 2018). Avançando no tempo, o censo mais recente (IBGE, 2023) apresenta dados de uma população de 112, 7 milhões de afrodescendentes (pretos e pardos), equivalente a 55, 5% da população brasileira total, justificando sua importância em todo o amplo espectro de desenvolvimento econômico e social do país. Pelo viés qualitativo, justifica-se a inclusão efetiva desta parcela da população em um projeto nacional de desenvolvimento a partir de uma visão plena deste, posto como prática efetiva das liberdades políticas, civis e econômicas, a partir da oferta de oportunidades de escolha e exercício pleno da cidadania.

Historicamente é possível afirmar que a trajetória da população negra de objeto à sujeito em relação ao projeto de formação e desenvolvimento nacional passa por etapas¹ que categorizamos da seguinte forma:

- Desumanização/objetificação durante o período colonial escravocrata (1850-1888). Neste período iniciado com o primeiro aporte de africanos escravizados ao Brasil colônia, não havia propriamente um projeto de desenvolvimento nacional, mas sim atrelado ao próprio empreendimento colonial português. Os escravizados eram tomados apenas em valor de uso e de troca, fonte de extração de capital através dos bens da colônia.
- Exclusão/embranquecimento durante o período da República Velha (1889-1930). O período da Proclamação da República coincide com a importação das teorias raciais (SCHWARCZ, 2017), como as do francês Arthur de Gobineau, adotadas e desenvolvidas por ideólogos como Nina Rodrigues, que viam na miscigenação um traço de degeneração moral e cultural do Brasil.

1 A colocação destes períodos de forma consecutiva é uma formatação de Tipo Ideal e como tal recorre à abstração como modo de aglutinar as características principais de cada período histórico, não representando necessariamente tais formações sócio-históricas como únicas no período, tampouco a sucessão temporal representa a total superação de determinada matriz de pensamento ou discurso racial. Um exemplo disso é o retorno das ideias de democracia racial em discursos da extrema direita ascendente no Brasil a partir da segunda década do século XXI.

Após a abolição da escravidão¹, os primeiros discursos sobre o “problema do negro no Brasil” oscilavam entre o pessimismo em relação ao grande contingente recém-liberto, e o otimismo de cunho evolucionista que via no embranquecimento da população uma estratégia de suplantar o passado colonial através de uma visão evolucionista do ser humano.

- Invisibilização/inclusão subordinada durante a vigência da noção de democracia racial (1930-1980). A busca pela modernização do Brasil no início do século XX é atrelada ao pensamento social culturalista, que suplanta o pessimismo anterior, colocando a miscigenação como traço cultural original, possibilitando o sentimento de nacionalidade e união cultural. Ao mesmo tempo em que é adotado como discurso oficial, legítima e oculta as desigualdades étnico-raciais.
- Inclusão como sujeitos e agentes² durante a Nova República (1980-atualidade). O fim da ditadura militar coloca em cena atores políticos diversos, entre eles o Movimento Negro, que traz à tona a necessidade de inclusão da população negra no projeto democrático de desenvolvimento nacional através da elaboração e implementação de políticas públicas que reconheçam as lutas historicamente sufocadas no debate público, voltadas às especificidades desta parcela da população. O amplo espectro de políticas adotadas reflete a característica estrutural do racismo³ na formação da sociedade brasileira, gerando desigualdades, necessidades, políticas e debate público no campo da educação,

1 Para Florestan Fernandes (1972, p. 35) a abolição da escravidão ocorreu de forma espoliativa “do ponto de vista do interesse dos negros. Estes perderam o único ponto de referência que os associava ativamente à nossa economia e à nossa vida social. Em consequência, viram-se convertidos em “párias” da cidade”. A falta de implantação de uma forma de integração do negro à sociedade redundou na sua exclusão, ou na posterior inclusão subordinada.

2 Recorremos aqui à concepção de “agente” adotada por Amartya Sen (2010, p. 34) que corresponde a “alguém que age e ocasiona mudança e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos, independentemente de as avaliarmos ou não também segundo algum critério externo”.

3 Almeida (2020, p. 32) conceitua racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem”. O mesmo autor classifica as formas de racismo em “Individualista” – visto como patologia pessoal ou anormalidade; “Institucional” – referente às desvantagens ou privilégios operados por instituições com base em critérios raciais; “Estrutural” – reflexo das estruturas sociais que moldam sujeitos e instituições de modo a interferir na estratificação social, valores simbólicos, comportamentos individuais e institucionais de forma a produzir e reproduzir o racismo.

acesso à renda, moradia, segurança pública, inclusão no mercado de trabalho, elaboração do orçamento público, entre outras áreas (AMORIM, 2023; CARMELITO, 2026).

Na atualidade a adoção de políticas neoliberais que reconfiguram o Estado como promotor da liberdade de mercado e não do bem-estar social, colocam como obstáculo adicional a agenda de legitimação das próprias políticas públicas.

Mito da democracia racial: o paradigma do binômio desenvolvimento/raça no Brasil do século XX

As ideias de desenvolvimento do Brasil republicano a partir da década de 1930, ligadas a busca pela modernização, trataram o tema racial indiretamente, através da invisibilização/inclusão subordinada, uma forma de assimilação da população negra, agindo constantemente na desmobilização de agendas políticas ligadas à autonomia e especificidade desta população. A busca pela excepcionalidade brasileira, capaz de colocar o país ao passo da modernidade redundou na elaboração da ideia de Democracia Racial¹, termo não utilizado por Gilberto Freyre, mas derivado de sua principal obra, *Casa Grande e Senzala* (1933), que retratava de forma idílica a miscigenação harmônica das raças como aspecto formador da brasilidade, pretendendo apresentar este como o grande legado brasileiro para a humanidade. Na prática o discurso consistia em uma ode ao apagamento das diferenças e legitimação das desigualdades raciais.

Embora carregasse evidentes aspectos interpretativos da realidade colonial que remetiam à uma tentativa de reposicionamento da aristocracia decadente à qual pertencia, a obra de Freyre tinha pretensões menores do que o alcance obtido devido ao contexto em que foi publicada. O Estado Novo de Getúlio Vargas encontrou no discurso da Democracia Racial um mote unificador: construir o Brasil do futuro passava por reelaborar o passado!

Amaral Jr. (2002, p. 168) afirma que:

[...] a interpretação freyriana do Brasil teve alguns de seus aspectos principais apropriados pelo regime do Estado Novo, sobretudo no

1 Paixão (2025) identifica o termo como fruto de uma série de estudos neoculturalistas de autores como Freyre, Herskovits, Pierson, Frazier e outros, que deslocam o foco explicativo a respeito da formação racial brasileira do eixo da realidade social concreta para o eixo dos afetos e desejos, ignorando as múltiplas evidências de desigualdade racial e criando um imaginário coletivo que projeta a propensão brasileira para interações raciais sem discriminação.

que respeita à importância da família na dinâmica do patriarcalismo. Além disso, o seu enaltecimento de elementos da cultura negra e indígena na formação cultural brasileira, na esteira da tão propagada ideia de democracia racial, propiciou a manipulação de valores e símbolos culturais populares na construção de uma ideologia da identidade nacional.

O aspecto de invisibilização/inclusão subordinada ocorre justamente na forma como se instaura uma representação identitária que coloca à frente da brasilidade símbolos negros, como a capoeira e o samba, estabelecendo uma pretensa universalidade eliminadora das diferenças, ao mesmo tempo que nega a implementação de políticas capazes de diagnosticar ou mesmo sanar as desigualdades.

A partir da década de 1950, estudos das ciências sociais demonstraram os impactos da negação de terra, educação e trabalho à população negra, resultando em uma grande disparidade social, na qual a raça¹ aparecia como fator determinante na estratificação social do Brasil (Fernandes, 1972; Hasenbalg, 2005).

De acordo com Paixão (2025, p. 9, tradução nossa):

É empiricamente verificável que as normas da formação racial brasileira facilitaram a perpetuação das assimetrias raciais em termos de acesso à escola, sistema de saúde, mercado de trabalho, e de vulnerabilidade à violência, entre outras variáveis ligadas à condição socioeconômica e status social. Portanto, esta soma de evidências levou intérpretes a concluir que a democracia racial brasileira é um mito, o que significa que inexistente, não corresponde à realidade, ou é uma farsa.

A ditadura militar surgiu como movimento reacionário que reforçou a desmobilização das pautas ligadas às desigualdades étnico-raciais, impossibilitando o reconhecimento, pesquisa ou mesmo a implementação de políticas públicas específicas capazes de redistribuir a renda concentrada nas elites brasileiras. Neste período estudos sobre o desenvolvimento como os elaborados pela Comissão Econômica para a

1 O termo “raça” no presente escrito é adotado não em sua concepção biológica, mas social. De acordo com Quijano (2010): Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.

América Latina (CEPAL) tinham foco em compreender o processo de subdesenvolvimento da região, e ainda que trouxessem as raízes sociais e históricas ligadas ao colonialismo e escravidão como especificidades, não propunham a redução da desigualdade racial como foco das estratégias de desenvolvimento latino-americano.

Racializando o desenvolvimento

O desenvolvimento, enquanto campo de estudos e conceito teórico, pode ser compreendido em uma relação restrita, como o resultado de estratégias voltadas a atingir a expansão econômica de determinado indivíduo ou agrupamento social, ou em uma relação mais ampla, como “o processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (Sen, 2010, p. 16).

A rigor, como salienta Celso Furtado (2000), a ideia de desenvolvimento possui pelo menos três dimensões: o incremento da eficácia do sistema social de produção, a satisfação de necessidades elementares da população e, por fim, a consecução dos objetivos das classes dominantes que competem pela utilização de recursos escassos. Essa terceira dimensão é certamente a mais ambígua, pois aquilo a que aspira um grupo dominante reflete-se de forma contraditória para outros grupos. Assim, compreende-se que a concepção de desenvolvimento perpassa inequivocamente ideologias e conflitos sociais (Bandeira; Souza, 2024).

Compreendemos que as ideias de desenvolvimento postas no Brasil historicamente apresentam ênfase no terceiro elemento, capitaneada por uma elite pautada na herança escravocrata, que admite avanços econômicos desde que esses não interfiram em seus privilégios - econômicos e simbólicos – conforme Almeida (2020), Barbosa e Vieira (2025); Costa Pinto (apud MAIO, 2013).

Almeida (2020) recorre ao pensamento do pensador guianês Walter Rodney e afirma que o projeto colonial europeu subdesenvolveu a África ao retirar da mesma os meios políticos e técnicos preexistentes de sustento de seu modo de vida. Esta foi uma condição necessária ao movimento de acúmulo primitivo do capital que proporcionou a ascensão do capitalismo, da mesma forma que a utilização da mão de obra escravizada proporcionou o acúmulo de capital das elites locais nos países colonizados, criando uma relação de subdesenvolvimento desigual e dependente internacional, mas também de hierarquias internas nos países periféricos.

A hierarquia social é assim entremeada pela hierarquia racial, de modo que não há contradição, e sim complementaridade entre desigualdade e racismo no processo de desenvolvimento brasileiro. Conforme Almeida (2020), esta assertiva coloca um duplo desafio aos estudos sobre o desenvolvimento em territórios descolonizados: compreender a relação entre as teorias desenvolvimentistas e o racismo, buscando desvelar o silenciamento sobre o tema como parte de um caráter ideológico intrínseco ao mesmo; superar os modelos de desenvolvimento intrinsecamente racistas, apontando seus limites e propondo alternativas aos mesmos.

O resultado das políticas de desenvolvimento adotadas até o final do século XX é retratado por um estudo pioneiro de Marcelo Paixão (2005), que desagregou os dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre negros e brancos, conforme o relatório de 1999 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). À época, o Brasil ocupava a 79ª posição entre as 174 nações do mundo, com índice igual a 0,739, equivalente a um IDH médio. Os dados desagregados demonstram que a população branca apresentava índice equivalente a 0,791, classificado como IDH médio, porém muito próximo do IDH elevado (0,80), o que colocaria essa parcela da população na 49ª posição, entre Panamá e México. A população afrodescendente, com índice equivalente a 0,671, também estaria classificada na faixa de IDH médio, porém ocuparia a 108ª posição no mundo, situada entre El Salvador e Tajiquistão. Ainda que o conceito de IDH busque aproximar-se do ideal de desenvolvimento como liberdade (Sen, 2010), propondo uma análise da efetivação de possibilidades e liberdades humanas qualitativas e instrumentais, os dados comparativos apresentados permitem evidenciar o abismo das desigualdades raciais existente no Brasil ao longo do século XX. Esse abismo foi construído por práticas que levaram à crença de que tal desigualdade era inexistente ou de que, mesmo quando diagnosticada por diferentes escolas de pensamento, seria diluída de forma universal no desenvolvimento do país¹.

Eliminar as desigualdades, incluindo as étnico-raciais, como parte do processo de desenvolvimento representa não somente melhorar as condições objetivas de vida da parcela mais pobre e negra da população,

1 Os estudos iniciais de Florestan Fernandes (1972) por exemplo, partiam de uma análise à partir do Materialismo Histórico e apontavam as desigualdades raciais no Brasil, mas concluíam que este seria um problema que seria resolvido ao longo do tempo com a democratização, mesmo sem adoção de políticas específicas, devido à incompatibilidade entre democracia e racismo. Almeida e Paulani (2025) apresentam a forma como pensadores liberais da economia norteamericana como Gary Becker (1955) e Milton Friedman (1962) acreditavam que a expansão do livre mercado seria a melhor ferramenta de inclusão e desenvolvimento da população negra.

mas também reposicionar internamente os atores na disputa pelo capital simbólico envolvido (Souza, 2024). Essa perda de capital simbólico das elites, diante da possibilidade de redução das desigualdades, pode explicar, em parte, a invisibilidade da temática racial nos projetos de desenvolvimento nacional, ausência atestada por autores como Almeida e Paulani (2025), Bandeira e Souza (2024), Carvalho et al. (2025), Guimarães et al. (2002) e Paixão (2003; 2015; 2025).

Desenvolvimentismo racial, uma teoria sobre o arranjo brasileiro

O economista Marcelo Paixão (2025) aponta que a própria invisibilidade do tema raça nos estudos de desenvolvimento constitui um paradoxo particular do Brasil: Como é possível que um país adote a raça como discurso de palco (cultura) e o coloque nos bastidores do projeto de desenvolvimento (estrutura)? Este paradoxo leva o economista a elaborar a noção de que o Brasil representa um exemplo do que ele denomina como “Desenvolvimentismo Racial”, que equaliza a contradição através da adoção de abstrações como a identidade nacional, em detrimento das particularidades étnico-raciais, como forma de justificar os desvios em relação ao ideal de desenvolvimento.

Este desenvolvimentismo perfaz uma forma de interpretação que abriga tanto o estruturalismo desenvolvimentista quanto o culturalismo antropológico.

[...] uma das principais contribuições trazidas pela tradição culturalista foi a substituição da raça pela cultura para explicar a evolução, os problemas e as contradições de uma sociedade. Independentemente de outras divergências, essa contribuição coincide com a tradição desenvolvimentista e sua preocupação com a superação do subdesenvolvimento, que se concentra nas causas históricas do subdesenvolvimento e no fardo de uma oligarquia latifundiária. Embora essa tradição geralmente despreze a variável cultural na explicação da dinâmica social, privilegiando o componente “estrutural”, por diferentes caminhos, estruturalistas e culturalistas convergem quanto à importância fundamental do patrimonialismo (que na tradição culturalista freyreana é definido como patriarcalismo) como um dos aspectos mais distintivos da sociedade brasileira. (PAIXÃO, 2025, p. 12, tradução nossa)

Calcada em uma adoção própria de ideais weberianos de uma modernidade ocidental dominada pela racionalidade instrumental,

teria emergido no Brasil uma nova modernidade baseada no princípio de que os escravizados não teriam a atitude racional correspondente ao desenvolvimento de ações voltadas a fins, embora fossem a força motriz do desenvolvimento econômico enquanto mão de obra.

Fundamentados em uma mentalidade colonial, imaginando a “terra do futuro” como uma Europa Tropical, afro-brasileiros e indígenas ocupam um papel curioso nesse modelo retórico, atuando contraditoriamente como agentes tanto de atraso quanto de progresso, como proprietários da força de trabalho barata e descartável e proprietários incertos de partes economicamente promissoras do território e da cultura doméstica (hábitos, expressões artísticas e religiosas, alimentos e criadores que fizeram do “Brasil, Brasil”), aguardando a plena potencialização por parte de seus atuais detentores brancos. [...] o chamado setor de subsistência era uma alavanca para a acumulação de capital, em vez de um obstáculo à modernização. Não é difícil enxergar essa teoria pela ótica da formação racial, considerando o lugar geralmente menos favorável ocupado por pessoas de pele escura na divisão do trabalho no Brasil. (PAIXÃO, 2025, p. 23, tradução nossa).

O autor distingue a ideia de Desenvolvimentismo Racial da teoria de colonialidade do poder, afirmando que ainda que ambas compartilhem de ideias sobre as múltiplas formas de dominação (especialmente epistemológica) do mundo pelo homem branco, a primeira enfatiza a dominação interna de brancos sobre pessoas de pele escura, transformando estas em cidadãos de segunda classe, sujeitos política e economicamente colonizados em seus próprios países.

O Desenvolvimentismo Racial é operacionalizado em nível ideológico pelo que o autor denomina “Lenda da Modernidade Encantada”:

É caracterizada como uma combinação de discursos e políticas que consideram os indivíduos de pele escura como menos dignos ou menos intelectualmente capazes de participar da sociedade moderna e industrial do Brasil. Essa estratificação social ocorre teoricamente sem trauma, pois a falta de uma «mentalidade lógica» que impede os afro-brasileiros de alcançarem isso é precisamente o que fomenta sua percepção de conformidade, uma felicidade ao mesmo tempo alegre e tola, com os desequilíbrios sociais e raciais existentes. Essa perspectiva esclarece por que, durante a segunda metade do século XX, muitos segmentos da sociedade brasileira, em diversas linhas ideológicas, consideravam normal que os afro-brasileiros permanecessem uma pequena minoria nos ambientes sociais e institucionais mais estimados ou influentes econômica e politicamente. Ela retrata uma narrativa que essencializa essas

pessoas como ingênuas, incapazes de agir instrumentalmente e, portanto, dispostas a estabelecer trocas econômicas, políticas e simbólicas assimétricas e não conflituosas com seus superiores de pele mais clara. Isso os torna atores subalternos passivos, descartáveis na negociação pública sobre alocação de recursos públicos, proteção social e investimentos em seu melhoramento coletivo. (PAIXÃO, 2025, p. 26, tradução nossa).

Isso resulta em críticas do autor à adoção de políticas neodesenvolvimentistas que, ainda que tenham promovido a inclusão da população negra no projeto de desenvolvimento neoliberal adotado no Brasil a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso e seguido pelos mandatos de Lula e Dilma Rousseff, teriam falhado em produzir sua ascensão simbólica. Como exemplo, aponta-se a falta de representatividade política, concluindo-se que esse modelo é aceito pelas elites brancas por representar mais um momento da tradição brasileira de modernização sem rupturas estruturais. Para o autor, a ascensão e a chegada ao poder de uma extrema direita racista, saudosa da velha ordem patriarcal, patrimonialista e autoritária, surgem como atestado das fragilidades desse processo.

Concluindo

A análise realizada a respeito da bibliografia acerca dos temas Desenvolvimento e Questão Racial demonstra uma trajetória de desenvolvimento nacional que vai do tratamento do contingente de seres humanos trazidos da África como objetos de uso e troca, passando pela invisibilidade, sujeição e busca pela sua colocação enquanto agentes do desenvolvimento.

A relevância de conhecer os aspectos sócio-históricos, como o discurso da democracia racial, reside na compreensão de que, ainda que possamos categorizar a história em etapas para visualizar um panorama, devemos manter a vigilância epistemológica para evitar a armadilha de interpretá-la de forma positivista, como uma eterna marcha do progresso, na qual o momento posterior é sempre melhor que o anterior. O desenrolar histórico é dinâmico e pode, muitas vezes, trazer a renovação de interpretações retrógradas que se apresentam sob novas roupagens, fazendo com que as visões de futuro almejem a repetição do passado.

O breve panorama sócio-histórico traçado demonstra uma relação ambígua entre desenvolvimento e raça, na qual o Brasil busca, ao mesmo tempo, aparentar ser uma democracia racial e impedir a integração plena

da população negra em seu projeto de país. A passagem de um modelo de invisibilidade social à integração subordinada e à atual busca pela agência da população negra requer um modelo de desenvolvimento que permita as legítimas lutas simbólicas na esfera pública, de modo que a efetivação da democracia passa pela necessária eliminação das desigualdades raciais.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de; PAULANI, Leda Maria. **O silêncio eloquente**: por que as teorias do desenvolvimento calam sobre o racismo? *Brazilian Journal of Political Economy*, São Paulo, v. 45, n. 1, 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. 6. ed. São Paulo, 2020.

AMARAL JR., Aécio. Relações perigosas: o imaginário freyriano no discurso governamental. **Tempo Social**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 163-186, out. 2002.

AMORIM, Mayara. **Políticas públicas antirracistas**: análises sobre racismo estrutural e programas de transferência de renda. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

BANDEIRA, Felipe de Lima; SOUZA, Girliam Silva de. Racismo, subdesenvolvimento e desigualdade: tramas do tecido social brasileiro. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 9, p. 1-24, 2024.

BARBOSA, Leila; VIEIRA, Wilson. Manoel Bomfim e Celso Furtado: pensadores originais do Brasil e da América Latina. In: **CONFERENCIA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES, 8., 2018, Buenos Aires. Anais [...]**. Buenos Aires, 2018. Disponível em: <https://www.clasco.org.ar/conferencia2018/presentacion_ponencia.php?ponencia=2018410102627-4164-pg>. Acesso em: jun. 2026.

CARMELITO, Veridiana. **Branqueamento do orçamento público**: um olhar sobre a encriptação do racismo estrutural nas políticas para a população negra. São Paulo: Editora Dialética, 2026.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico atlântico. In: GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lília Moritz. **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo A.; SANSONE, Lívio (org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2008.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**: identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: resultados do universo. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73105>>. Acesso em: jun. 2026.

MAIO, Marcos Chor. Tempo controverso: Gilberto Freyre e o Projeto UNESCO. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 111-136, maio 1999.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIXÃO, Marcelo. O justo combate: relações raciais e desenvolvimento em questão. **Revista Simbiótica**, Vitória, v. 2, n. 2, dez. 2015.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, Jessé. **O pobre de direita**: a vingança dos bastardos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

“HAMBÚRGUER LITERÁRIO” TRANSFORMA LEITURA EM EXPERIÊNCIA CRIATIVA

Maria Lúcia Perlin Meneghini¹

Alunos do Instituto Odão Felipe Pippi destacam-se ao utilizar metáfora visual para interpretar obras literárias.

Unir o gosto pela leitura à criatividade de forma dinâmica e saborosa. Esse foi o principal objetivo do projeto “**Hambúrguer Literário: uma leitura de dar água na boca!**”, desenvolvido recentemente com as turmas 81, 82 e 83 do Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi. Sob a coordenação da professora Maria Lucia Perlin Meneghini, a iniciativa buscou transformar o hábito de ler — muitas vezes visto como uma obrigação pelos jovens — em uma experiência envolvente e atrativa.

A proposta pedagógica utilizou a metáfora de um hambúrguer, alimento amplamente presente no cotidiano dos adolescentes, para organizar a interpretação das obras literárias escolhidas pelos próprios estudantes. Na atividade, a análise das narrativas foi dividida em diferentes “camadas” visuais:

- **Pão superior:** Registro do título da obra e do autor;
- **Recheios:** Identificação de personagens, tempo, espaço, novas palavras aprendidas, síntese da história e dados biográficos do escritor;
- **Pão inferior:** Espaço reservado para a opinião crítica do aluno e a indicação (ou não) da obra aos colegas, exercitando a capacidade argumentativa.

Dessa forma, o estudante torna-se protagonista da leitura, e a aprendizagem acontece de maneira muito mais significativa. O projeto buscou mostrar que ler pode ser uma experiência prazerosa, capaz de despertar emoções, imaginação e senso crítico.

Muito além da arte: foco nas competências

Mais do que um exercício artístico e lúdico, o projeto possibilitou um mergulho aprofundado na Literatura infantojuvenil. De acordo com

1 Formada em Letras – Português e respectivas Literaturas. Possui especialização em Língua Portuguesa e em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atualmente, leciona Português, Redação e Escrita Criativa no Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi.

a coordenação pedagógica da escola, a atividade foi fundamental para fortalecer competências essenciais como interpretação textual, ampliação de vocabulário, capacidade de síntese, organização de ideias, além de estimular a oralidade e a expressão escrita durante as apresentações em sala de aula.

O “Hambúrguer Literário” também se destacou por promover a socialização entre as diferentes turmas de 8º ano, gerando momentos de troca de experiências literárias e reforçando a autoconfiança dos jovens ao compartilharem suas descobertas com os pares.

Encerramento com sabor de sucesso

Para celebrar o empenho dos estudantes e consolidar os conhecimentos adquiridos no encerramento do primeiro trimestre, o projeto teve uma culminância especial e integrada à comunidade local. Alunos e professoras realizaram uma confraternização no restaurante Giraffas de Santo Ângelo.

A degustação de hambúrgueres transportou a temática do projeto diretamente para a prática, transformando a conclusão das leituras em um momento de lazer, integração e fortalecimento de vínculos de amizade. Com a ação, o Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi reafirma seu compromisso com práticas pedagógicas inovadoras que unem conhecimento, criatividade e formação de leitores críticos e autônomos.



O PAPEL DA TUTORIA NAS DISCIPLINAS EAD

Isabel Seibt¹

Rafaela Seibt Karnikowski

Destacam-se alguns pontos importantes referentes ao papel do tutor na disciplina de EaD. De maneira geral, os conhecimentos necessários ao tutor não são diferentes daqueles que o docente precisa ter. Ele necessita entender a estrutura dos conteúdos abordados, os princípios de sua organização conceitual e as novas ideias produtoras de conhecimento na área trabalhada.

A tutoria em EaD exerce duas funções importantes: a informativa, auxiliando nas dúvidas levantadas pelos alunos, e a orientadora, ajudando nas dificuldades e na promoção do estudo e da aprendizagem autônoma. De forma geral, as orientações necessárias aos acadêmicos já se encontram no próprio material didático, sob a forma de questionários, recomendações de atividades ou leituras complementares. A função do tutor deve ir além da orientação: ele atua como mediador entre estudante, professor e conteúdos, esclarecendo dúvidas, acompanhando a aprendizagem, corrigindo trabalhos e disponibilizando informações necessárias. Por fim, avalia, juntamente com o professor-autor, o desempenho dos alunos.

É importante mencionar que o professor-autor desenvolve o teor do curso, escreve e produz o conteúdo e atua na organização dos textos e na estruturação do material, cabendo ao professor-tutor promover a interação e o relacionamento dos participantes com o material produzido e disponibilizado aos acadêmicos na plataforma. Entre as principais contribuições do professor-tutor, podem-se mencionar a orientação aos estudantes, o acompanhamento da aprendizagem, a motivação, a interação e o retorno sobre atividades e avaliações. Assim, a tutoria torna o ensino a distância interativo, organizado e humanizado, contribuindo para o desempenho e a autonomia do aluno.

Segundo Moran (2007), “a educação a distância exige novas formas de interação e acompanhamento do estudante, valorizando a mediação pedagógica e a participação ativa do aluno.” Nesse sentido, o tutor tem

1 Professora e Tutora da disciplina de Comunicação, Raciocínio Lógico e Escrita Científica da FEMA – Faculdade Machado de Assis.

papel importante, pois auxilia na compreensão dos conteúdos, esclarece dúvidas e contribui para a construção da aprendizagem.

A tutoria é um instrumento orientador que tem o objetivo de dirigir e supervisionar o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo o contato do aluno com a instituição e a comunicação entre professor, tutor e aluno. Maria Luiza Belloni (2009) destaca a necessidade de novas formas de ensinar e aprender no contexto da EaD, valorizando a mediação nesse cenário.

É importante destacar que, acima de tudo, a tutoria torna possível conhecer melhor o aluno, perceber suas dificuldades em relação aos conteúdos abordados e proporcionar-lhe apoio didático-pedagógico de forma individualizada ou em grupo, com flexibilidade de horário adaptada à realidade de cada acadêmico, por meio dos canais disponibilizados.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

JORNAL CONEXÃO OFP-ODÃO FELIPPE PIPPI

Franciele Martins de Almeida¹

Maria Lúcia Perlin Meneghini²

O Jornal Conexão OFP nasceu de uma experiência que começou com a leitura e foi muito além das páginas de um livro. Ao mergulharmos na obra *Sepé Tiaraju: Romance dos Sete Povos das Missões*, de Alcy Cheuiche, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a história, a cultura e a vida dos povos que fizeram parte da trajetória das Missões Jesuíticas Guaranis.

Durante esse percurso, descobrimos Sepé Tiaraju não apenas como um personagem histórico, mas como símbolo de resistência, coragem e defesa de seu povo, de sua terra e de sua identidade. O romance nos levou ao século XVIII e nos permitiu refletir sobre acontecimentos relacionados aos Sete Povos das Missões e à Guerra Guaranítica.

Ler essa história também significou olhar para o passado com novos olhos. Percebemos que a memória de um povo não está apenas nos livros: ela também vive nas ruínas, nas paisagens, nas palavras, nas histórias contadas de geração em geração e na maneira como compreendemos nossa própria identidade.

Ao longo do projeto, nossos estudantes transformaram a leitura em diferentes formas de expressão: resenhas, poemas, crônicas, pesquisas e entrevistas. Cada produção revela um olhar particular sobre a obra e demonstra que ler é também pensar, questionar, sentir e criar.

Um dos momentos mais especiais foi a oportunidade de entrevistar o próprio autor, Alcy Cheuiche. Suas respostas nos ajudam a compreender o longo trabalho de pesquisa realizado para escrever o romance e mostram

1 Professora Franciele Martins de Almeida, formada em Letras – Português, Espanhol e respectivas Literaturas. Possui pós-graduação em Metodologia da Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola. Atualmente, leciona Português, Literatura e Espanhol no Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi.

2 Professora Maria Lúcia Perlin Meneghini, formada em Letras – Português e respectivas Literaturas. Possui especialização em Língua Portuguesa e em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atualmente, leciona Português, Redação e Escrita Criativa no Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi.

como a literatura pode aproximar o leitor da história e provocar reflexões sobre questões que continuam presentes na sociedade.

O **Jornal Conexão OFP**, portanto, é mais do que uma coletânea de atividades. É o registro de uma caminhada literária e a nossa singela homenagem aos 400 Anos das Missões Jesuíticas Guaranis. É a voz dos estudantes, que, por meio da leitura, puderam conhecer o passado, refletir sobre o presente e imaginar um futuro em que a memória, a educação, a justiça e o respeito às diferentes culturas sejam cada vez mais valorizados.

PRAÇA LUGAR DE SOCIALIZAÇÃO

Pe. Euclides Benedetti MSF¹

No dia 10 de novembro de 2026, o Brique da Praça comemorará 35 anos de sua fundação. Sirvo-me dessa data para falar das praças como espaços públicos de nossas cidades, na grande maioria pouco valorizados pelo poder público e pelo setor empresarial e pouco frequentados pela população, em razão da reduzida consciência sobre a importância que uma praça pode ter. Penso na praça como lugar público, de encontros e democrático, no qual todos têm o direito de estar e de se expressar, seja para divergir, seja para somar, mas sempre com respeito tanto ao diferente quanto ao igual.

É bom lembrar que a praça tem sua origem na Grécia Antiga, que criou a ágora como lugar público de troca de conhecimentos e de construção de uma sociedade organizada de forma participativa e democrática. Um belo exemplo é o filósofo Sócrates, que desenvolveu seu método de construção de conhecimentos dialogando e interagindo com os jovens que frequentavam a praça, superando a mera transmissão de ideias. Tinha a convicção de que, por meio do diálogo, surgia a consciência crítica e de que, assim, os jovens se tornavam responsáveis pelo bem comum e pelo próprio conhecimento que construíam.

Graças a um grupo de pessoas de Santo Ângelo, que trazia no peito um sonho, que trazia consigo uma imaginária utopia, como força e luz, de transformar a praça num lugar de convivência, de conscientização de uma sociedade que descambava para o isolamento, que surgiu o Brique da Praça de Santo Ângelo. Para quem sabia a necessidade de maior socialização, a Praça começou a oferecer um lugar, onde as pessoas poderiam se encontrar, conversar e tomar consciência de sua realidade... Assim, o Brique da Praça foi se colocando em oposição à economia do mercado, na qual, quase só se visa o lucro, como em toda a parte, abrindo um abismo de desigualdade entre ricos e pobres e apresentando a proposta de um Projeto Alternativo que é o da economia solidária e popular. Neste projeto tem grande participação a agricultura familiar, com a oferta de produtos ecológicos. Criar cultura, na tentativa que ela se torne a identidade das pessoas, também foi sendo um dos objetivos. A Praça oferece também um lugar de beleza, de memória,

1 Pároco Bairro Pippi – Santo Ângelo.

constituindo - se na alma da cidade. Quer ser também um espaço onde se pode melhorar a qualidade de vida. Caminhar, contemplar a natureza renova o espírito das pessoas. O Brique da Praça deve ser entendido com um projeto inacabado, pois ainda não apresenta tudo o que foi pensado. Mesmo assim, ele nos ajuda a sonhar com uma Praça Pública que seja motivo de orgulho para Santo Ângelo.

MISSIONEIROS

Elton Gilberto Backes¹

Seu Rodrigues, idoso, homem só
Sua condição nos causa dó
Pobre senhor
Morador ao lado do Itaquarixim
Vez em quando corta uma grama
E limpa algum jardim
Cabelo preto e espesso
Pele cor de cuia
Corpo pelo sol queimado
Semblante carregado
Olhar triste, ar de melancolia
Semelhante a tantos do Bairro Harmonia
E a de outros tantos da nossa periferia
Migrantes, hoje de idade
Antes peões de estância
Que vieram pra cidade
Sobrantes do êxodo rural
Com a vinda da tecnologia
E o novo modelo de desenvolvimento
Os donos das fazendas
Dispensaram seu trabalho braçal
Sem conhecimento, sem preparo e sem destreza

1 Elton Gilberto Backes é graduado em Letras, Filosofia e Ciências Jurídicas e Sociais. É pós-graduado em Educação e professor aposentado de Língua Portuguesa e Literatura. Amante da arte, atualmente é poeta e artista plástico, com obras de pintura a óleo sobre tela premiadas: “Índia Guarani”, Prêmio Valdir Dani, destaque máximo da 30ª Mostra Artistas da Terra, em 2018; “Indígena”, 1º lugar em pintura a óleo sobre tela na 31ª Mostra Artistas da Terra, em 2019; além de ilustrações de obras literárias. Organizador de seis livros da série *Essa já é uma outra história* (I a VI), com narrativas de alunos e professores da Escola Técnica Estadual Entre-Ijuís, produzidas entre 2006 e 2014. Tem crônicas publicadas em jornais e poemas publicados nos livros *Sol das águas de maio*, *Afluências*, *Seleto de Versos e Contos 34 – Entre os versos e o infinito* e *Viva Poesia*.

Para assumir um novo emprego
Ou desenvolver um novo trabalho
O desemprego foi o atalho para a pobreza
E quem é essa gente que está por aí
Que nos causa comoções
São os descendentes do Povo Guarani
Da época das reduções
Herdeiros do Índio Sepé
Os verdadeiros missioneiros das Missões
Destituídos de sua herança
Que continuam sua andança a pé

PROJETO CHÁS MEDICINAIS: PROJETO INTERDISCIPLINAR

Franciele Martins de Almeida¹

Irena Bielohoubek²

O uso de plantas medicinais faz parte da cultura de muitos povos e representa um importante patrimônio de conhecimentos transmitidos entre gerações. O desenvolvimento de um projeto sobre chás naturais possibilitou aos estudantes compreender a relação entre saúde, meio ambiente e qualidade de vida, despertando o interesse pela preservação das espécies vegetais e pelo consumo consciente.

Além disso, o projeto favoreceu a aprendizagem interdisciplinar, envolvendo conteúdos dos componentes curriculares Projeto Integrador e Língua Espanhola. A elaboração de uma versão escrita nessa língua estrangeira promoveu a pesquisa, a leitura, a escrita e a valorização da biodiversidade local.

Os livros foram produzidos pelas turmas 202 e 204, em versões em língua portuguesa e língua espanhola, nos componentes curriculares Projeto Integrador e Língua Estrangeira.

A elaboração do Livro **dos Chás Medicinais** também em língua espanhola surgiu da necessidade de promover a inclusão linguística e o acesso à informação para os imigrantes venezuelanos e argentinos que vivem em nossa região e, principalmente, fazem parte de nossa comunidade escolar. Muitos desses cidadãos têm o espanhol como língua materna e, especialmente nos primeiros anos de adaptação, enfrentam dificuldades para compreender materiais informativos produzidos exclusivamente em português.

-
- 1 Professora Franciele Martins de Almeida – Graduada em Letras – Português, Literatura e Língua Espanhola pela URI – Santo Ângelo/RS e pós-graduada em Metodologia da Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola pela FAVENI. Atualmente, leciona Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola no Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi.
 - 2 Professora Irena Bielohoubek – Graduada em Matemática e Física pela URI – Santo Ângelo e especialista em Docência pelo IESA. Atua como professora de Projeto Integrador e Física no Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi.



O projeto “Chás Medicinais” contribuiu para a formação de estudantes mais conscientes sobre a importância da natureza, da alimentação saudável e dos conhecimentos tradicionais. Ao longo das atividades, os alunos desenvolveram habilidades de pesquisa, leitura, escrita, observação e trabalho colaborativo, fortalecendo o respeito ao meio ambiente e compreendendo que pequenas atitudes podem promover mais saúde, sustentabilidade e qualidade de vida para todos.



O DIA DO PROFESSOR É COMEMORADO NO BRASIL EM 15 DE OUTUBRO

Adelino Jacó Seibt¹

A origem da data deve-se a um decreto imperial de 15 de outubro de 1827, por meio do qual Dom Pedro I criou o ensino elementar no Brasil, ou seja, as “escolas de primeiras letras”. Contudo, a primeira celebração ocorreu em 1947, quando o professor Salomão Becker organizou, em São Paulo, um dia de descanso e reflexão para os professores. A data, que homenageia os profissionais da educação, foi oficializada pelo Decreto Federal nº 52.682, em 1963, e passou a ser considerada feriado escolar.

Em âmbito mundial, porém, o dia 5 de outubro foi proclamado pela UNESCO (1) como Dia Mundial dos Professores, em 1994, para celebrar a aprovação, em 5 de outubro de 1966, da Recomendação da UNESCO/OIT (2) sobre o Estatuto dos Professores, elaborada em cooperação com a OIT durante uma conferência intergovernamental especial convocada pela UNESCO e realizada em Paris. Nessa data, celebra-se também a adoção, pela Conferência Geral da UNESCO, em 1997, da Recomendação da UNESCO sobre o Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior (3).

Dessa forma, em alguns países há um dia especial para os professores. Em alguns deles, a data é feriado, enquanto, em outros, são realizadas apenas comemorações em dias úteis.

Em 15 de outubro de 1827, Pedro I, imperador do Brasil, baixou um decreto imperial que criou o ensino elementar no país. Segundo esse decreto, “todas as cidades, vilas e lugarejos” deveriam ter suas escolas de primeiras letras (4). O documento também tratava da descentralização do ensino, do salário dos professores, das matérias básicas que todos os alunos deveriam aprender e até da forma de contratação dos docentes. A ideia, inovadora e revolucionária, teria sido ótima, caso tivesse sido cumprida.

A primeira homenagem ou celebração ocorreu em São Paulo, em uma pequena escola localizada na Rua Augusta, no número 1520, onde funcionava o Ginásio Caetano de Campos, conhecido como “Caetaninho”.

1 Docente do Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Ângelo – RS. Membro da Academia Santo-angelense de Letras – ASLE.

O longo período letivo do segundo semestre estendia-se de 1º de junho a 15 de dezembro, com apenas dez dias de férias. Quatro professores tiveram a ideia de organizar um dia de pausa para evitar a exaustão, promover o conagração e trocar ideias com os pais. O principal objetivo, entretanto, era analisar coletivamente o conteúdo aprendido e os rumos do ensino para o restante do ano.

Ainda no primeiro semestre de 1947, o professor Salomão Becker sugeriu que o encontro se chamasse “Dia do Professor” e ocorresse em 15 de outubro, data em que, em sua cidade natal, Piracicaba, professores e alunos levavam doces de casa para uma pequena confraternização. A sugestão foi aceita, e a comemoração contou com presença maciça, inclusive dos pais. O discurso do professor Becker, além de ratificar a ideia de manter um encontro anual nessa data, expressava a essência daquela iniciativa. Disse ele: “Professor é profissão. Educador é missão”; “Em educação, não avançar já é retroceder”; e “Professor, a profissão que dá origem a todas as outras” (5). Com a participação de outros professores, como Alfredo Gomes, Antônio Pereira e Claudino Busko, a ideia estava lançada.

A iniciativa foi bem-sucedida e espalhou-se pela cidade e pelo país. No ano seguinte, em 1948, dezenas de escolas da capital paulista já celebravam a data. Os estados de São Paulo e Santa Catarina foram os primeiros a oficializá-la como feriado escolar (6), seguidos por vários outros. No Brasil, a data foi oficializada nacionalmente como feriado escolar pelo Decreto Federal nº 52.682 (7), de 14 de outubro de 1963. O decreto definia a essência e a razão do feriado, conforme idealizado 16 anos antes: “Para comemorar condignamente o Dia do Professor, os estabelecimentos de ensino farão promover solenidades, em que se enalteça a função do mestre na sociedade moderna, fazendo participar os alunos e as famílias”.

A jornalista, professora e política brasileira Antonieta de Barros (8), primeira mulher negra brasileira a assumir um mandato popular, foi deputada estadual em duas legislaturas de Santa Catarina. Pioneira e inspiração para o movimento negro, Antonieta contribuiu no parlamento, na imprensa e no magistério, além de atuar na defesa da emancipação feminina, de uma educação de qualidade para todos e do reconhecimento da cultura negra, especialmente no Sul do Brasil. Em sua segunda passagem pelo parlamento, criou a Lei nº 145, de 12 de outubro de 1948 (9), que instituiu o Dia do Professor e o feriado escolar em 15 de outubro. Embora tivesse âmbito estadual, essa foi a primeira lei a associar a data ao Dia do Professor.

O Dia Internacional do Professor na América Latina, porém, é celebrado em 11 de setembro, em memória da morte de Domingo Faustino Sarmiento, respeitado político e pedagogo argentino. A data foi estabelecida na Conferência Interamericana sobre Educação de 1943, realizada no Panamá.

Muitos países latino-americanos, porém, têm uma data própria para comemorar o Dia do Professor, de acordo com acontecimentos de sua história. No México, por exemplo, o Congresso Federal decretou, em setembro de 1917, o dia 15 de maio como Dia do Professor (*Día del Maestro*), ao passo que, no Peru, a data é comemorada em 6 de julho.

Em outros continentes, a comemoração também apresenta particularidades. Na Albânia, o Dia do Professor é um feriado não oficial celebrado em 7 de março, um dia antes do Dia das Mães (8 de março). Na China, a data foi instituída inicialmente na Universidade Central Nacional, em 1931, e adotada pelo governo central de Taiwan em 1932. Em 1939, foi transferida para 28 de setembro, aniversário de Confúcio. Extinta pelo governo da República Popular da China em 1951, a comemoração foi restabelecida em 1985, quando passou para 10 de setembro. Atualmente, cresce o movimento para que volte a coincidir com a data de nascimento de Confúcio. Na Coreia do Sul, o Dia do Professor é celebrado em 15 de maio. Nessa data, os professores costumam receber cravos dos alunos, e ambos têm um dia escolar mais curto. Ex-estudantes visitam antigos professores e lhes oferecem presentes. Atualmente, muitas escolas do país suspendem as aulas para celebrar a data. Na Eslováquia, o Dia do Professor é um feriado não oficial comemorado em 28 de março, aniversário de Jan Ámos Komenský (Comenius).

Nos Estados Unidos, o Dia do Professor é um feriado não oficial celebrado na terça-feira da primeira semana de maio. A Associação Nacional de Educação descreve a data como “um dia para homenagear os professores e reconhecer todas as contribuições duradouras que eles realizam em nossas vidas”. Contudo, sua origem não é precisa. Por volta de 1944, a professora Mattye Whyte Woodridge, do Arkansas, começou a se corresponder com líderes políticos e educacionais sobre a necessidade de instituir um dia nacional em homenagem aos professores. Woodridge escreveu a Eleanor Roosevelt, que, em 1953, convenceu o Congresso dos Estados Unidos a proclamar o Dia Nacional do Professor. A associação, juntamente com suas afiliadas dos estados do Kansas e de Indiana e da cidade de Dodge City, no Kansas, pressionou o Congresso pela criação da

data. O Congresso declarou 7 de março de 1980 como Dia Nacional do Professor apenas naquele ano. A Associação Nacional de Educação e suas afiliadas continuaram a celebrar a data na primeira terça-feira de março até 1985, quando a Associação Nacional de Pais e Professores estabeleceu a Semana de Valorização dos Professores na primeira semana de maio. A Assembleia Representativa da Associação Nacional de Educação votou, então, pela celebração do Dia Nacional do Professor na terça-feira daquela semana. No estado de Massachusetts, o Dia do Professor passou a ser celebrado em 11 de setembro a partir de 1976.

Na Índia, 5 de setembro é o Dia do Professor, por ser a data de nascimento do ex-presidente e professor indiano Dr. Sarvapalli Radhakrishnan. Quando ele se tornou presidente da Índia, em 1962, alguns alunos e amigos pediram-lhe permissão para comemorar seu aniversário nessa data. Em resposta, afirmou: *“Em vez de comemorar meu aniversário separadamente, eu ficaria mais orgulhoso se o dia 5 de setembro fosse marcado como o Dia do Professor”*. A data não é feriado na Índia, mas um dia comemorativo. Professores e estudantes vão às escolas normalmente, embora as atividades habituais sejam substituídas por celebrações, agradecimentos e recordações. Em algumas escolas, os alunos das séries mais avançadas assumem a responsabilidade de ensinar, sob a avaliação dos professores. Tradicionalmente, os indianos demonstram grande respeito e estima pelos docentes. Um antigo ditado, geralmente ensinado às crianças, coloca o professor em terceiro lugar: “A mãe, o pai e o professor são Deus”. Outro ditado expressa: “Tenho dificuldade em saber quem saudar primeiro: o professor ou Deus. Escolherei o professor porque ele é um instrumento da sabedoria de meu Deus”. Um ponto central das escrituras hindus também afirma que “o professor é a santíssima trindade; o professor é a manifestação do próprio Senhor”.

No Irã, o Dia do Professor é comemorado em 2 de maio; na Malásia, em 16 de maio. Na Polônia, o Dia do Professor, também denominado Dia da Educação Nacional, é celebrado em 14 de outubro, em referência à criação da Comissão de Educação Nacional, em 1773. Na República Tcheca, a data é um feriado não oficial comemorado em 28 de março, aniversário de Jan Ámos Komenský (Comenius). As crianças levam flores aos professores, e representantes do governo aproveitam a ocasião para agradecer à categoria e premiar os docentes que se destacam. Na Rússia, o Dia do Professor é celebrado em 5 de outubro. Antes de 1994, a comemoração ocorria no primeiro domingo desse mês.

Em Singapura, o Dia do Professor é um feriado escolar oficial comemorado em 1º de setembro. As celebrações geralmente ocorrem no dia anterior, quando os estudantes têm metade do dia livre. Na Tailândia, o dia 16 de janeiro foi adotado como Dia do Professor por uma resolução governamental de 21 de novembro de 1956, e a primeira comemoração ocorreu em 1957. Na República da China (Taiwan), a data é celebrada em 28 de setembro e presta homenagem às virtudes, às dificuldades e às contribuições dos professores, tanto para os próprios alunos quanto para toda a sociedade. As pessoas costumam expressar gratidão aos docentes visitando-os ou enviando-lhes cartões. A data foi escolhida por coincidir com o nascimento de Confúcio, considerado um modelo de mestre e educador da China antiga. Em 1939, o Ministério da Educação estabeleceu que o feriado nacional seria celebrado em 27 de agosto, data então atribuída ao nascimento de Confúcio. Em 1952, o governo transferiu a comemoração para setembro, alegando que essa seria a data correta segundo o calendário gregoriano. O festival ocorre nos templos de Confúcio espalhados pela ilha e é conhecido como “Grande Cerimônia Dedicada a Confúcio”. A cerimônia começa às seis horas da manhã, ao som de tambores, com 54 músicos vestidos com roupões e cintos azuis e 36 ou 64 dançarinos vestidos de amarelo e com cintos verdes. Eles são conduzidos pelo chefe dos descendentes de Confúcio ou de Kung Te-Cheng, acompanhado por oficiais do cerimonial. Três animais — uma vaca, uma cabra e um porco — são sacrificados. A pelagem retirada desses animais é chamada de “Cabelos da Sabedoria”. Além disso, instituições locais de ensino e órgãos civis concedem prêmios a determinados professores por sua influência positiva e seu trabalho de excelência.

Na Turquia, o Dia do Professor é comemorado em 24 de novembro. A data foi dedicada aos docentes por Kemal Atatürk, que declarou que a nova geração seria formada por professores. No Vietnã, o Dia do Educador Vietnamita é celebrado em 20 de novembro. Nesse dia, os estudantes não têm aulas, mas espera-se que visitem os professores atuais e antigos em suas casas e lhes levem flores como demonstração de consideração.

As curiosidades relacionadas à data do Dia do Professor em cada país ou cultura são importantes. Mais relevantes, contudo, são as reflexões sobre o professor e a educação no contexto atual, além dos diferentes termos usados para designar quem ensina: professor, educador e mestre. Esse, porém, poderá ser o tema de outro artigo em um próximo livro.

Referências

World teachers day. UNESCO. Consultado em 21 de julho de 2026.

Recomendação da UNESCO/OIT sobre o Estatuto dos Professores». UNESCO. Consultado em 21 de julho de 2026.

Recomendação da UNESCO/OIT sobre o Estatuto dos Professores». UNESCO. Consultado em 21 de julho de 2026.

LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827 - Publicação Original - Portal Câmara dos Deputados». www2.camara.leg.br. Consultado em 21 de julho de 2026

A história de Salomão Becker, o criador do Dia do Professor. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 15 de outubro de 2019. Consultado em 21 de julho de 2026

Lei nº 174, de 13/10/1948». www.al.sp.gov.br. Consultado em 21 de julho de 2026

D52682. www.planalto.gov.br. Consultado em 22 de julho de 2026

Fernanda da Escóssia (ed.). «A filha de ex-escrava que virou deputada e inspira o movimento negro no Brasil». BBC Brasil. Consultado em 21 de julho de 2026

LEI Nº 145, DE 12 DE OUTUBRO DE 1948 (14 de outubro de 1948).

LEI Nº 145, DE 12 DE OUTUBRO DE 1948 – Dia do Professor». Assembleia Legislativa de Santa Catarina – SC. Consultado em 22 de julho de 2026.

ENTRE A PERFORMATIVIDADE E A EXPERIÊNCIA: COMO CULTIVAR AS INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE¹

Alvine Genz Gaulke²
Patrícia Sabina Marafon³

Introdução

Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim (Freire, 2001).

Este ensaio analisa as infâncias na contemporaneidade, considerando as relações econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que atravessam as experiências das crianças. Discutir as infâncias e como cultivá-las em meio a tantas transformações sociais revela tensionamentos profundos entre as compreensões do desenvolvimento infantil centradas no interagir e no brincar e as exigências da sociedade contemporânea. Steinberg (2026), filósofa norte-americana, aponta o brincar como um espaço de autonomia e invenção, dimensões frequentemente tensionadas pela lógica da Kindercultura⁴. Nesse sentido, perguntamo-nos: em contextos de predomínio da Kindercultura e da

- 1 Ensaio produzido no componente curricular Educação, Infâncias e Direitos ofertado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Ministrada pelo prof. Dr. Martin Kuhn.
- 2 Doutoranda em Educação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC. E-mail: alvine@unochapeco.edu.br
- 3 Doutoranda em Educação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. E-mail: patricia.cco@unochapeco.edu.br
- 4 A Kindercultura é compreendida como uma cultura infantil corporativa, definida como um fenômeno que descreve a formação de uma nova infância por meio da mídia e do consumo produzidos por grandes corporações. Essas organizações criam e ditam os desejos e necessidades das crianças, substituindo muitas vezes a escola na formação da identidade e deixando marcas na subjetividade das crianças (Steinberg, 2026).

tecnologia, como brincam as crianças? Do que brincam?

A intenção da reflexão não é abordar propriamente a função do brincar, pois já reconhecemos sua importância para o desenvolvimento das crianças, mas refletir sobre como a Kindercultura e as tecnologias influenciam os modos de brincar das crianças contemporâneas. Trata-se de uma discussão bibliográfica de matriz crítica, alinhada à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998). Nessa perspectiva, o brincar é essencial ao desenvolvimento da criatividade, pois permite que o pensamento se separe do objeto real e promove o pensamento abstrato da criança. A partir da brincadeira, “[...] a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões [...], pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações” (Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p. 170). O brincar, nesse contexto, é essencial ao desenvolvimento da criança.

As infâncias contemporâneas são performadas¹ por meio da Kindercultura (Steinberg, 1997; 2014). Para a autora, as crianças não apenas reproduzem os conteúdos e produtos que circulam na cultura infantil, mas os incorporam, ressignificam e reconfiguram em suas experiências cotidianas, produzindo performances de infância atravessadas pelas relações de consumo, mídia, tecnologia, brinquedos e brincadeiras. Desse modo, a Kindercultura participa ativamente da produção das infâncias contemporâneas, constituindo uma rede de significações na qual as crianças também atuam como produtoras de cultura.

Assim, concordamos, na contramão da negação da tecnologia e da Kindercultura, que as experiências de brincar híbrido (Bamberg; Kuhn, 2026) possibilitam a construção de repertórios culturais, estéticos, discursivos e comportamentais sobre modos de ser, brincar e viver a infância na era das mídias digitais e da Kindercultura.

1 A performatividade não é uma criação voluntária ela descreve, em primeiro lugar, o processo de ser objeto de uma ação. Isso significa que os discursos e o poder institucional nos afetam, nos restringem e moldam a nossa capacidade de resposta antes mesmo que tenhamos a capacidade de escolher (Butler, 2018). A infância é performada pela racionalidade neoliberal e pela Kindercultura na medida em que estes discursos históricos atuam como forças regulatórias, infiltrando-se e nomeando as experiências infantis antes que a própria criança possa formular uma ação autônoma. A racionalidade neoliberal performa a infância ao exigir silenciosamente a norma da autossuficiência e a obrigação do sujeito se conceber como um empreendedor de si mesmo. Paralelamente, a Kindercultura atua ao delimitar os enquadramentos de consumo, desejo e socialização que regulam e definem o que é ser uma criança socialmente aceita.

Para o desenvolvimento da discussão proposta, o texto está organizado em três movimentos reflexivos. No primeiro, partimos de uma reflexão filosófica e apresentamos as marcas das infâncias identificadas por Kohan (2011), advindas do pensamento clássico socrático e platônico. Questionamos a possibilidade de pensar uma educação que não se aproprie da infância apenas como um degrau, mas respeite suas diferenças e singularidades. No segundo movimento, convidamos o(a) leitor(a) a refletir sobre as marcas da Kindercultura, tensionando a produção da infância atravessada pela lógica mercadológica ligada ao consumo tecnológico e performático em que vivemos. No terceiro, refletimos sobre a construção de marcas nas infâncias contemporâneas. Reconhecemos a importância de garantir que as necessidades fundamentais da infância, como movimento, interação humana rica e imaginação livre, não sejam sacrificadas em nome do consumo. Encerramos o texto, mas não a reflexão, convidando o(a) leitor(a) a resistir e a lutar pela escola como espaço de construção das infâncias contemporâneas.

A filosofia e as marcas das infâncias

O conceito de infância/infâncias que afirmamos vem sendo performado por diferentes discursos ao longo do tempo. Atualmente, é performado especialmente pela racionalidade neoliberal e pela Kindercultura. Na contramão desses discursos, encontram-se movimentos de revisão ancorados em estudos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança e da Filosofia, que tensionam as concepções naturalistas, positivistas e metafísicas de criança oriundas das tradições ocidentais. Da falta, da incompletude, do vir a ser, essas perspectivas revisadas destacam o papel ativo das crianças enquanto sujeitos sociais, reconhecendo sua condição de agência, sua capacidade de produção cultural e sua participação na construção dos sentidos que constituem as próprias infâncias. O olhar filosófico, por sua vez, amplia essa discussão ao radicalizar a reflexão sobre as concepções naturalizadas do que significa ser criança e sobre os modos pelos quais as infâncias são pensadas, produzidas e vivenciadas.

Os filósofos gregos atribuíam singular importância à educação dos novos. Antífones¹ afirma que “[...] a educação é o principal para os seres humanos e que quando se semeia em um corpo jovem uma nobre educação,

1 Filósofo grego, sofista, retórico, logógrafo e político do século V a.C., professor do historiador Tucídides.

esta floresce para sempre, com chuva ou sem chuva” (Kohan, 2011, p. 25-26). Platão também se preocupou com as questões educacionais em seus diálogos. Para ele, quando a alma vai para o submundo de Hades, restam apenas a educação e o modo de vida (Kohan, 2011). “Platão deu forma a um retrato específico da infância” (Kohan, 2011, p. 27), cuja influência atravessa os modos de pensar a educação até a contemporaneidade.

A problemática da relação entre infância, filosofia e educação, apresentada por Kohan (2011; 2003), parte da compreensão de que a infância não constitui uma categoria neutra ou natural, mas uma construção histórica, filosófica e política. Para Platão, a chave para melhorar ou corrigir os desvios da sociedade está na educação.

Platão aponta que, se pretendemos corrigir as injustiças da *pólis* “[...] é necessário pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil da verdade e da justiça, que preserve e cultive o melhor dessa natureza e o ponha a serviço do bem comum” (Kohan, 2011, p. 28). A concepção de infância em Platão insere-se, portanto, em uma perspectiva educacional orientada por finalidades políticas. Isso significa que, se queremos um cidadão prudente, precisamos assegurar uma boa educação às crianças (Kohan, 2011).

É fundamental, segundo Platão, que nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas sobretudo pelo que poderão vir a ser, isto é, pelo futuro que neles se projeta e se espera constituir. Segundo o autor, “[...] a infância é um degrau fundador na vida humana [...], a educação da infância tem projeções políticas: uma boa educação garante um cidadão prudente” (Kohan, 2011, p. 39). Nesse sentido, a educação das crianças é importante para a produção de uma sociedade mais justa ou para a correção de seus desvios.

No cenário contemporâneo, a infância como pura possibilidade é traduzida na compreensão da criança como um projeto em construção: a criança como alguém que ainda não é. Talvez por herança de uma longa tradição, a educação atual se concentre excessivamente no que a criança será — o futuro profissional ou cidadão —, sem reconhecê-la como alguém que já é. A noção da criança como um ser incompleto alinha-se à tradição segundo a qual ela só terá algo ou será alguém quando atingir a idade adulta. As marcas socráticas e platônicas ainda estão presentes nas concepções de criança e na forma como estruturamos a educação dos novos. Conforme Kohan (2011), quando projetamos a criança como futuro, ignoramos sua condição de ser existente e desconsideramos o fato de que ela é um sujeito

presente, que produz sentidos, estabelece relações, experimenta o mundo e participa da realidade em que vive.

Ao discutir a presença da criança/infância no mundo clássico e no pensamento filosófico socrático-platônico, Kohan (2011; 2003) identifica quatro marcas atribuídas aos novos: a infância como possibilidade; a infância como inferioridade; a infância como algo depreciado, supérfluo e, por fim, a infância como sonho dos políticos.

A infância como possibilidade concebe-a como um “degrau fundador” ou como algo em estado embrionário e incompleto, que pode vir a ser. Na educação atual, isso se reflete em currículos que focam excessivamente no que a criança *será* (preparação para o mercado ou para a vida adulta), em detrimento de quem ela *é*. Na etapa da educação infantil, embora haja um movimento em prol de um currículo que articule os saberes das crianças tendo como centro a experiência, ainda se percebe, nas práticas pedagógicas, a ideia de preparação para um “dever”.

A infância como inferioridade se manifesta quando a sociedade silencia o pensamento infantil por considerá-lo inconsistente, por caracterizá-lo como um não saber e por considerá-lo incapaz de atingir a profundidade do pensamento adulto. Houve muitos avanços acerca dos direitos das crianças e em relação à sua escuta; porém, ainda existem currículos e práticas engessados que não dispõem de tempo para que os professores escutem as crianças. A lógica da inferioridade ainda é reproduzida quando o adulto conduz a aula e preza pela “ordem” das crianças.

A terceira marca, a *infância como algo depreciado e supérfluo*, aponta para o não reconhecimento da infância como etapa importante para a formação da criança, mas como algo a ser superado. Nas palavras de Kohan (2011, p. 53), “[...] o falar mal, o balbuciar, o brincar”, típicos da idade tenra, precisam ser superados, pois se valoriza o “[...] homem adulto, a política, o falar bem”. Nesse sentido, “As crianças são a figura do não desejado, daqueles que não aceitam a ‘minha’ verdade, do rival desqualificado [...], por isso deve ser vencido, azotado, expulso da *pólis*” (Kohan, 2011, p. 55). Ou seja, a infância é compreendida como uma etapa a ser abreviada tanto quanto possível, uma vez que seria conduzida pela imaginação, e não pela razão.

Por fim, a *infância como sonho dos políticos* representa o cenário no qual a educação das crianças é a ferramenta para alcançar uma *pólis* sonhada, contínua e central. Educam-se os “novos” com base em certezas e expectativas adultas, para que se tornem cidadãos, tenham um futuro

que atenda às expectativas sociais e sejam bons trabalhadores, bons consumidores etc. Tal realidade se traduz em políticas curriculares prescritivas e padronizadas, em modelos avaliativos de larga escala, no atrelamento da educação ao mercado de trabalho, entre outros fatores.

Em suma, percebe-se que a infância continua vinculada a uma longa tradição que requer ser (des)velada para ser tensionada. Apesar das conquistas no reconhecimento da criança e das infâncias, permanece o sentimento de inquietação frente às “marcas da infância”, sendo necessário questionar se é possível pensar uma educação que não se aproprie da infância apenas como um degrau, mas que respeite as suas diferenças e singularidades.

A kindercultura e as marcas nas infâncias contemporâneas

A presença da cultura corporativa nas infâncias é um fenômeno do nosso tempo. Das princesas da Disney ao Minecraft¹, as crianças (re)produzem, em suas brincadeiras, preferências e padrões de corpo e beleza moldados por seus hábitos de consumo. Os modos de brincar e produzir cultura nas infâncias são atravessados pela mídia, pelo consumo e pelos desejos produzidos pelas grandes corporações. Reconhecemos, portanto, essas novas configurações sociais. Todavia, surgem dúvidas sobre como gerir esse novo cenário. Trata-se de proibir o uso das tecnologias e as formas de brincar inspiradas pela mídia? Buscamos decretar o fim do “brincar” e das “infâncias”? Ou tensionamos esse contexto e encontramos alternativas para compreender e acompanhar as transformações que atravessam a experiência infantil contemporânea?

Para Steinberg (1997), a Kindercultura é definida como o fenômeno em que a cultura corporativa passa a ditar desejos e necessidades das crianças, funcionando como o “currículo central” da infância contemporânea e deixando marcas na subjetividade das crianças. Steinberg (2026, p. 3), a partir de suas reflexões sobre Kindercultura, busca “[...] problematizar as maneiras pelas quais a mídia, em particular, tem contribuído para a construção do que continuo a chamar de nova infância [...], produzida pelas forças sociais, culturais, políticas e econômicas”. Para a autora, a infância

1 Minecraft é um jogo eletrônico do tipo sandbox, no qual o jogador explora, constrói e modifica um mundo formado por blocos. Ele constitui um espaço cultural e de sociabilidade, no qual as crianças podem criar, brincar, interagir, aprender e produzir conteúdos. Embora possibilite experiências de criação e autonomia da criança, o jogo está inserido na lógica da indústria cultural e do mercado que transforma a própria experiência do brincar em mercadoria.

não é um estado biológico natural e fixo, mas um artefato social e histórico que, na contemporaneidade, está sendo redefinido por forças políticas e econômicas, resultando em uma “nova infância”. Nessa configuração, as crianças são paradoxalmente infantilizadas por discursos de proteção e do clássico sonho de conhecer a Disney, por exemplo. Em contrapartida, as crianças são consideradas pelo mercado como adultos experientes que consomem roupas, vídeos e músicas com características adultizadas ou até sexualizadas.

O percurso reflexivo e investigativo da autora problematiza o controle corporativo da infância, que molda a identidade das crianças por meio do desejo de consumo e de prazer. Steinberg (2026) aponta que corporações como Disney e McDonald’s utilizam a fantasia e o desejo para vender identidades hedonistas¹ e manter o mercado consumidor desses agentes corporativos por meio da colonização do desejo infantil.

A autora compreende que as crianças são agentes ativos que constroem seus mundos, mas que agem dentro de estruturas de poder que as limitam e exploram simultaneamente. Em consonância com essa compreensão, a psicanalista Julieta Jerusalinsky (2018) destaca em seus estudos que:

Ao educar as crianças desde o pragmático princípio de super equipá-las para o futuro, submetendo-as a um excesso maníaco de ofertas de informação e de consumo, pode-se estar tirando delas algo fundamental: o encontro com um certo vazio que é central para desejar e poder inventar. Elas se encontram duplamente assoladas pela sombra do objeto enquanto consumidoras consumidas: por um lado, abarrotadas de objetos-fetiche com os quais não brincam e as deixam como espectadoras em lugar de servirem de apoio para um fantasiar (Jerusalinsky, 2018, p. 32).

A reflexão proposta pela autora permite problematizar o fato de que o tempo da infância passa a ser atravessado por uma lógica produtivista: é preciso aprender mais, experimentar mais, consumir mais e estar permanentemente preparado para aquilo que virá. O problema não reside apenas na quantidade de estímulos oferecidos, mas na possibilidade de que

1 O Hedonismo é uma filosofia que considera o prazer como bem supremo e como propósito da existência humana. Tem origem na Grécia Antiga e divide-se em duas vertentes principais: Hedonismo Absoluto (Aristipo de Cirene), focado na busca por prazeres imediatos, intensos e puramente físicos. E o Hedonismo Racional (Epicuro), focado na moderação, defendendo que os prazeres mais duradouros vêm da simplicidade, da ausência de dor física e da tranquilidade da mente.

esse excesso limite a capacidade da criança de criar a partir daquilo que não está previamente determinado.

É nesse sentido que a noção de “vazio” assume importância. O vazio, nesse contexto, deve ser compreendido como um espaço de abertura, no qual a criança pode desejar, imaginar, criar e atribuir novos sentidos ao mundo. O brincar depende, em grande medida, dessa possibilidade de produzir algo que não esteja totalmente pronto ou definido pelo adulto. Quando todos os tempos são preenchidos, reduz-se o espaço para a invenção própria da criança.

Steinberg (2026) defende que o letramento midiático crítico não é um acessório, mas uma habilidade básica necessária para negociar identidade e valores em uma sociedade saturada por informações. A autora acredita que:

O papel do profissional da infância crítica envolve ajudar as crianças a desenvolver o que Fiske (1993), chama de momentos afetivos de evasão do poder. Ao utilizarem suas habilidades para reler filmes da Disney sob a ótica das questões de gênero ou para reinterpretar Barbie e Ken de forma satírica, as crianças dão seus primeiros passos rumo à autoafirmação e à resistência ao poder (Steinberg, 2026, p. 17).

Diante desse cenário, reiteramos a importância da formação crítica sobre essa realidade, destacando a habilidade básica de “sobrevivência” necessária para analisar, criticar e transformar a própria posição em uma sociedade saturada de informações. Em vez de censurar o acesso à informação, o objetivo é construir, com as crianças, ferramentas que lhes permitam resistir à manipulação corporativa. A autora defende a realização de atos cotidianos de resistência, momentos nos quais crianças e adultos possam ler e refletir sobre textos que ultrapassem aqueles produzidos pela indústria cultural de consumo.

As grandes corporações entregam às crianças uma imaginação pré-fabricada, pronta e adequada às demandas do mercado. Quando a criança consome universos e personagens prontos, sua capacidade de ressignificar o mundo fica comprometida ou pode ser suprimida, tornando-a um alvo passivo de estratégias de mercado que visam simplesmente ao lucro, deixando de lado a preocupação com seu desenvolvimento.

Concordando com a perspectiva histórico-cultural de que a linguagem se desenvolve por meio de interações sociais significativas e de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da

mediação humana, compreendemos que, ao reduzir suas interações com a diversidade de experiências que a realidade apresenta, comprometemos o desenvolvimento de cada criança. Respostas automáticas e padronizadas geradas pelo uso de telas e tecnologias digitais, quando usadas em excesso, limitam a construção de capacidades humanas essenciais, conforme aponta Nussbaum (2015).

A presença de celulares, *smartphones* e *tablets* pode criar uma desconexão com o mundo real, interferindo diretamente nas relações entre pais e filhos:

Pesquisadores transformativos e profissionais da infância trabalham para ajudar as crianças a desenvolver uma consciência política crítica, ao mesmo tempo em que protegem seu acesso a conhecimentos e tecnologias diversos. A partir de uma lente crítica, sustento que as crianças, em contextos sociais, culturais, psicológicos e pedagógicos, precisam de apoio para desenvolver a capacidade de analisar, criticar e transformar sua posição no mundo, isto é, para mobilizar uma compreensão da kindercultura (Steinberg, 2026, p. 7-8).

A cultura contemporânea tem dificultado muito o exercício das funções materna e paterna. Pais, avós e até amigos e vizinhos deixam de ser referências. Em uma sociedade marcada pelo individualismo, muitos adultos crescem sem conviver com crianças. As pessoas se afastam de suas famílias por questões relacionadas ao trabalho, o que contribui para o rompimento dos laços familiares extensos e para a diminuição do contato com vizinhos e amigos. Assim, adultos que não vivenciam essa convivência cotidiana passam a desconhecer não apenas o que significa conviver, mas também o que significa ser criança. Nesse contexto, cria-se uma lógica de servidão voluntária. A sociedade passa a conceber a maternidade e a paternidade de maneira performática, mediada pelo que as tecnologias, como o ChatGPT e as redes sociais, divulgam sobre essas experiências.

Apesar dessas compreensões, as instituições sociais têm sido lentas em reconhecer configurações familiares diferentes e não tradicionais, bem como as necessidades específicas que elas enfrentam. Sem apoio adequado, a família contemporânea “pós-moderna”, com sua multiplicidade de mães trabalhadoras e solteiras e de pais ausentes, encontra-se atravessada por problemas decorrentes da feminização da pobreza e da posição vulnerável das mulheres, tanto no espaço público quanto no privado (Polakow, 1992 apud Steinberg, 2026, p. 4).

O que fazer, portanto, diante de tal *boom* tecnológico? Proibir totalmente a tecnologia não é o caminho. Controlar os horários de uso e

acompanhar o que as crianças fazem e onde se conectam talvez sejam formas de contribuir para o alcance de um equilíbrio. É importante que a relação entre o brincar e a tecnologia não se limite à decisão de proibir ou permitir o uso. Nos últimos anos, assistimos ao anúncio da tecnologia como vilã do brincar e do faz de conta, acompanhado de críticas que não estabeleciam conexões entre as duas dimensões. Bamberg e Kuhn (2026) sugerem que o caminho para a educação não é a proibição total da tecnologia, mas a adoção de um “brincar híbrido”. A escola pode integrar o digital para estimular a criatividade em diferentes atividades, como a criação de histórias digitais ou caças ao tesouro com pistas eletrônicas, desde que haja incentivo para que a criança retorne ao mundo real e interaja com ele. Nesse sentido, a educação midiática torna-se essencial ao ensinar a criança a ser crítica em relação ao que consome e ao desenvolver autonomia frente aos estímulos da cultura de consumo.

A perspectiva do brincar híbrido reconhece a possibilidade de que, nas vivências tecnológicas das crianças, estejam presentes elementos do faz de conta, como quando elas se juntam para brincar de Sonic, Minecraft ou “Chão é Lava”. Muitas vezes, a escola e os professores ignoram ou até proíbem esse tipo de brincadeira, situação que ocorreu com o Lucas (4 anos): “A gente brinca de Sonic, mas só quando a profe não está olhando...” Essa proibição demonstra que a professora não percebeu, nessa situação, a possibilidade do faz de conta, mas sim um “não brincar”.

Em consonância com Bamberg e Kuhn (2026), reiteramos que a escola é um espaço de “desintoxicação digital”, ainda que isso ocorra apenas nos quinze minutos de recreio, quando as crianças de fato convivem entre si, criando, conversando e brincando. Portanto, concordamos que a educação atual pode atuar como um ponto de equilíbrio. Para que isso aconteça, é imprescindível reconhecer que as crianças são sujeitos de seu tempo e garantir que as necessidades fundamentais da infância, como o movimento, a interação humana rica e a imaginação livre, não sejam sacrificadas em nome da formação de novos consumidores. Esse alargamento interpretativo nos provoca a olhar para as crianças com mais responsabilidade e a compreender que cabe a cada um de nós exercitar uma postura crítica em relação aos modelos (im)postos pela sociedade atual.

Como cultivar aquilo que é estruturante ou referência para a infância? Antes mesmo do nascimento, a sociedade já lucra com a criança. Depois, lucra com o diagnóstico e com o tratamento pago a peso de ouro, antes mesmo de conhecer, falar ou brincar com a criança. É perverso o

que a sociedade está fazendo: diagnósticos para justificar a agitação, as dificuldades na fala e na convivência das crianças, entre outros fatores. Não estariam esses “sintomas” ligados ao contexto de consumo tecnológico e performático em que vivemos?

A construção de marcas nas infâncias contemporâneas

A compreensão da infância na contemporaneidade exige reconhecê-la não apenas como uma etapa do desenvolvimento individual, mas como uma construção social que se constitui nas relações estabelecidas entre as crianças e os diferentes espaços com os quais elas convivem. Nesse processo, a família, a escola, a sociedade, a cultura e as próprias relações de poder participam da produção de diferentes formas de viver e compreender a infância. Assim, pensar a infância na atualidade implica questionar quais concepções de criança estão sendo construídas e quais lugares sociais lhes são atribuídos, considerando que as crianças não apenas vivenciam as estruturas sociais, mas também participam ativamente de sua produção e transformação.

Abrantes (2011) afirma que a socialização ocorre sempre em contextos de dominação e exclusão, acrescentando uma dimensão política ao termo. “Enquanto resultado das sucessivas interações do indivíduo no mundo social, a socialização ocorre sempre no contexto de relações de poder” (Abrantes, 2011, p. 128). Os indivíduos incorporam a estrutura social e sua posição nela por meio de um sentido prático do que lhes é possível. Instituições como o casamento e as escolas buscam impor seus padrões culturais como os únicos válidos.

Mesmo após quinze anos da publicação desse estudo, o autor ainda nos leva a refletir sobre que criança e que infância estamos constituindo na contemporaneidade. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025) evidenciam a expressiva presença de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na população brasileira, ao mesmo tempo que estudos recentes problematizam o crescimento desses diagnósticos e os processos que podem favorecer situações de hiperdiagnóstico na infância (Silva; Queiroz; Silva, 2026). Muitos desses diagnósticos são produzidos de forma apressada e talvez não reflitam o desenvolvimento da criança; contudo, enquadraram-na em uma categoria, como se ela precisasse pertencer a esse lugar no mundo. Questionar o excesso de diagnósticos e a visão medicalizante da infância é um desafio

que precisamos enfrentar se pretendemos cuidar de nossas crianças e reconhecê-las para além das tipificações que lhes são atribuídas. Afinal, que outras marcas estamos produzindo na infância?

Hoje, reconhecemos as crianças como atores sociais e protagonistas: “[...] as crianças têm a possibilidade de serem consideradas como atores em sentido pleno, e não simplesmente como seres em devir, bem como serem, ao mesmo tempo, produtos e atores dos processos sociais [...]” (Sirota, 2006, *apud* Silva; Maia, 2023, p. 55). A compreensão defendida pelas autoras deixa de focar apenas no desenvolvimento individual e passa a considerar a infância como uma forma estrutural permanente da sociedade, comparável às classes sociais.

Mesmo assumindo a compreensão de que há diferentes formas de pensar a infância, os pesquisadores da Sociologia da Infância compartilham aproximações em seus estudos e reconhecem a criança como um ator social ativo. Para os pesquisadores e pesquisadoras, as crianças são sujeitos que não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a transformação da sociedade em que estão inseridas. Compreendem que a infância é uma variável de análise social que deve ser articulada a outras categorias, como classe, gênero e etnia, e que não existe uma infância única, mas infâncias no plural, produzidas em contextos sociais, econômicos e culturais distintos. No entender de Cohn (2005, p. 20):

As crianças participam plenamente da cultura, produzindo sentidos que apresentam particularidade e autonomia em relação ao mundo adulto. Portanto, “as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo, e suas experiências compartilham plenamente de uma cultura”.

Reconhecer o fato de que a cultura na contemporaneidade está diretamente ligada à tecnologia, à mídia e ao consumo, tanto para adultos quanto para crianças, significa reconhecer que tanto eles quanto elas são constituídos por esses universos materiais e simbólicos. Negar o acesso das crianças à tecnologia e às mídias seria a solução? Ancoradas em Bamberg e Kuhn (2026), reiteramos que o caminho, talvez, esteja no brincar híbrido e na escola como espaço principal para a desconexão, a socialização e a individualização.

Bamberg e Kuhn (2026) apontam o brincar híbrido como uma forma de não negar as tecnologias que perpassam a realidade contemporânea. Além disso, provocam o leitor a adotar um olhar crítico sobre essa realidade, buscando integrar dispositivos tecnológicos a atividades manuais e sociais.

Destacam a importância da legislação sobre o uso de celulares nas escolas (Lei nº 15.100/2025) como outro caminho possível para valorizar a interação social presencial e garantir que o brincar preserve sua essência livre, criativa e autotélica.

A construção das infâncias na contemporaneidade traz diversas marcas. Algumas, ainda socráticas e platônicas: a criança como degrau fundador da sociedade, a criança como um ser incompleto e a infância como sonho dos políticos, contexto em que sua educação é a ferramenta para a continuidade do futuro e a realização de um projeto de sociedade. Talvez se possa dizer que as marcas distintivas das infâncias de nosso tempo sejam as produzidas pela Kindercultura.

Considerações finais

O percurso reflexivo desenvolvido neste ensaio evidencia as transformações contemporâneas da infância, marcadas pela intensificação dos estímulos, pela expansão das práticas de consumo e pela crescente utilização das tecnologias digitais. Entre aquilo que se aprende e aquilo que se consome, corre-se o risco de reduzir o espaço destinado à espera, à experiência não planejada, ao inesperado e ao brincar sem finalidade previamente estabelecida.

Reconhecemos o poder exercido pela Kindercultura ao produzir performances de infância atravessadas pelas relações entre consumo, mídia, tecnologia, brinquedos e brincadeiras. Concordamos que o brincar híbrido e a escola podem constituir espaços de resistência, nos quais as crianças se desconectam para conversar, brincar e conviver. Os movimentos reflexivos permitem compreender que, ao se apropriarem dos repertórios da Kindercultura, as crianças não apenas reproduzem os conteúdos e produtos que circulam na cultura infantil, mas também os incorporam e ressignificam em suas experiências cotidianas.

Assim, pensar a infância exige também defender o direito de a criança não estar ocupada e estimulada a todo momento, oportunizando o vazio e reconhecendo que é justamente nos intervalos, na ausência de respostas prontas e na possibilidade de inventar que se constituem as experiências mais genuínas. Por isso, convidamos você, leitor(a), a resistir, a lutar pela escola como espaço de construção das infâncias contemporâneas e a defender que as crianças possam vivenciar a infância em sua inteireza, com seus desafios e suas delicadezas.

Referências

- ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 21, p. 121-139, 2011. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9864.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- BAMBERG, Taísa; KUHN, Martin. O brincar e suas transformações: implicações para o desenvolvimento das crianças. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 79, p. 1-25, e29347, out./dez. 2026. DOI: <https://doi.org/10.5585/2026.29347>. Acesso em: 25 jul. 2026.
- BRASIL. Lei nº 15.100/2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ed. 9, seção 1, p. 3, 14 jan. 2025.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Revisão técnica de Carla Rodrigues. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**: características gerais dos povos indígenas, das pessoas com deficiência e dos diagnósticos de autismo. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2026.
- JERUSALINSKY, Julieta. A melancolização na infância contemporânea: entre o linchamento virtual e a política do “no touch”. **Cadernos de Psicanálise - SPCRJ**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 26-33, 2018. Disponível em: https://www.travessiasdainfancia.com/_files/ugd/f9c84d_c46347e-9611247bbbf6a78480ce31015.pdf. Acesso em: 30 jul. 2026.
- KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. 2. ed. BH: Autêntica editora, 2011.

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

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. DOI: 10.1590/S0103-863X2006000200005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2026.

SILVA, Camila Ferreira da; MAIA, Janaina Nogueira. A construção histórica e social da infância: um diálogo entre alguns dos principais pesquisadores contemporâneos que estudam temas relacionados à cultura das crianças e às infâncias. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 64, p. 49-68, 2023. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1743>. Acesso em: 25 jul. 2026.

SILVA, Raphael Alves da; QUEIROZ, Shelismania do Prado Oliveira; SILVA, Felicialle Pereira da. Transtorno do espectro autista na atualidade: reflexões críticas sobre o hiperdiagnóstico. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, 2026. DOI: 10.1590/010211XPT140725. Acesso em: 12 ago. 2026.

SIROTA, R. **Éléments pour une Sociologie de l'enfance**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006. Disponível em: <https://books.openedition.org/pur/12497>. Acesso em: 12 ago. 2026.

STEINBERG, Shirley R. Contextualizando crianças corporativas: Kindercultura como pedagogia cultural. **Revista da RIECEdu**, v. 1, 24 fev. 2026. DOI: <https://doi.org/10.18391/riecedu.v1i.4966>. Acesso em: 14 ago. 2026.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 98-145.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO

Laís Madrid¹

Crianças e adolescentes passam grande parte do tempo envolvidos no contexto escolar, no qual deveriam aprender lições que os despertassem para o novo, aguçassem a curiosidade e os ajudassem a encontrar alternativas para os problemas que os cercam. Todavia, isso nem sempre acontece, porque ainda impera um ensino fechado, sem conexão com a realidade e com pouca relevância para os alunos.

Tendo em vista esses fatores, trabalhar com projetos de aprendizagem seria uma forma de superar esses problemas, pois, nesse processo, o professor atua como mediador do conhecimento, enquanto os alunos são os protagonistas. Nesse sentido, a realização de tais projetos significa desenvolver atividades de investigação sobre algo que desperte a atenção e leve tanto os alunos quanto os professores a buscar possíveis respostas.

Essa forma de trabalho pedagógico exige o comprometimento de todas as partes envolvidas, pois, do contrário, o projeto ficará apenas no papel. Deve-se sempre levar em conta o conhecimento prévio dos alunos, pois é a partir de suas hipóteses que os projetos de aprendizagem se desenvolvem. É importante ressaltar que eles devem ser flexíveis, pois, durante sua execução, surgirão fatores que não podem ser previstos pelos professores e pelos alunos.

Para que essas atividades possam ser compartilhadas com outros sujeitos, é fundamental dispor de mecanismos tecnológicos apropriados, como blogs e redes sociais, nos quais os alunos possam registrar todo o roteiro dos projetos, suas hipóteses, certezas, descobertas, imagens e vídeos, entre outros elementos. Deve-se ressaltar que nem todos os professores dominam esses recursos; portanto, realizar essas atividades é um desafio, mas também uma oportunidade de grande aprendizado.

Como forma de sistematizar o conhecimento, a criação de mapas conceituais é um ótimo recurso, pois mostra os conceitos em rede, permitindo que o aluno assimile e acomode seus conhecimentos e, conforme o andamento do projeto, possa modificá-lo. Também é possível que o aluno construa um primeiro mapa conceitual sobre o que já conhece

1 Professora de Biologia e Pós-Graduada em Ensino pela Pesquisa e Aprendizagem por Projetos

do tema de pesquisa e, como culminância, faça uma segunda versão, comparando os dados com seus colegas e professores.

Diante do exposto, a realização de projetos de aprendizagem é capaz de promover a iniciação científica na escola, oportunizando ao aluno momentos de reflexão e indagação, além de formas de explicar e transformar sua realidade. Em geral, os professores não são preparados para trabalhar com projetos de aprendizagem durante a graduação. Portanto, essa forma de trabalho em sala de aula é fundamental para que o ensino deixe de ser disciplinar e se torne transdisciplinar, na medida em que todas as áreas do conhecimento possam atuar juntas. Para que isso aconteça, professores de todas as áreas precisam trabalhar em conjunto, contar com o apoio da gestão pedagógica e promover uma reorganização curricular nas escolas. Caso contrário, a fragmentação do ensino permanecerá.

A GESTÃO ESCOLAR E SEU PAPEL CENTRAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA ACOLHEDORA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Rubia Glass¹

Introdução

A escola atualmente enfrenta desafios como indisciplina, evasão, conflitos, adoecimento emocional e falta de engajamento. Nesse cenário, a gestão escolar assume papel central na criação de um ambiente acolhedor, capaz de promover segurança emocional, pertencimento e relações respeitadas.

Pesquisas em educação apontam que escolas com clima positivo nas relações entre docentes, discentes e funcionários apresentam melhores índices de aprendizagem, menor evasão e maior satisfação entre estudantes e profissionais. Compreender como a gestão pode transformar a escola em um espaço acolhedor é, portanto, fundamental para a qualidade da educação e para o desenvolvimento integral dos alunos como sujeitos.

No cenário atual, entrou em vigor, em 26 de maio de 2026, a nova NR-1, que passa a exigir que escolas de todo o Brasil identifiquem, avaliem e previnam riscos psicossociais no ambiente de trabalho, incluindo a saúde mental no Programa de Gerenciamento de Riscos (PGR). A norma é uma resposta ao aumento de afastamentos causados por ansiedade, burnout, estresse e outras doenças emocionais que afetam os profissionais da educação, e reforça a importância de ambientes escolares mais saudáveis e seguros para quem educa e para quem é educado.

Quando se pensa em escola acolhedora, é preciso refletir sobre o papel central da gestão escolar nesse contexto: de que maneira a gestão pode transformar a escola em um ambiente verdadeiramente acolhedor, capaz de promover relações saudáveis, aprendizagem significativa e bem-estar para toda a comunidade escolar?

1 Diretora da Escola E.E.F. Esther Schroeder de Santo Ângelo/RS, Pedagoga (ULBRA), Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER), Pós-graduada em Gestão Escolar (UERGS), Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM).

Na escola acolhedora, não há como fugir do trabalho com ferramentas de prevenção da violência — ainda mais em um contexto em que os educandos já convivem com ela em seus lares. A escola é, e precisa ser, diferente: não um espaço de continuidade dos conflitos, mas de sua mediação.

A gestão escolar, os professores e os funcionários devem estar atentos e ser orientados a identificar e prevenir conflitos de maneira qualificada. A escola precisa ser vista como um local seguro para toda a comunidade escolar, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que a consolida como espaço de garantia de direitos da criança e do adolescente.

A escola precisa se institucionalizar como o lugar onde se constroem saberes, atitudes e valores que ajudarão o educando a definir seu futuro e o de toda uma sociedade. Essa visão de educação integral precisa estar presente no olhar do gestor educacional, que deve considerar o sujeito em sua totalidade social, emocional e cognitiva.

A partir dessas considerações, evidencia-se a necessidade de aprofundar o estudo sobre a gestão escolar transformadora, democrática e humanizadora, o clima escolar, o acolhimento, a participação da comunidade escolar e os desafios e tensões próprios da gestão.

| Gestão escolar, acolhimento e inclusão

Para Werle e Fonseca (2025), a construção de uma escola acolhedora depende diretamente da atuação da gestão escolar. Os autores mostram que a gestão democrática, participativa e humanizada é um dos principais fatores que influenciam o bem-estar, a inclusão e a qualidade das relações dentro da escola, compreendendo a gestão como um processo que articula pessoas, recursos, políticas e práticas pedagógicas para promover um ambiente educativo de qualidade — ponto central para garantir inclusão, participação e bem-estar.

A educação inclusiva representa um dos pilares da escola acolhedora. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar pressupõe o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da aprendizagem. Assim, uma escola acolhedora precisa adaptar práticas pedagógicas e estruturas institucionais para atender a todos os estudantes — por exemplo, proporcionando recomposição periódica de aprendizagens, baseada em evidências como avaliações e observações diretas.

A inclusão envolve aspectos físicos, pedagógicos e relacionais: não basta garantir a matrícula, é necessário assegurar participação efetiva, acessibilidade e respeito às diversidades culturais, sociais e cognitivas. Vygotsky destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento humano; sob essa ótica, ambientes escolares acolhedores favorecem a aprendizagem colaborativa e o fortalecimento das relações interpessoais.

Autores como Licínio C. Lima, Andy Hargreaves e Juan Casassus são amplamente citados em estudos sobre gestão democrática, defendendo que a escola deve ser um espaço de participação coletiva, diálogo e corresponsabilidade — no que dialoga com as colocações de Werle e Fonseca (2025).

A revisão sistemática de Amaro e D'Angelo (2024) mostra que, nas últimas três décadas, a produção acadêmica sobre gestão democrática se concentra em dois eixos: o foco nos instrumentos legais (PPP, conselhos, grêmios) e a tensão entre gestão participativa e gerencialismo. Essa tensão revela que a gestão democrática não se limita a cumprir normas, mas exige práticas reais de participação e acolhimento.

Libâneo (2004) argumenta que a gestão democrática favorece a participação coletiva e fortalece o compromisso da comunidade com os objetivos educacionais. Nessa direção, a gestão acolhedora promove escuta ativa da comunidade escolar, participação das famílias, mediação de conflitos, formação continuada dos professores e ações de combate ao preconceito e à exclusão. Políticas públicas voltadas à educação integral e ao desenvolvimento socioemocional reforçam ainda mais a importância do acolhimento nas instituições escolares.

A perspectiva humanizadora da gestão dialoga com Paulo Freire, cuja obra é amplamente reconhecida como base teórica para práticas de acolhimento e escuta e que defende a escola como espaço de diálogo, respeito e construção coletiva. Agnes Heller, citada por Werle e Fonseca (2025), contribui ao discutir a importância da vida cotidiana e das relações humanas como elementos estruturantes da gestão escolar. Assim, a gestão humanizadora precisa assumir também um papel de liderança contextual, adaptando-se às necessidades de cada escola e identificando e sanando suas fragilidades específicas.

| Clima escolar e participação da comunidade

Segundo Werle e Fonseca (2025), o clima escolar é um dos principais indicadores de qualidade da escola: relações de bem-estar, inclusão e participação estão diretamente ligadas à atuação da gestão. Nesse sentido, Sales e Vale (2025) apontam que escolas com clima positivo apresentam maior engajamento, menor evasão e melhores relações entre estudantes e professores. O acolhimento, nesse contexto, não é apenas uma prática afetiva, mas uma política institucional que envolve escuta, mediação de conflitos e valorização da diversidade.

Na revisão de literatura conduzida entre 2019 e 2025, Sales e Vale (2025) destacam que a gestão escolar tem papel central na criação de práticas inclusivas e acolhedoras, especialmente ao envolver famílias, estudantes e professores nas decisões — ainda que a participação das famílias permaneça uma lacuna importante nas pesquisas e na prática.

A participação da comunidade escolar é um dos pilares da gestão democrática. Paro (2016) sustenta que a democratização da escola pública depende da descentralização do poder e da construção coletiva das ações pedagógicas e administrativas; nessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço exclusivamente administrativo para tornar-se um ambiente de diálogo, cidadania e participação social.

A gestão escolar precisa, assim, desenvolver estratégias para fortalecer a presença das famílias na vida escolar — criando canais de comunicação, espaços de diálogo e ações colaborativas — e reconhecer os estudantes como sujeitos ativos, capazes de contribuir para decisões e projetos escolares. Libâneo (2018) afirma que essa participação favorece relações mais colaborativas entre escola e sociedade, permitindo que as necessidades locais sejam incorporadas ao planejamento educacional, além de fortalecer o sentimento de pertencimento e a responsabilidade coletiva em relação ao processo educativo.

Amaro e D'Angelo (2024) relatam desafios importantes nesse campo: a oposição entre gestão democrática e gestão gerencialista, a dificuldade de transformar dispositivos legais em práticas reais e a escassez de estudos empíricos que mostrem a gestão “como ela é” no cotidiano escolar.

Problema e objetivo da pesquisa

Diante desse cenário — em que a literatura reconhece a centralidade da gestão democrática e humanizadora para a construção do acolhimento escolar, mas ainda carece de estudos empíricos que mostrem essa gestão em seu cotidiano —, delinea-se o problema desta pesquisa: como a gestão escolar pode, na prática, construir e sustentar o acolhimento em uma escola inserida em contexto de alta vulnerabilidade social?

Compreender como a gestão escolar pode atuar como facilitadora e verdadeira “arquiteta” de uma escola acolhedora, mesmo em contextos de alta vulnerabilidade social, é um tema amplo e desafiador.

É preciso considerar todos os atores envolvidos nessa dinâmica e suas histórias, promovendo a escuta ativa e a sensação real de pertencimento, sustentadas por uma gestão democrática que fortaleça a participação coletiva. Quando se pensa especialmente na escola pública inserida em contextos vulneráveis, é necessário refletir sobre a atenção dedicada ao processo de acolher a comunidade escolar, tornando-a participante e sujeito ativo do processo educativo.

Nesse sentido, a gestão escolar transformadora se distancia de uma perspectiva meramente burocrática ou administrativa, assumindo-se como prática pedagógica e política, capaz de ressignificar as relações dentro da escola. Trata-se de uma gestão que não apenas organiza processos, mas que constrói coletivamente um projeto educativo comprometido com a dignidade e com a escuta de cada sujeito que compõe a comunidade escolar.

É nesse ponto que a prática humanizadora se torna eixo estruturante do acolhimento: reconhecer o aluno, a família e o próprio profissional da educação em sua integralidade, para além do desempenho ou da carência material. Humanizar a gestão significa romper com lógicas verticalizadas e assistencialistas, substituindo-as por vínculos de confiança, corresponsabilidade e valorização das potencialidades de cada indivíduo — inclusive daqueles em maior situação de vulnerabilidade.

Assim, a escola acolhedora não se sustenta apenas em discursos ou intenções, mas se materializa por meio de uma gestão que se compromete, no cotidiano, a transformar espaços de exclusão em espaços de pertencimento, e relações de dependência em relações de autonomia e emancipação.

É esse o horizonte que orienta esta pesquisa, ainda em fase inicial de construção: compreender, ao longo do percurso do mestrado, como

a gestão escolar pode se firmar como protagonista dessa transformação, buscando, ao final, propor um instrumento prático que auxilie gestores escolares nesse processo.

Referências

- AMARO, R. A.; D'ANGELO, M. J. Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil: revisão sistemática da literatura. *Educação*, v. 49, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/73660>. Acesso em: maio 2026.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.
- BRASIL. NR-1 atualizada (2024/2025).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2018.
- LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. São Paulo: Vozes, 2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- SALES, R. H. M.; VALE, A. K. M. Revisão de literatura sobre gestão escolar: conceitos, teorias e produções acadêmicas no Brasil (2019-2025). *Revista Eletrônica Amplamente*, v. 4, out./dez. 2025. Disponível em: <https://www.revistaeletronicaamplamente3.com> Acesso em: maio 2026.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WERLE, F. O. C.; FONSECA, J. A. L. Gestão escolar: fundamentação e discussões acerca da gestão democrática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 33, n. 126, abr. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SLyTBqGgsn7dPPWJQm6CG3R/?format=html>. Acesso em: maio 2026.

AUTOR PRESENTE NO INSTITUTO

Franciele Martins de Almeida¹

Letícia Corrêa²

Cristiane Raquel Machado³

A realização do Projeto Autor Presente fundamentou-se no fortalecimento do vínculo dos estudantes com a literatura e na valorização da identidade regional. A escolha da obra *O Guri Missioneiro*, de Otávio Reichert, justifica-se no contexto das celebrações dos 400 anos das Missões Jesuíticas Guaranis, servindo como uma ponte entre a história, o patrimônio cultural e a realidade dos alunos.

O objetivo geral foi aproximar os estudantes da literatura regional por meio do contato com o autor e da leitura de sua obra, promovendo o sentimento de pertencimento e a valorização do patrimônio das Missões.

Desenvolvimento das Atividades

- **Etapas 1 – Sensibilização e leitura:** leitura orientada e interpretação da obra *O Guri Missioneiro*, explorando os elementos narrativos, o vocabulário regional e os aspectos históricos abordados pelo autor.
- **Etapas 2 – Estudo transversal (História e Cultura):** pesquisas e debates em sala de aula sobre os 400 anos das Missões Jesuíticas Guaranis, relacionando os cenários e os fatos do livro com o patrimônio material e imaterial da região.
- **Etapas 3 – Produção e expressão:** atividades pedagógicas interdisciplinares, incluindo produções textuais, trabalhos artísticos (telas) e dinâmicas de oralidade baseadas nos temas suscitados pela leitura.

1 Formada em Letras – Português, Espanhol e respectivas literaturas. Possui pós-graduação em Metodologia da Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola. Atualmente, leciona Português, Literatura e Língua Espanhola no Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi.

2 Graduada em Letras – Português, Espanhol e respectivas literaturas pela UFFS – Cerro Largo. Leciona Artes, Língua Espanhola e Escrita Criativa no Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi.

3 Formada em Letras – Português, Espanhol e respectivas literaturas e em Pedagogia. É pós-graduada em Gestão Escolar. Atualmente, leciona Português, Literatura Portuguesa e Brasileira, Didática da Literatura Infantil, Didática da Linguagem e Escrita Criativa no Instituto. Também leciona Português na rede privada de ensino.

- **Etapa 4 – Encontro com o autor, em 14 de agosto de 2026:** momento de integração com o escritor Otávio Reichert, permitindo aos estudantes conhecer sua trajetória de vida e os bastidores da criação da obra, além de sanar dúvidas sobre a escrita literária.



As professoras envolvidas no Projeto Autor Presente foram Franciele Martins de Almeida e Cristiane Machado, professoras de Língua Portuguesa das turmas 61, 62, 63 e 64, e Letícia Corrêa, professora de Artes dessas mesmas turmas.

- **Resultados alcançados:** a execução da proposta transformou o ato de ler em uma experiência significativa e dinâmica.
- **Desenvolvimento pedagógico:** ampliação do vocabulário, aprimoramento da capacidade crítica e expressiva e evolução na interpretação e na produção textual.
- **Consciência patrimonial:** fortalecimento da identidade missioneira e do sentimento de pertencimento dos alunos em relação à história local.
- **Engajamento literário:** despertar do interesse pela literatura produzida na própria comunidade e valorização dos artistas locais.

O Projeto Autor Presente cumpriu com êxito sua função pedagógica e cultural. Ao utilizar a literatura como ferramenta central para celebrar o quadricentenário das Missões, a iniciativa garantiu que os alunos aprendessem sobre a memória regional de forma afetiva, crítica e contextualizada.

A TAREFA DA ESCOLA PÚBLICA: CONHECIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA

Carine Cerutti¹

Martin Kuhn²

Introdução

Há poucas instituições sociais que concentram expectativas tão diversas quanto a escola pública. Espera-se que ela ensine, acolha, socialize, proteja, promova igualdade de oportunidades, prepare para o trabalho, forme cidadãos e responda aos problemas e desafios produzidos pela sociedade. À medida que essas expectativas econômicas, sociais e culturais se ampliam, também se ampliam as críticas dirigidas à escola. Nesse cenário, torna-se necessário retomar uma questão que, embora pareça respondida, revela profundas implicações para o campo educacional: se hoje aprendemos em diferentes espaços e por múltiplos meios, por que ainda precisamos da escola?

Responder a essa pergunta exige reconhecer que a escola não é uma instituição natural nem atemporal. Sua constituição resulta de um longo percurso histórico marcado por disputas políticas, econômicas, culturais e filosóficas em torno do direito à educação, da democratização do conhecimento e dos objetivos da educação. Se, em diferentes momentos históricos, a escola assumiu funções variadas, permanece um aspecto que justifica sua existência enquanto instituição pública: a responsabilidade de garantir a todos o acesso ao conhecimento elaborado pela humanidade, permitindo que cada sujeito amplie seus horizontes de compreensão e participe da vida social para além dos limites de sua experiência imediata. Em síntese, espera-se que a escola contribua com a formação humana dos novos no mundo.

1 Mestranda em Educação, Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* em Educação (PPGE) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. E-mail: carine.cerutti@unochapeco.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6526-2756>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8290378102955885>.

2 Doutor em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UNOCHAPECÓ. Chapecó/SC. Professor da rede estadual de ensino do Estado do Rio grande do Sul. E-mail: martin.kuhn@unochapeco.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8107-0814>.

Entretanto, a função formativa da escola vem sendo tensionada pelas transformações contemporâneas. A expansão das avaliações em larga escala, a cultura da performatividade, a intensificação das políticas de responsabilização e a crescente transferência de responsabilidades do Estado para as famílias produziram novas formas de compreender o papel da escola. Em muitos casos, a produção do conhecimento e o papel formativo da escola deixam de ocupar o centro do debate, cedendo lugar à preocupação com resultados mensuráveis, índices de desempenho e soluções imediatas para problemas sociais complexos que fogem das atribuições e das possibilidades da escola. Como consequência, a própria especificidade da instituição escolar torna-se difusa.

Diante do exposto, o presente capítulo propõe uma reflexão teórica sobre a função pública da escola, reconhecendo a democratização do conhecimento escolar e a formação da autonomia ética e intelectual dos estudantes como algumas de suas contribuições mais significativas para a construção de sociedades democráticas. Compreende-se que, embora a participação das famílias e o diálogo com a comunidade sejam fundamentais, tais dimensões não substituem a responsabilidade da escola nem desobrigam o Estado de assegurar as condições necessárias à efetivação do direito a uma educação de qualidade social.

Desse modo, esta reflexão dialoga com diferentes autores que tematizam a tarefa e a função social da escola, entre os quais se destacam Barbosa, Fontes e Souza (2020), Veiga-Neto (2007), Savater (1998), Young (2007), Rorty (2000), Larrosa (2002) e Nussbaum (2014). Embora os autores não se alinhem a uma mesma perspectiva teórica, assume-se a hermenêutica crítica como horizonte compreensivo, a fim de aproximar e estabelecer diálogos entre horizontes teóricos distintos.

Com esse propósito, o capítulo desenvolve-se em dois movimentos. O primeiro discute a constituição histórica da escola pública e sua especificidade como instituição responsável pela democratização do conhecimento, evidenciando como diferentes autores compreendem sua relevância para a formação humana. O segundo aprofunda a reflexão sobre a formação humana a partir da experiência educativa, evidenciando o desenvolvimento de capacidades e destacando o fato de que a escola pública deve contribuir para a formação da autonomia intelectual e ética dos estudantes, além de possibilitar sua participação na vida democrática. Por fim, as reflexões retomam os principais argumentos desenvolvidos e

reafirmam a função da escola pública em uma sociedade marcada pela crescente circulação de informações e pelos desafios da democracia.

A escola pública: democratização do conhecimento e formação humana

Ao tensionar a função pública da escola, é necessário reconhecer que sua existência não constitui algo natural, dado desde sempre e orientado por uma finalidade única e imutável. A instituição escolar, tal como hoje a conhecemos, vem sendo historicamente produzida a partir de diferentes contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, e com intencionalidades específicas, razão pela qual sua configuração muda ao longo do tempo.

A escola como instituição pública foi defendida por Condorcet (1743-1794) durante o Iluminismo, por meio de um “[...] projeto político-educacional de instrução pública, gratuita, laica e sem exclusão” (Barbosa; Fontes; Souza, 2020, p. 3). A defesa da instrução pública formulada por Condorcet revela um determinado sentido da educação. Mais do que assegurar a transmissão de conhecimentos, a escola assume o compromisso com a formação humana ampliada, ou seja, com a participação dos sujeitos na esfera pública. O direito à educação deixa de representar apenas uma garantia jurídica e passa a expressar uma determinada compreensão de humanidade, segundo a qual todos têm potencial para desenvolver suas capacidades intelectuais e participar da vida pública.

A escola pública, em sua configuração moderna, é resultado de um longo processo histórico de institucionalização da educação, estreitamente vinculado à consolidação do Estado-nação, à expansão da cidadania e à afirmação dos direitos sociais. Nesses termos, Veiga-Neto (2007, p. 101, grifos do autor) afirma que: “[...] *bem antes* de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou - e continua funcionando - como uma grande fábrica que fabricou - e continua fabricando - novas formas de vida”. Dessa forma, a instituição opera como um poderoso dispositivo de produção de subjetividades, regulando comportamentos, saberes, tempos e espaços, sendo atravessada por relações de poder e por disputas curriculares.

Se, por um lado, a modernidade atribuiu à escola a tarefa de ampliar as possibilidades humanas por meio da instrução pública, por outro, esse mesmo movimento produziu formas específicas de organização da vida

escolar. A análise desenvolvida por Veiga-Neto (2007) permite compreender que a escola também constitui um espaço de produção de subjetividades, no qual tempos, espaços, saberes e comportamentos são continuamente organizados. A escola apresenta-se, assim, como um fenômeno atravessado por uma tensão permanente entre formação e regulação. Todavia, apesar das críticas dirigidas à escola moderna, o autor compreende que devemos preservar as suas contribuições à formação humana:

[...] temos que pensar na escola como ela vinha sendo, naquilo que ela pode se transformar ou naqueles aspectos e práticas em que ela pode se ressignificar [...]. Pensar nela como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade (Veiga-Neto, 2007, p. 113-114).

A compreensão da necessidade de preservar a escola como espaço de acesso ao conhecimento aparece também nas reflexões de Savater (1998), ao defender que educar significa introduzir as novas gerações em um mundo que as antecede. A aprendizagem humana não corresponde apenas à aquisição de informações úteis, mas ao processo de inserção de cada sujeito na herança cultural, histórica, científica e ética construída ao longo do tempo. Savater (1998, p. 40) afirma que “[...] o fato de ensinar para nossos semelhantes e de aprender com nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento de nossa humanidade do que qualquer um dos nossos conhecimentos concretos que assim se perpetuam ou se transmitem”. Portanto, a função da escola ultrapassa a preparação para as demandas imediatas da sociedade de consumo ou do mercado de trabalho e assume a responsabilidade de tornar acessível um conjunto de conhecimentos, valores, linguagens e formas de compreender o mundo.

A instituição escolar, sob essa ótica, apresenta-se como um espaço de interpretação e de produção de experiências diversas. O encontro com o conhecimento não produz apenas novos conteúdos, mas transforma a maneira como o sujeito compreende a si mesmo, aos outros e à realidade. Aprender significa ampliar e ressignificar os modos de compreensão, reinterpretando a tradição e construindo assim novas possibilidades de existência. A escola pública, nesse sentido, constitui-se como espaço privilegiado dessa mediação ao possibilitar que crianças, jovens e adultos acessem experiências intelectuais que dificilmente estariam disponíveis apenas em seus contextos familiares ou cotidianos, como pondera Young (2007). Assim, se a escola pública constitui um lugar historicamente marcado por diferentes projetos de formação, permanece pertinente a questão acerca daquilo que justifica sua existência na contemporaneidade.

É nesse movimento, portanto, que a contribuição de Young (2007, p. 1297) adquire centralidade, ao afirmar que “[...] as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo”. Ao propor o conceito de conhecimento poderoso, o autor desloca o simples debate sobre a transmissão de saberes para a especificidade do conhecimento escolar como empoderamento de sujeitos. Afinal, o conceito “[...] refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p. 1294). Nesse sentido, compreende-se que a importância da escola pública se justifica por possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento historicamente construído, ampliando a compreensão de mundo, favorecendo a interpretação dos fenômenos para além das experiências imediatas e construindo novas possibilidades de compreender a realidade. Nesse movimento, o conhecimento poderoso revela não apenas aquilo que a escola ensina, mas aquilo que torna sua existência socialmente única, justificada pela mediação entre os sujeitos e o conhecimento elaborado.

Essa perspectiva de entendimento, apesar de situar-se em campo teórico distinto, dialoga com as reflexões de Rorty (2000). Para o autor, a educação articula dois movimentos igualmente necessários: a socialização e a individualização. Em um primeiro momento, cabe à escola inserir os estudantes na cultura compartilhada, permitindo-lhes conhecer os saberes, as linguagens e os valores que sustentam a vida coletiva. Entretanto, essa tarefa não se esgota na socialização, tampouco pode ser compreendida como simples adaptação social. Em seu entender, cabe à educação favorecer a individualização, o que significa:

[...] ajudar os estudantes a perceber que eles podem refazer a si mesmos, que eles podem retrabalhar a auto-imagem impingida a eles pelo seu passado, a auto-imagem que fez deles cidadãos competentes, transformando-a em uma nova auto-imagem, uma que eles próprios ajudaram a criar (Rorty, 2000, p. 86-87).

Trata-se da possibilidade de cada sujeito reinterpretar criticamente aquilo que recebeu, produzindo novas formas de compreender e participar do mundo. Portanto, se a especificidade da escola reside na democratização do conhecimento, importa compreender de que maneira esse processo participa da formação humana. Isso implica reconhecer que aprender não corresponde apenas à aquisição de conteúdos, mas à ampliação das possibilidades de compreender, interpretar e participar do mundo.

A formação humana como desenvolvimento de capacidades fundamentais

No contexto brasileiro, parte das ideias apresentadas anteriormente influenciou os debates educacionais no século XIX. Macahubas (1884) defendeu a renovação das práticas escolares, criticando a escola baseada na memorização mecânica, nos castigos físicos e na passividade e propondo uma instituição capaz de despertar a curiosidade, favorecer a observação, o diálogo e a autonomia intelectual das crianças. A escola deveria constituir “[...] um lugar de prazer e de felicidade para as crianças; quer que estas procurem-n’a em vez de fugir d’ella; quer emfim que amem-n’a em vez de odial-a” (Makahubas, 1884, p. 6). Sua reflexão revela uma compreensão da escola como espaço de formação humana, no qual aprender está associado ao interesse, à curiosidade e ao desenvolvimento intelectual do sujeito, deslocando o foco da simples transmissão de conteúdos para a qualidade da experiência vivida na escola.

Ao compreender que a escola constitui um modo de experiência no mundo, entende-se que aquilo que o indivíduo vive, compartilha e explora na instituição amplia suas possibilidades de ler e participar do mundo comum. Macahubas (1884, p. 8) descreve que, ao ingressarem na escola, “[...] transformam-se os meninos em entes passivos de activissimos que eram; não perguntam mais; só respondem, quando interrogadoos e vão se materializando por um ensino indigesto e pesado, onde só entra em acção a memoria quasi exclusivamente”. Desse modo, o autor evidencia que determinadas práticas escolares podem interromper a curiosidade e a abertura da criança ao mundo, reduzindo a aprendizagem à repetição mecânica.

Assim, é possível compreender que aprender não corresponde apenas à aquisição de informações, mas constitui uma experiência interpretativa pela qual o sujeito amplia a compreensão de si, dos outros e do mundo. Larrosa (2002), em seu escrito *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, permite ampliar o significado da aprendizagem ao concebê-la como experiência. O autor recorre a Heidegger para definir essa vivência, destacando que “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 25). Aprender, nessa perspectiva, não significa apenas acumular informações ou desenvolver competências técnicas e instrumentais, mas deixar-se afetar pelo encontro com o

conhecimento, produzindo novas interpretações sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a realidade.

Nesse cenário, a experiência educativa constitui um processo permanente de interpretação e compreensão. O conhecimento escolar não é recebido de forma neutra, mas é apropriado na medida em que transforma o horizonte de compreensão do estudante. A escola pública torna-se, assim, um espaço em que diferentes experiências adquirem sentido, permitindo que cada sujeito amplie sua forma de habitar e compreender o mundo.

O sentido da escola pública amplia-se quando ela é compreendida para além de sua função instrucional. Se, na perspectiva iluminista, a instituição escolar foi concebida como espaço de acesso à tradição intelectual e de formação para a cidadania, na leitura desenvolvida por Doro e Rossetto (2023), a partir de Foucault, evidencia-se que a experiência escolar participa igualmente da constituição dos modos de ser dos sujeitos. Nessa perspectiva, a formação não corresponde à realização de uma essência humana previamente definida, mas se configura como um processo histórico no qual diferentes formas de pensar, agir e compreender o mundo são produzidas nas relações estabelecidas entre sujeitos, saberes e instituições. A escola deixa de ser entendida apenas como lugar de transmissão de conhecimentos e passa a se revelar um espaço em que a própria experiência humana é continuamente interpretada, produzida e ressignificada. Assim, cabe à instituição “[...] explorar o campo aberto das possibilidades de construção individual e social, olhando para aquilo que nunca fomos e que poderíamos ser” (Doro; Rossetto, 2023, p. 952).

Para Nussbaum (2014), filósofa norte-americana, a educação não pode se restringir à formação de competências voltadas a fins estritamente econômicos ou ao atendimento das demandas imediatas do mercado. Em sociedades democráticas, a função da escola consiste em cultivar capacidades intelectuais e éticas, entendidas por ela como “[...] um dos indicadores daquilo que as pessoas são efectivamente capazes de ser ou fazer” (Nussbaum, 2014, p. 25).

Nessa perspectiva, as capacidades não se restringem a habilidades técnicas ou competências voltadas ao desempenho instrumental. Elas dizem respeito às oportunidades reais de que as pessoas dispõem para desenvolver plenamente sua humanidade, exercendo os sentidos, a imaginação, o pensamento e a razão prática. No contexto educacional, isso significa criar condições para que os estudantes possam pensar criticamente, argumentar, imaginar diferentes possibilidades, deliberar sobre a própria

vida, conviver com os outros em relações de respeito e participar da vida pública de maneira ética e autônoma, em consonância com capacidades centrais propostas por Nussbaum (2014), como “Vida”, “Saúde Física”, “Integridade Física”, “Sentidos, Imaginação e Pensamento”, “Emoções”, “Razão Prática”, “Associação”, “Outras espécies”, “Brincar” e “Domínio sobre o próprio ambiente”. Desse modo, o conhecimento escolar ultrapassa seu caráter instrumental e passa a constituir uma condição para o exercício da autonomia, da emancipação e da cidadania.

Em sua compreensão republicana e democrática, Nussbaum (2014) entende que a escola pública não pode se restringir à reprodução da ordem social nem reduzir sua função à preparação para avaliações ou para o desempenho econômico. A responsabilidade da escola consiste em criar condições para que cada estudante interprete criticamente a tradição recebida, ampliando sua autonomia intelectual, ética e estética para a convivência humana. Desse modo, o conhecimento escolar deixa de ser compreendido como um conjunto de informações a serem acumuladas e passa a constituir uma experiência formativa capaz de transformar o modo de ser e de agir dos sujeitos no mundo comum.

É justamente nessa direção que Kuhn e Puhl (2015) enfatizam que a efetivação da função pública da escola depende da qualidade da educação nela desenvolvida. “A instituição escolar é o *locus* onde a qualidade da educação se efetiva” (Kuhn; Puhl, 2015, p. 14, grifo dos autores). Nesse sentido, a escola pública constitui um espaço de ampliação de horizontes proporcionado pelo contato com o conhecimento, a cultura, a ética, a estética e a realidade social e política, favorecendo a formação de sujeitos capazes de participar criticamente da vida democrática. A qualidade da educação, nessa perspectiva, não se reduz a indicadores de desempenho, mas está vinculada à formação humana, à cidadania, à autonomia e à emancipação.

Desse modo, a escola pública assume seu sentido ao anunciar-se como um lugar de encontro entre sujeitos sociais, como um ambiente de ensino e aprendizagem da tradição cultural da humanidade e ao oportunizar a formação de capacidades humanas para o mundo comum. O sentido da escola pública não reside apenas naquilo que ensina, mas na possibilidade ímpar de ampliar os horizontes de compreensão dos estudantes, permitindo-lhes interpretar criticamente a realidade e construir novas formas de estar e conviver no mundo. É justamente esse conjunto

de experiências oferecidas pela escola que a torna uma instituição pública relevante.

Reflexões

As reflexões desenvolvidas a partir do diálogo com os autores permitem compreender que a discussão acerca da função pública da escola permanece atual em uma sociedade na qual o conhecimento circula por múltiplos espaços e tecnologias. Longe de enfraquecer sua relevância, esse cenário evidencia ainda mais a necessidade de reafirmar aquilo que torna a escola pública socialmente relevante.

No decorrer da discussão, evidencia-se que a especificidade da escola não reside na exclusividade do acesso à informação ou na preparação para o mercado de trabalho. Em uma realidade marcada pela abundância informacional, a contribuição da escola consiste em possibilitar que o conhecimento historicamente produzido seja apropriado de forma crítica, sistemática e reflexiva, favorecendo a ampliação dos horizontes de compreensão dos estudantes. A mediação entre a democratização do conhecimento e a formação de capacidades humanas para o mundo comum talvez possa ser compreendida como a tarefa da escola pública.

A rápida incursão histórica apresentada evidenciou que a escola sempre esteve vinculada a diferentes projetos de formação humana. Ao mesmo tempo em que foi concebida como espaço de democratização do conhecimento e ampliação das possibilidades humanas, também foi e é atravessada por relações de poder, disputas curriculares e diferentes formas de organização da vida social. Longe de representar uma contradição, esse movimento revela que a escola é uma instituição histórica, permanentemente desafiada a reafirmar sua função pública no contexto das transformações sociais.

Ao abordar o processo de aprendizagem na instituição escolar pública, propõe-se algo que ultrapassa a simples aquisição de informações. O encontro com o conhecimento constitui uma experiência interpretativa por meio da qual o sujeito amplia seus horizontes de compreensão e ressignifica sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Nessa direção, entendemos que a escola pública assume uma função que nenhuma outra instituição realiza de maneira sistemática: promover o encontro entre as novas gerações e o conhecimento elaborado pela humanidade, possibilitando que cada estudante interprete criticamente a

tradição recebida, produza novas compreensões da realidade e amplie suas capacidades.

Essa compreensão também permite problematizar tendências contemporâneas que reduzem a qualidade da educação ao desempenho em avaliações padronizadas ou ao desenvolvimento de competências imediatamente úteis ao mercado de trabalho. Embora esses aspectos integrem o debate educacional, eles não esgotam a finalidade da escola. Sua função pública permanece vinculada à formação de sujeitos intelectualmente autônomos, capazes de pensar, argumentar, dialogar e participar da vida democrática de forma crítica e responsável.

Reafirmamos que a permanência da escola pública não se justifica pela centralização da informação, mas pela singularidade de sua função social na formação de capacidades humanas. Em uma época de enxurrada informacional, sua relevância reside precisamente na capacidade de transformar informação em conhecimento, conhecimento em compreensão e compreensão em autonomia intelectual. É nesse movimento que a escola continua sendo uma instituição relevante de democratização do conhecimento, de formação das capacidades humanas e de fortalecimento da democracia.

Referências

BARBOSA, Josilene Souza L.; FONTES, Márcia dos Santos; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Condorcet: Pressupostos e Relevância da Instrução Pública. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 21 dez. 2025.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. **Cinco memórias sobre instrução pública**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DORO, Marcelo José; ROSSETTO, Miguel da Silva. Tornarmo-nos o que nunca fomos: a versão pós-humanista de Foucault para o mote tradicional da formação humana. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 80, p. 933-954, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66773/37295>. Acesso em: 25 nov. 2025.

KUHN, Martin; PUHL, Mário José. Da universalização do acesso ao ensino de qualidade. **Revista Di@logus**, v. 5, n. 1, p. 3–15, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Re-**

vista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2026.

MACAHUBAS, Barão de (Abílio Cesar Borges). **A Lei Nova do Ensino Infantil**. Bruxellas: Typographia e Lithographia E. Guyot, 1884. Disponível em: <https://literaturabrasileira.ufsc.br/documentos?id=199707>. Acesso em: 01 jun. 2026.

NUSSBAUM, Martha. **Educação e justiça social**. Portugal: Edições Pedago, LDA, 2014.

RORTY, Richard. Educação como socialização e como individualização. *In*: Ghiraldelli Junior, Paulo. **Filosofia da educação**. RJ: DP&A, 2000. p. 81-97.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 dez. 2025.

O RETORNO DA VELHA CONTRABANDISTA¹

Maria Lucia Perlin Meneghini²

Percebi seu retorno em um fim de tarde qualquer, quando a vi, destemida, cruzando a Avenida Sagrada Família em seu triciclo elétrico vermelho. O vento brincava com os cabelos loiros, iluminados pelas luzes, e o sorriso dela parecia zombar do tempo. Era impossível não reconhecer aquele ar maroto: a velha contrabandista estava de volta a Santo Ângelo, talvez devido à facilidade de chegar à cidade pelo Aeroporto Sepé Tiaraju.

Em tempos hodiernos, em que a outrora tranquila Santo Ângelo tem sido tomada por gangues, a presença dela chama ainda mais atenção. Enquanto muitos se trancam em casa com medo, ela segue livre, elétrica e impassível, cruzando avenidas como quem desafia a insegurança e o próprio destino.

Vez por outra, aparece nas missas da famosa Catedral Angelopolitana, sentando-se sempre nos primeiros bancos, com seus óculos escuros e um terço cor de pérola que contrasta com as tatuagens no braço. Reza com devoção, mas — dizem — pisca discretamente para o padre.

É fato que o tempo muda, mas certas lendas resistem até ao progresso. E ela é uma delas. Agora, de triciclo reluzente, com faróis de LED, roda por toda a Capital das Missões, com o mesmo charme de quem sabe que carrega histórias demais para se esconder.

Nada de coque e xale. Lábios preenchidos com ácido hialurônico, rosto remodelado, tatuagens discretas, bronze de verão e um corpo malhado de academia. Para manter o peso e continuar desfilando aquele corpinho invejável, recorre às famosas canetas de Mounjaro, que, segundo ela, são “o segredo da juventude moderna”. Parece influencer — e talvez seja mesmo, já que o celular vive pipocando com mensagens. Reza a lenda que está cheio de “contatinhos”, com apelidos suspeitos: “Carlos do Porto”, “Amigo Argentino” e “Julio da Secretária”.

1 Inspirada em “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta.

2 Professora Maria Lúcia Perlin Meneghini – Formada em Letras – Português e respectivas literaturas. Possui especialização em Língua Portuguesa e AEE (Atendimento Educacional Especializado). Atualmente, leciona Português, Redação e Escrita Criativa no Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi.

As clínicas de estética de Santo Ângelo também lucram — e muito — com toda essa vaidade da senhora. Afinal, entre uma aplicação de ácido hialurônico, uma sessão de academia e as famosas canetas de Mounjaro, a velha contrabandista não economiza quando o assunto é cuidar da aparência. Embora desconfiem de que as tais canetinhas sejam o verdadeiro contrabando, ninguém jamais conseguiu provar. Ela apenas sorri, ajeita os óculos escuros e segue tranquilamente em seu triciclo, como quem sabe guardar muito bem os próprios segredos.

Frequenta os bailes do Clube Comercial da Terceira Idade, onde reina soberana. Dança todos os ritmos, da bandinha ao vaneirão. No Sesc, no grupo da Melhor Idade, é presença garantida: hidroginástica, zumba, oficina de espanhol — afinal, ninguém cruza tantas vezes a balsa do rio Uruguai, em Porto Mauá, sem aprender umas palavrinhas em espanhol.

Mas o mistério continua: quase todos os dias, lá ia ela, elegante e sorridente, atravessando a balsa das oito horas para o lado argentino e voltando sem nada suspeito. Os policiais revistavam a bolsa, o triciclo e até o copo de shake proteico. E nada!

De vez em quando, mudava a rotina: levava a neta Nauany até o Colégio Odão Felipe Pippi, sempre com estilo. Triciclo polido, óculos escuros e perfume importado. As outras avós observavam, curiosas — umas admiradas, outras espantadas —, porque ela não era daquelas que passavam o dia cuidando dos netos.

“Avó moderna”, dizia, “tem é que inspirar, não babar”.

Depois da escola, a parada era certa: um sorvete no Chiquinho Sorvetes com algum “amigo”, conversa boa e gargalhadas que ecoavam pela calçada. E, quando o sol baixava, lá estava ela no Esquinão Lanches, tomando uma cervejinha e filosofando sobre a vida.

— Trabalhei a vida toda para envelhecer bem, meu filho. Agora tô só curtindo o lucro.

Um dia, um dos fiscais, mais novo e curioso, resolveu perguntar:

— Dona, desculpe a insistência, mas o que é que a senhora contrabandeia?

Ela parou, tirou os óculos escuros lentamente, encarou o rapaz e respondeu com um ar sapeca:

— Querido... se eu contar, você também vai querer atravessar.

E saiu acelerando o triciclo, deixando atrás de si o perfume doce e um rastro de mistério.

Desde então, ninguém mais duvida: o contrabando dela não é de mercadoria; é de juventude, vaidade e liberdade.

Enquanto muitos envelhecem reclamando da vida, a velhinha de Santo Ângelo segue desafiando o tempo — e a Polícia Federal — com um batom vermelho, uma tatuagem nova e o segredo bem guardado na alma.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Débora Regina Mattiello¹

Leonel Piovezana²

Introdução

A infância contemporânea é atravessada por transformações tecnológicas, sociais, culturais e econômicas que ressignificam as formas de brincar, interagir e aprender. Nesse cenário, as tecnologias digitais, as mídias e a cultura do consumo produzem novas experiências infantis, exigindo compreender o brincar para além do entretenimento. Como prática cultural e socialmente situada, o brincar possibilita às crianças produzir significados, construir conhecimentos e estabelecer relações com os outros e com a cultura. Assim, mesmo diante das mudanças contemporâneas, permanece como atividade fundamental ao desenvolvimento humano e requer reflexão crítica da escola e dos professores (Kohan, 2011; Steinberg, 2014; Kuhn; Machado, 2026).

Essas discussões tornam-se ainda mais relevantes quando se considera a educação inclusiva. Embora os avanços legais tenham ampliado o acesso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao ensino regular, ainda persistem desafios para assegurar sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. Nas aulas de Língua Inglesa, tais desafios podem ser potencializados por práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos e na pouca interação entre os estudantes, limitando oportunidades de comunicação, participação e construção coletiva do conhecimento.

-
- 1 Mestranda em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Pesquisadora do grupo de Pesquisa SULEAR. Professora de Língua Inglesa na escola Lifelike Idiomas. Seara. Santa Catarina. Brasil. E-mail: deboramattiello@unochapeco.edu.br.
 - 2 Pós-Doutorado em Educação. Doutor em Desenvolvimento Regional Interdisciplinar. Professor do PPGE da UNO. Chapecó. Santa Catarina. Brasil. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br.

Nesse contexto, o brincar constitui uma possibilidade pedagógica capaz de favorecer experiências de aprendizagem mais interativas e inclusivas. À luz de Vigotski (2007), a brincadeira promove o desenvolvimento por meio da mediação social e da linguagem, criando condições para que a criança atue além de seu nível de desenvolvimento real. Quando planejadas e mediadas intencionalmente pelo professor, atividades lúdicas podem ampliar as oportunidades de comunicação, interação social, imaginação, participação e aprendizagem dos estudantes com TEA, aproximando o ensino de Língua Inglesa de uma perspectiva dialógica e inclusiva. Nessa direção, o brincar deixa de ser entendido como um recurso complementar e passa a ser concebido como uma mediação pedagógica que favorece a constituição de espaços de participação e desenvolvimento.

Diante dessas considerações, este artigo busca discutir de que maneira o brincar, como estratégia pedagógica nas aulas de Língua Inglesa, contribui para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para isso, parte-se de um estudo qualitativo, de caráter teórico-bibliográfico e reflexivo, fundamentando-se em contribuições da perspectiva histórico-cultural, dos estudos da infância, das discussões sobre as transformações contemporâneas do brincar e da educação inclusiva, buscando evidenciar que o potencial pedagógico do brincar não reside na atividade em si, mas nas mediações sociais e pedagógicas que a constituem.

Contextualizando a temática

Para iniciar a discussão desta temática, é importante conceituar alguns dos principais termos que serão abordados ao longo do texto. De acordo com Machado e Kuhn (2026), o brincar é

uma prática multifacetada essencial para a formação da identidade e para a aprendizagem das crianças, abrangendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Compreende-se o brincar, assim como o jogar, como elementos essenciais na trajetória do desenvolvimento humano, razão pela qual a brincadeira figura como um dos eixos estruturantes da educação infantil, somado ao eixo interações, conforme a Base Nacional Comum Curricular [...] (Machado; Kuhn, 2026, p. 11).

Considerando o brincar como elemento constitutivo do desenvolvimento infantil, faz-se necessário compreendê-lo também em sua dimensão pedagógica. Conforme Libâneo (2013), as estratégias pedagógicas consistem em formas de organização intencional do processo de ensino,

planejadas pelo professor para favorecer a aprendizagem em consonância com os objetivos educacionais e as necessidades dos estudantes. Sob a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007), essas estratégias assumem a função de mediações que potencializam o desenvolvimento humano por meio da linguagem, das interações sociais e das atividades compartilhadas. Nesse sentido, o brincar pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica quando planejado e mediado intencionalmente pelo professor, favorecendo a participação, a comunicação e a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Língua Inglesa.

Para compreender por que o brincar ocupa esse lugar central no desenvolvimento e na educação, é necessário refletir sobre a própria concepção de infância. Kohan (2011) apresenta diferentes compreensões acerca das infâncias. Nessa perspectiva, a infância é compreendida como o “material da pólis”, isto é, a matéria-prima necessária para que a política possa afirmar a “perspectiva de um futuro melhor”. Trata-se de uma fase decisiva, pois é o momento em que a alma se encontra mais receptiva às influências que se tornarão permanentes. Assim, Platão considera que é nesse período que se constitui a base da formação humana, já que “os indivíduos não são autárquicos e têm necessidade uns dos outros” (Kohan, 2011, p. 37).

Embora Kohan (2011) apresente a concepção clássica da infância como etapa fundadora da formação humana, autores contemporâneos problematizam essa compreensão ao evidenciar que as formas de compreender a infância são atravessadas por contextos históricos e relações de poder. Nessa direção, Steinberg (2026) argumenta que, na perspectiva positivista, “as crianças são presumidas como subservientes e dependentes dos adultos como parte da própria ordem do cosmos” (p. 5), naturalizando a superioridade adulta e desconsiderando as relações de poder que atravessam as experiências infantis. A autora destaca que essa perspectiva ignora desigualdades relacionadas à raça, classe, gênero, sexualidade e capacidade, ao tratar como universal um modelo de infância historicamente construído. Segundo Steinberg (2026), a ciência moderna estabeleceu, no século XX, um padrão de criança “normal” baseado em referências brancas, de classe média e patriarcais, reproduzido pelas escolas, que “alinham-se a esse modelo, desenvolvendo um currículo branco, de classe média e patriarcal que refletia as normas do desenvolvimento considerado apropriado” (p. 5). Assim, crianças não brancas, imigrantes ou em condições socioeconômicas vulneráveis foram posicionadas em lugares

de menor valorização (Steinberg, 2026), evidenciando que a infância é uma construção social marcada pela diversidade de experiências.

As reflexões de Steinberg evidenciam que a infância é atravessada por fatores históricos, culturais e sociais. Em diálogo com essa perspectiva, Machado e Martin (2026) afirmam ainda que “o brincar e o jogar, sem adentrar nas minúcias que os distinguem, são fenômenos complexos que permeiam a vida das crianças, por meio dos quais elas constroem sua personalidade, sua cognição e suas capacidades para a vida em sociedade” (p. 4). Os autores acrescentam que

O brincar e o jogar, enquanto fenômenos históricos, sofrem transformações influenciadas por fatores culturais, sociais e tecnológicos, talvez sem precedentes em nosso tempo. No entanto, permanece a compreensão de que essas práticas não se restringem a atividades lúdicas, constituindo-se como verdadeiros laboratórios para o desenvolvimento pessoal e social das crianças (Machado; Martin, 2026, p. 4).

As reflexões de Machado e Martin (2026) reforçam que o brincar constitui um fenômeno histórico e social que favorece a construção da personalidade, da cognição e das relações sociais, mesmo diante das transformações culturais e tecnológicas. Assim, preservar experiências lúdicas permanece fundamental ao desenvolvimento infantil.

A presença da Língua Inglesa na educação básica justifica-se não apenas por sua relevância acadêmica ou profissional, mas, sobretudo, por seu potencial de ampliar as possibilidades de comunicação, interação e participação social. Compreendida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma língua franca, a Língua Inglesa favorece o exercício da cidadania e o acesso dos estudantes a diferentes práticas linguísticas, culturais e discursivas em uma sociedade cada vez mais globalizada (Brasil, 2018). Em diálogo com essa perspectiva, Moita Lopes (1996) compreende a aprendizagem de línguas como uma prática social que possibilita novas formas de significar o mundo, construir identidades e participar de diferentes comunidades discursivas. À luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007), a aprendizagem de uma língua adicional também amplia as possibilidades de interação, mediação simbólica e desenvolvimento humano, uma vez que a linguagem ocupa papel central na constituição das funções psicológicas superiores. Assim, garantir o acesso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) às aulas de Língua Inglesa significa assegurar o direito à participação em práticas linguísticas e culturais contemporâneas, promovendo oportunidades de

comunicação, aprendizagem e desenvolvimento em contextos educacionais inclusivos.

Se o brincar constitui uma estratégia pedagógica capaz de favorecer a participação e a aprendizagem em contextos inclusivos, torna-se necessário compreender os estudantes aos quais esta pesquisa se refere. Nesse sentido, discutir o Transtorno do Espectro Autista (TEA) implica ultrapassar uma compreensão exclusivamente biomédica, reconhecendo também as dimensões sociais e educacionais que atravessam essa condição. Diniz (2007), a partir do modelo social da deficiência, argumenta que as limitações vivenciadas pelas pessoas não decorrem apenas de suas características individuais, mas das barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais e institucionais produzidas pela sociedade. Assim, no contexto escolar, a inclusão de estudantes com TEA está relacionada às práticas pedagógicas, à organização curricular e às oportunidades de interação oferecidas pela escola.

Em diálogo com essa perspectiva, o DSM-5-TR caracteriza o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2023). Contudo, por se tratar de um espectro, apresenta diferentes manifestações e necessidades de apoio. Dessa forma, a articulação entre a perspectiva social de Diniz (2007) e a caracterização diagnóstica do DSM-5-TR possibilita compreender o TEA de maneira ampliada, considerando tanto suas especificidades quanto as condições sociais que favorecem ou limitam a participação. Essa compreensão fundamenta a presente pesquisa, que investiga estratégias pedagógicas mediadas pelo brincar como possibilidades de inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Língua Inglesa.

O brincar como mediação pedagógica no desenvolvimento infantil

Ao reconhecer a infância como uma construção social e cultural, torna-se possível compreender o brincar para além de uma atividade recreativa. Conforme Brougère (2010), brincar constitui uma prática cultural produzida nas relações sociais, por meio da qual as crianças interpretam, ressignificam e recriam os elementos presentes na cultura em que vivem. As brincadeiras, portanto, não são naturais nem universais,

mas aprendidas nas interações estabelecidas com outras crianças e com os adultos, refletindo valores, costumes, linguagens e experiências compartilhadas em diferentes contextos históricos.

Nessa mesma direção, Kuhn e Machado (2026) afirmam que o brincar e o jogar constituem experiências fundamentais do desenvolvimento infantil, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e corporais. Segundo os autores, essas práticas representam muito mais do que momentos de entretenimento, pois permitem que as crianças desenvolvam a criatividade, a autonomia, a imaginação e as competências necessárias à vida em sociedade. Embora as formas de brincar tenham sido profundamente transformadas pelas mudanças tecnológicas, culturais e sociais da contemporaneidade, sua importância permanece inalterada, exigindo que a escola reconheça o brincar como elemento constitutivo dos processos educativos.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2007) atribui ao brincar um papel central no desenvolvimento humano. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais e da apropriação da cultura, sendo a linguagem o principal instrumento de mediação desse processo. Nesse contexto, a brincadeira possibilita à criança atuar para além de suas capacidades imediatas, criando situações imaginárias nas quais aprende a representar papéis, elaborar significados, resolver problemas, negociar regras e interagir com outras pessoas. É justamente nessa atividade que a criança amplia sua Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvendo habilidades que, posteriormente, serão internalizadas e utilizadas em diferentes contextos sociais.

Para Vigotski (2007), a imaginação não representa um afastamento da realidade, mas uma forma de reorganizar experiências vividas e produzir novos significados. Durante o brincar, a criança mobiliza conhecimentos adquiridos em suas relações sociais, combinando-os de maneira criativa para interpretar o mundo, experimentar diferentes papéis sociais e construir novas formas de compreender a realidade. Dessa maneira, brincar, imaginar e aprender constituem processos inseparáveis, uma vez que a imaginação amplia as possibilidades de ação da criança e favorece o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da criatividade.

Além da imaginação, a linguagem ocupa posição central nas experiências lúdicas. Ao brincar, as crianças dialogam, negociam regras, compartilham significados, expressam emoções e constroem conhecimentos

de forma colaborativa. Conforme Vigotski (2007), é por meio dessas interações que a aprendizagem se torna possível, pois o desenvolvimento humano resulta das relações estabelecidas entre os sujeitos e os diferentes contextos culturais dos quais participam. Assim, o brincar favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento das competências comunicativas, sociais e emocionais indispensáveis à participação na vida coletiva.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Kohan (2011), ao reconhecer que a infância não deve ser reduzida a uma etapa preparatória para a vida adulta, mas valorizada como tempo de experiências, criação e produção de sentidos. Ao mesmo tempo, dialoga com Steinberg (2026), ao evidenciar que o brincar constitui um direito de todas as crianças, independentemente de suas características individuais ou de suas condições sociais, culturais ou econômicas. Sob essa perspectiva, brincar significa participar da cultura, produzir conhecimentos, estabelecer relações e construir formas próprias de compreender o mundo.

Dessa forma, o brincar pode ser compreendido como uma atividade cultural, social e pedagógica que promove o desenvolvimento integral da criança. Ao articular imaginação, linguagem, interação e mediação social, constitui um espaço privilegiado para a aprendizagem e para a construção de conhecimentos, reafirmando sua relevância no contexto educacional. Essa compreensão fundamenta a discussão desenvolvida no próximo capítulo, no qual o brincar será analisado como estratégia pedagógica para favorecer a participação, a comunicação e a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Língua Inglesa.

O brincar como estratégia pedagógica nas aulas de língua inglesa para estudantes com TEA

A consolidação da educação inclusiva exige que a escola avance para além da garantia do acesso, assegurando condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Conforme Mantoan (2003), a inclusão pressupõe a transformação das práticas pedagógicas, do currículo e das relações estabelecidas no ambiente escolar, deslocando o foco das limitações dos estudantes para a eliminação das barreiras que dificultam sua participação. Nessa mesma perspectiva, Skliar (2006) argumenta que a inclusão não pode ser compreendida apenas como a inserção física dos estudantes na escola, mas como um compromisso

ético com o reconhecimento da diferença e da alteridade. Assim, pensar o ensino de Língua Inglesa em uma perspectiva inclusiva implica construir estratégias pedagógicas que valorizem as singularidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo experiências significativas de aprendizagem.

Na perspectiva de Kuhn, Arenhart e Salva (2024), pensar a educação das crianças implica problematizar modelos pedagógicos homogeneizadores e reconhecer a infância em sua diversidade, o que exige práticas educativas sensíveis às diferentes formas de ser, aprender e participar. Nessa direção, o brincar pode constituir-se como uma possibilidade pedagógica para favorecer a participação de crianças com TEA nas aulas de Língua Inglesa.

No contexto do ensino de Língua Inglesa, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) compreende a língua como prática social, orientando que sua aprendizagem favoreça a comunicação, a interação e o exercício da cidadania em uma sociedade multicultural. Em consonância com essa perspectiva, Moita Lopes (1996) afirma que aprender uma língua significa participar de diferentes práticas discursivas e construir novas formas de compreender o mundo e de produzir sentidos. De maneira semelhante, Leffa (2016) destaca que o ensino de línguas deve priorizar situações autênticas de uso da linguagem, nas quais os estudantes sejam protagonistas do processo de aprendizagem, interagindo entre si e utilizando a língua para comunicar ideias, sentimentos e experiências. Sob essa perspectiva, as aulas de Língua Inglesa deixam de privilegiar exclusivamente aspectos gramaticais e passam a favorecer práticas comunicativas e colaborativas.

É nesse cenário que o brincar assume relevância como estratégia pedagógica. Conforme discutido anteriormente, a partir de Vigotski (2007), o brincar constitui uma atividade social capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, Libâneo (2013) compreende as estratégias pedagógicas como formas intencionalmente organizadas pelo professor para favorecer a aprendizagem em consonância com os objetivos educacionais. Assim, quando planejado e mediado de maneira consciente, o brincar deixa de representar apenas um momento recreativo e passa a constituir uma estratégia didática capaz de favorecer o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes.

Essa compreensão torna-se ainda mais significativa quando se considera o processo de escolarização de estudantes com TEA. À luz das especificidades comunicativas descritas no DSM-5-TR e da perspectiva social da deficiência (Diniz, 2007), reconhece-se que, no contexto

escolar, as limitações à participação nas aulas de Língua Inglesa não estão exclusivamente no estudante, mas também na organização do ensino, na ausência de adaptações pedagógicas e em práticas pouco acessíveis.

Sob essa perspectiva, o brincar apresenta potencial para reduzir barreiras à aprendizagem e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes com TEA. Vigotski (2007) afirma que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, sendo a mediação do professor um elemento essencial para a construção de novos conhecimentos. Assim, atividades lúdicas planejadas favorecem situações de cooperação, comunicação e compartilhamento de experiências, permitindo que os estudantes utilizem a Língua Inglesa em contextos significativos. Mantoan (2003) reforça que práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que criam oportunidades para que todos aprendam juntos, respeitando diferentes ritmos, interesses e formas de participação.

Nas aulas de Língua Inglesa, o brincar pode assumir diferentes configurações pedagógicas. Jogos de memória com vocabulário ilustrado, dramatizações, contação de histórias (storytelling), músicas, brincadeiras de faz de conta (role play), jogos cooperativos, utilização de cartões ilustrados (flashcards), recursos digitais interativos e atividades baseadas nos interesses específicos dos estudantes favorecem o desenvolvimento da compreensão oral, da produção de vocabulário, da interação entre colegas e da construção de significados. Conforme Leffa (2016), aprender uma língua envolve utilizá-la em situações reais de comunicação, enquanto Rajagopalan (2003) ressalta que o ensino de Língua Inglesa deve promover a participação dos estudantes em práticas sociais de linguagem, reconhecendo a diversidade linguística e cultural presente na sociedade contemporânea.

Entretanto, o potencial inclusivo dessas atividades não reside apenas em sua dimensão lúdica, mas na mediação realizada pelo professor. Para Vigotski (2007), a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse sentido, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem que considerem os interesses, as necessidades e as potencialidades dos estudantes com TEA, utilizando recursos visuais, instruções claras, previsibilidade das atividades, flexibilização do currículo e diferentes formas de participação. Conforme Libâneo (2013), a intencionalidade pedagógica é o elemento que diferencia uma atividade recreativa de uma estratégia de ensino efetivamente comprometida com a aprendizagem.

Além da aprendizagem linguística, o brincar contribui para o desenvolvimento de competências sociais fundamentais à educação inclusiva. Durante as brincadeiras, os estudantes aprendem a compartilhar materiais, negociar regras, respeitar turnos de fala, resolver conflitos, comunicar desejos e cooperar com os colegas. Segundo Vigotski (2007), essas experiências sociais constituem importantes oportunidades de desenvolvimento humano, pois favorecem a internalização de conhecimentos construídos coletivamente. De forma convergente, Skliar (2006) destaca que a convivência com a diferença transforma todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, reafirmando que a inclusão beneficia não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar.

A seguir, apresentamos uma tabela que demonstra, de forma prática, como o brincar pode ser utilizado nas aulas de Língua Inglesa com estudantes com TEA:

Tabela 1 – Possibilidades de brincadeiras para o ensino de Língua Inglesa a estudantes com TEA

Brincadeira / Estratégia	Conteúdos de Língua Inglesa	Habilidades desenvolvidas	Possíveis adaptações para estudantes com TEA
Memory Game (Jogo da Memória)	Cores, animais, alimentos, objetos, profissões, roupas, números	Memória, associação imagem-palavra, atenção, comunicação	Cartas maiores, imagens reais, menor número de pares, apoio visual
Bingo	Números, letras, cores, frutas, animais, partes do corpo, objetos escolares	Escuta, reconhecimento lexical, atenção compartilhada	Cartelas com figuras, apoio de imagens, repetição das palavras
Role Play (Faz de Conta)	Saudações, apresentações, compras, restaurante, escola, família	Oralidade, interação social, imaginação, comunicação	Roteiros curtos, pistas visuais, modelagem do professor
Storytelling (Contaçao de Histórias)	Vocabulário, estruturas simples, compreensão oral, sequências narrativas	Linguagem, imaginação, compreensão, atenção conjunta	Livros ilustrados, pictogramas, repetição de frases e apoio visual

Songs (Músicas)	Pronúncia, vocabulário, alfabeto, dias da semana, partes do corpo, ações	Memória, ritmo, oralidade, percepção auditiva	Gestos, imagens, legendas, repetição das músicas
Total Physical Response (TPR)	Verbos de ação, comandos, partes do corpo, preposições	Coordenação motora, compreensão oral, atenção	Demonstração dos movimentos, rotina previsível, instruções curtas
Flashcards	Vocabulário temático, verbos, adjetivos, perguntas e respostas	Associação visual, comunicação, ampliação lexical	Figuras ampliadas, organização por categorias, contraste visual
Treasure Hunt (Caça ao Tesouro)	Preposições, direções, objetos da sala, cores	Resolução de problemas, interação, compreensão oral	Percurso estruturado, pistas ilustradas, apoio do professor
Simon Says	Verbos de ação, partes do corpo, comandos	Atenção, compreensão oral, autocontrole	Ritmo mais lento, demonstração das ações, repetição
Teatro / Dramatização	Diálogos, expressões cotidianas, emoções, rotina	Expressão oral, criatividade, interação social	Papéis definidos, roteiro visual, ensaios prévios
Jogos Cooperativos	Perguntas e respostas, vocabulário temático, desafios em grupo	Cooperação, participação, comunicação entre pares	Formação de duplas, mediação constante, divisão clara das tarefas
Guessing Game (Jogo das Adivinhas)	Animais, objetos, alimentos, profissões, adjetivos	Formulação de perguntas, inferência, comunicação	Dicas visuais, número reduzido de opções, apoio do professor
Charades (Mímica)	Verbos, profissões, esportes, emoções	Expressão corporal, linguagem não verbal, vocabulário	Modelagem inicial, imagens de apoio, participação em duplas

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Vigotski (2007), Libâneo (2013), Mantoan (2003), Leffa (2016), Moita Lopes (1996), Rajagopalan (2003) e Brasil (2018).

As possibilidades apresentadas na Tabela 1 evidenciam que o brincar pode ser articulado aos objetivos do ensino de Língua Inglesa por meio de diferentes estratégias pedagógicas. Jogos, dramatizações, músicas, contação de histórias e atividades baseadas no movimento favorecem a aprendizagem do vocabulário, da oralidade e da compreensão da língua, ao mesmo tempo em que ampliam as oportunidades de interação social,

comunicação, participação e autonomia dos estudantes. Entretanto, conforme Vigotski (2007), Libâneo (2013) e Mantoan (2003), tais atividades somente assumem caráter inclusivo quando planejadas e mediadas intencionalmente pelo professor, considerando as singularidades dos estudantes, a flexibilização dos recursos didáticos e a promoção de interações colaborativas entre os pares.

Dessa forma, o brincar configura-se como uma estratégia pedagógica capaz de aproximar os princípios da educação inclusiva dos objetivos do ensino de Língua Inglesa. Quando fundamentado na mediação docente, na interação social e no reconhecimento das singularidades dos estudantes, o brincar amplia as oportunidades de comunicação, participação e aprendizagem, possibilitando que estudantes com TEA vivenciem experiências significativas de uso da língua em contextos colaborativos. Assim, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007), com as contribuições de Mantoan (2003), Leffa (2016), Moita Lopes (1996), Rajagopalan (2003), Skliar (2006), Diniz (2007) e Libâneo (2013), compreende-se que o brincar não constitui um recurso acessório, mas uma estratégia pedagógica que fortalece a construção de práticas inclusivas e favorece o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA nas aulas de Língua Inglesa.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo discutir de que maneira o brincar, compreendido como estratégia pedagógica nas aulas de Língua Inglesa, pode contribuir para o desenvolvimento e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir das contribuições dos estudos da infância, da perspectiva histórico-cultural e das discussões sobre educação inclusiva, buscou-se compreender que o brincar não se reduz a uma atividade recreativa, mas constitui uma prática social e pedagógica mediada pelas interações, pela linguagem e pela ação intencional do professor.

As discussões desenvolvidas permitem responder ao problema proposto ao evidenciar que o brincar pode favorecer a participação, a comunicação e a aprendizagem de estudantes com TEA quando inserido em práticas pedagógicas planejadas e fundamentadas teoricamente. Seu potencial inclusivo não está na atividade lúdica em si, mas na forma como o professor organiza, adapta e media essas experiências, considerando as

singularidades dos estudantes e criando oportunidades de interação com os colegas e com a língua em situações significativas.

Nesse sentido, estratégias como jogos, dramatizações, músicas, contação de histórias, atividades com movimento, recursos visuais e brincadeiras cooperativas podem contribuir para o ensino de Língua Inglesa ao ampliar possibilidades de uso da linguagem, desenvolvimento do vocabulário, interação social e construção coletiva de conhecimentos. Entretanto, tais práticas somente assumem caráter pedagógico e inclusivo quando articuladas aos objetivos de aprendizagem, à flexibilização dos recursos e à mediação docente.

Como limitação deste estudo, destaca-se seu caráter teórico-reflexivo, fundamentado em revisão bibliográfica, sem a realização de investigação empírica que possibilite analisar diretamente as experiências de professores e estudantes em contextos reais de ensino. Dessa forma, os resultados apresentados não pretendem estabelecer modelos fixos de intervenção, mas contribuir para a reflexão sobre possibilidades pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

Como perspectiva futura, destaca-se a necessidade de ampliar pesquisas empíricas que investiguem como o brincar é utilizado nas aulas de Língua Inglesa com estudantes com TEA, analisando as percepções dos professores, as experiências dos estudantes e as contribuições dessas estratégias para os processos de interação, comunicação e aprendizagem. Assim, reafirma-se que o brincar, quando compreendido como mediação pedagógica, constitui uma possibilidade potente para aproximar o ensino de Língua Inglesa dos princípios da educação inclusiva, garantindo que os estudantes tenham oportunidades no espaço escolar.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**: texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo; SALVA, Sueli. Decolonialidade e educação infantil: para pensar uma pedagogia da infância. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e87423, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.87423.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Taísa Bamberg; KUHN, Martin. O brincar e suas transformações: implicações para o desenvolvimento das crianças. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 79, p. e29347, 2026. DOI: 10.5585/2026.29347. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/29347>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

STEINBERG, Shirley R. Contextualizando crianças corporativas: kindercultura como pedagogia cultural. Traduzido por Matheus Trindade Velasques. **Revista da RIECEdu**, Campina Grande, v. 1, 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENSAIO SOBRE A DESIGUALDADE: REFLEXÕES ACERCA DA INDIFERENÇA, DA FOME E DA VIOLÊNCIA

Martina Stein¹

“O maior mal na história é o mal praticado por ninguém, o mal sem motivo, o mal radical que é a ausência de pensamento”
(Hannah Arendt).

Desde o prelúdio da humanidade, nossa espécie passa seguidamente por metamorfoses biológicas, sociais e tecnológicas. Ainda assim, nenhuma dessas mudanças foi capaz de erradicar efetivamente um dos males mais perigosos que nos cerca, aquele que, segundo Rousseau, teve início quando o primeiro homem delimitou uma porção de terra e afirmou que ela lhe pertencia. A indiferença diante da dor, da miséria e da vulnerabilidade de nossos semelhantes ainda é uma ferida aberta, cujas marcas do tempo e da evolução não conseguiram cicatrizar.

É profundamente angustiante viver em um mundo onde a fome, a guerra e a marginalização ainda existem. Porém, é ainda mais desesperador viver em um mundo onde essas realidades não são capazes de provocar comoção e mobilização eficazes. Um mundo onde a ganância, o acúmulo e a existência individual se sobrepõem a qualquer traço ínfimo de humanidade.

Há anos, dezenas de milhares de crianças, mulheres e idosos sangram com os horrores provocados pelas guerras, e embora haja manifestações contra tais genocídios, a avidez de homens poderosos impede que a luta penetre nestas camadas de modo profícuo. Enquanto isso, em países subdesenvolvidos e sugados pelas presas do imperialismo, a fome ainda dói, mata e destrói qualquer vislumbre de uma realidade mais justa na vida de cidadãos preteridos às margens de um mundo esquecido.

Essas hostilidades, quando analisadas sob uma perspectiva minimamente progressista, criteriosa e, sobretudo, humana, levam-nos a

1 Aluna do Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor, de Cândido Godói - RS.

refletir que a violência é uma engrenagem indispensável ao funcionamento de uma sociedade desigual. Viver em constante insegurança, medo e precariedade transforma seres pensantes e dignos em meros indivíduos passivos, incapazes de observar e refletir sobre todas as iniquidades que os cercam.

Assim, quando tal panorama se escancara de forma tão violenta e nós, enquanto sujeitos críticos, nos silenciemos, algo se mostra frágil e doente. A indiferença em nossa sociedade é uma questão patológica que fere profundamente todas as esferas sociais, especialmente aquelas historicamente abandonadas.

Ademais, o período de transformações digitais e globais no qual vivemos agrava profundamente esse cenário. Na era dos *scrolls* infinitos, *timelines* moldadas e algoritmos que aprisionam os indivíduos em bolhas de opiniões singulares, nunca estivemos tão conectados e, paradoxalmente, tão alheios uns aos outros. Cada vez mais essa realidade computacional nos afasta de problemáticas verdadeiramente significativas, enclausurando os sujeitos em suas próprias realidades e provocando uma mancha dolorosa de apatia que os torna incapazes de sequer perceber a existência de conflitos que não sejam os seus.

Diante dessas colocações, é essencial termos em mente que o próprio sistema em que vivemos foi projetado para isso. Para esse organismo exploratório, que se mantém vivo por meio da subjugação humana e da apropriação abusiva de recursos cada vez mais escassos, é cômodo que não pensemos nem nos preocupemos com aqueles que estão à nossa volta; que nos mantenhamos alienados e focados naquilo que, entre muitas aspas, “importa”: consumir cada vez mais, postar cada vez mais e refletir cada vez menos.

Todavia, uma vez conscientes da existência dessa máquina exploratória, temos nas mãos uma arma poderosa: a capacidade de lutar por uma vida digna e equitativa. As injustiças nos convocam ao engajamento político e à busca por um mundo no qual a fome física dê lugar ao desejo incessante por conhecimento, arte, cultura e tudo aquilo que nos torna humanos. Enquanto crianças e adultos sofrem com a precariedade de uma vida marginalizada, não pode haver omissão, muito menos silêncio por parte daqueles que têm voz, mas não a usam.

Portanto, em um mundo onde há muitos com tão pouco e poucos com muito, as hostilidades, as violências e a marginalização são ferramentas de suplício articuladas estrategicamente para manter um sistema que

prospera quando a iniquidade e a pobreza prevalecem. É fácil demais ceder ao discurso de que as desigualdades e as violências são naturais e inalteráveis quando não somos nós que as enfrentamos diariamente.

Cabe àqueles que tiveram condições de estudar, refletir e se posicionar escolher lutar por quem não teve as mesmas oportunidades. É urgente nos unirmos e agirmos por meio da educação, do voto e da busca incessante por políticas públicas que deem voz a todos aqueles que, por anos, foram silenciados. Se não o fizermos, nos tornaremos coniventes com aqueles que priorizam os ganhos materiais em detrimento da condição humana.

NEGACIONISMO¹

Suzana Sofia Rohleder²

Embora o texto lido tenha como base o episódio catastrófico da pandemia mundial causada pela COVID-19, é possível relacioná-lo à concepção pedagógica de Paulo Freire, renomado pedagogo brasileiro. O patrono da educação no Brasil propõe que a educação promova a libertação dos sujeitos por meio do pensamento crítico, e não sua alienação como forma de manter as estruturas dominantes presentes na sociedade contemporânea. Dessa forma, esta dissertação pode se basear em dois campos principais: o negacionismo e a alfabetização.

Nessa perspectiva, o negacionismo foi e continua sendo, para muitas pessoas, uma atitude recorrente em relação às vacinas, especialmente durante o período de isolamento social. Diversos sujeitos negaram a eficácia desses imunizantes, seja por falta de pensamento crítico, seja por duvidarem da capacidade intelectual dos cientistas que desenvolveram suas fórmulas. Infelizmente, informações distorcidas e falsas chegam às grandes massas populares. Médicos, cientistas e estudiosos contribuíram para um avanço significativo na saúde mundial e realizaram um trabalho de excelência ao desenvolver, em pouco tempo, um medicamento capaz de proteger uma enorme parcela da população. A rapidez com que essa missão foi cumprida seria motivo suficiente para negar sua eficácia? Além disso, como a classe popular brasileira poderia se informar de maneira adequada se o principal líder do governo federal à época chamou de “gripezinha” um vírus mortal que tirou tragicamente a vida de milhares de cidadãos, minimizando seu enorme impacto no país e disseminando informações não confiáveis?

Com o método de alfabetização de Freire, essa realidade cruel poderia ser modificada. Se a parcela analfabeta da população fosse incentivada, recebesse educação e tivesse a oportunidade de ler e escrever por meio de um método que valoriza a relação entre o cotidiano do povo, o conteúdo e o conhecimento, a realidade contemporânea certamente seria melhor. Haveria cidadãos mais bem informados e capazes de desenvolver

1 Esse texto foi escrito por meio de uma reflexão feita em torno do artigo “Entre a dura realidade e a esperança”, de Justa Helena Franco, em uma aula ministrada pelo professor *Óberson* Isac Dresch, com o tema: Pedagogia de Paulo Freire.

2 Aluna do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor de Cândido Godói - RS.

o pensamento crítico e a formação integral proposta por esse renomado pedagogo. Resta refletir: o governo brasileiro está exercendo seu papel de modo a incluir não apenas a elite?

CRIANÇAS OU ANDROIDS

Suzana Sofia Rohleder¹

Atualmente, é muito pertinente promover discussões sobre a saúde física, emocional e intelectual das crianças, principalmente diante do uso recorrente de telas na vida dos pequenos. Como aluna do Curso Normal, observo cotidianamente diversas situações alarmantes entre nossos alunos. Uma delas é o uso exagerado de inteligência artificial (IA).

A canção “Admirável Chip Novo”, da cantora brasileira Pitty, apresenta uma mensagem muito significativa sobre a temática aqui discutida. Um trecho de sua crítica diz:

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Aonde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo.

Essa música torna-se imprescindível na atualidade, pois retrata o cenário vivido em muitas instituições de ensino e até mesmo nos lares. O ser humano, em sua essência, é um ser pensante que precisa estabelecer diversas conexões neurais, chamadas sinapses, a fim de fortalecer sua plasticidade cerebral e se desenvolver plenamente em variados campos. Já o crescimento e a implementação acelerada da IA na vida da maioria dos cidadãos, incluindo nossos pequenos futuros cidadãos atuantes, podem reduzir significativamente essa capacidade própria da espécie *Homo sapiens*.

Nessa perspectiva, os atos de pensar, viver, sentir e, principalmente, aprender vêm sendo deixados de lado pela sede de imediatismo que percorre o mundo. Dessa forma, a satisfação proporcionada pelo *zombie scrolling* — ou “rolagem zumbi”, que consiste em passar o dedo pela tela do celular automaticamente, sem pensar e sem propósito específico, navegando pelas redes sociais como se o cérebro estivesse desligado — torna-se superior à vontade de brincar e aprender, que deveria ser fundamental na vida de todas as crianças, sem exceção. Desse modo, ainda pequenos, os alunos já se desinteressam pela sensibilidade, pela emoção e, principalmente, pela

1 Aluna do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Cristo Redentor de Cândido Godói - RS.

interação humana, dando preferência a seus novos brinquedos: celulares e tablets.

Assim, faz-se extremamente necessária uma ação diante do contexto em que estamos inseridos. O elo entre a escola e a família precisa ser fortalecido com urgência para recuperarmos o pensamento crítico e o desenvolvimento global das crianças. Embora muitos indivíduos não percebam o que está acontecendo, nós, educadores, identificamos facilmente os impactos dessas tecnologias em nosso dia a dia. Observamos, por exemplo, muitos alunos com grandes defasagens na fala, no intelecto, na interação e, principalmente, na coordenação motora e na lateralidade, além de extrema dificuldade para expressar sentimentos, gostos, frustrações etc. Logo, recorrendo a uma analogia, sem seu chip, as crianças não carregam seus dados.

Concluindo, percebo que, sem o apoio da família, reverter esse quadro tão crítico se torna ainda mais complexo. Devemos todos — família, escola e Estado — lutar para garantir os direitos, o desenvolvimento e a criticidade desses alunos. Caso contrário, esses seres, que deveriam ser cheios de luz, espontaneidade, sentimentos e pureza, se tornarão pessoas facilmente manipuladas pela mídia e escravas dos próprios vícios, fazendo com que seus cérebros não permaneçam em suas cabeças, mas se percam descontroladamente dentro de um sistema.

A IMPORTÂNCIA DAS PESSOAS NAS ORGANIZAÇÕES: GESTÃO, QUALIDADE DE VIDA, CLIMA E CULTURA ORGANIZACIONAL

Estela Steinke¹

Simone de Fátima Silva Dornelles²

Introdução

As pessoas são elementos fundamentais para o funcionamento e o desenvolvimento das organizações, pois são responsáveis por construir relações, realizar atividades e contribuir para o alcance dos objetivos organizacionais. Com as mudanças sociais, tecnológicas e profissionais ocorridas ao longo dos anos, a maneira de compreender e administrar as pessoas no ambiente de trabalho também passou por transformações. Atualmente, torna-se cada vez mais importante reconhecer os colaboradores não apenas como recursos, mas como participantes essenciais para o crescimento das organizações.

Nesse contexto, a Gestão de Pessoas assume papel importante, buscando valorizar os trabalhadores, preservar sua integridade e promover condições adequadas para o desenvolvimento profissional e pessoal. A qualidade de vida no trabalho, o clima organizacional e a cultura organizacional estão diretamente relacionados a essa realidade, influenciando a motivação, o comportamento, os relacionamentos e o desempenho dos colaboradores.

Dessa forma, compreender a relação entre pessoas e organizações é essencial para a construção de ambientes de trabalho mais saudáveis, participativos e produtivos. Investir no bem-estar dos colaboradores e estabelecer boas práticas de gestão pode contribuir tanto para a satisfação das pessoas quanto para o alcance dos objetivos da organização.

1 Mestra em Desenvolvimento- UNIJUÍ- Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul; Docente de Administração na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul; Docente de Pedagogia em Rede Municipal de Ensino no Rio Grande do Sul.

2 Assessora de Recursos Humanos na 14ª Coordenadoria do Estado do Rio Grande do Sul; Supervisora Escolar na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Para a elaboração deste artigo, foi realizado um estudo bibliográfico, desenvolvido a partir da consulta e da análise de livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos e outras publicações relacionadas ao tema. Esse tipo de estudo permite reunir diferentes conhecimentos já produzidos por pesquisadores e autores, possibilitando a compreensão dos principais conceitos e discussões sobre a importância das pessoas nas organizações, a qualidade de vida no trabalho, o clima organizacional e a cultura organizacional. Assim, a pesquisa bibliográfica contribui para fundamentar teoricamente o trabalho e ampliar a análise sobre a relação entre os colaboradores e as organizações.

Este estudo tem como objetivo apresentar, de maneira clara, a importância das pessoas nas organizações, destacando o compromisso organizacional com os colaboradores, a qualidade de vida no trabalho, o clima organizacional e a cultura organizacional, considerando a influência desses aspectos no desenvolvimento das pessoas e das próprias organizações.

As pessoas e seu papel nas organizações

O indivíduo desde seu nascimento, começa a fazer parte e utilizar em sua vida uma organização. Nesse viés, Chiavenato (2022, p. 147) salienta que “na verdade, as pessoas são o começo, o meio e o fim das organizações. São elas que fundam e iniciam as organizações; são elas que tocam e impulsionam as organizações”.

Conforme Chiaveto (2022, p.145):

...as pessoas participam direta ou indiretamente de várias e diferentes organizações: trabalham em organizações, praticam religião em outras, divertem-se em outras, são afiliadas a organizações esportivas, políticas ou societárias, atuam em organizações comunitárias etc. Assim, o espaço social não é somente povoado por indivíduos, mas por relações sociais entre eles: como agentes individuais, as pessoas são portadoras desses relacionamentos.

As pessoas estão interligadas sistemicamente com as organizações, ou seja, compõem socialmente uma organização, fazem parte e naturalmente constroem as relações sociais. Esse olhar moderno para com as pessoas, vem ganhando força no decorrer dos anos. De acordo com Dutra et al (2023) no contexto histórico, as pessoas vêm sendo encaradas pela organização como um insumo valioso, ou seja, como o principal recurso a ser administrado.

Ainda, na visão de Dutra et al (2023, p.3):

Apesar das grandes transformações na organização da produção, os conceitos sobre gestão de pessoas e sua transformação em práticas gerenciais têm ainda como principal fio condutor o controle sobre as pessoas. Em contraponto, as organizações vêm sofrendo grande pressão do contexto externo, forçando-as a uma revisão na forma de gerir pessoas.

As transformações no decorrer dos anos, a modernidade, o avanço tecnológico mostraram e continuam sendo evidenciados que, as pessoas são o diferencial dentro de uma organização, ou melhor, elas são a vida e movimento de uma organização.

Os autores Nogueira e Paula (2016), comentam que é necessário buscar e aplicar mudanças no pensamento de muitos gestores das organizações, que, ainda veem a área de recursos humanos como algo que gera despesas para a empresa, e pelo contrário, deveriam ser visionários, analisando como um investimento que irá trazer excelentes resultados e alcance dos objetivos organizacionais.

Com todos os avanços, Dutra et al (2023, p.3) sintetizam que:

as alterações em padrões de valorização socioculturais, a velocidade das transformações tecnológicas e do ambiente e as alterações nas condições de vida têm afetado profundamente o conjunto de expectativas das pessoas em sua relação com as organizações e com seu trabalho.

Nesse pensamento, se pode compreender quanto mais avançam as tecnologias, mais as pessoas criam expectativas e as mesmas tem afetado, podendo salientar o intrínseco motivacional. Segundo Fonseca et al (2013), o gestor organizacional precisa ter a iniciativa de aplicar aos processos de Gestão de Pessoas, estratégias e planejamento para a organização, minimizando desmotivação e maximizando o foco organizacional e os interesses almejados pelos colaboradores.

Valorização das pessoas no ambiente organizacional

Aprimorando a ideia sobre as pessoas serem parte fundamental e compor uma organização, a mesma precisa ter os devidos cuidados com sua valoração. Chiavenato (2004, p.6) afirma que “a Gestão de Pessoas tem sido a responsável pela excelência das organizações bem-sucedidas e pelo aporte de capital intelectual que simboliza, mais do que tudo, a importância do fator humano em plena Era da informação”.

Os autores Dutra et al (2023, p. 327) apontam que o “aspecto fundamental da gestão de pessoas é o cuidado da organização com integridade física, psíquica e social de seus colaboradores, a saúde deles e sua qualidade de vida”.

As organizações, ao contratarem alguém para realizar trabalhos ou para atuar em atividades de seu interesse, têm um compromisso subjacente de preservar a integridade dessas pessoas em todos os sentidos: físico, psíquico e social. Independentemente dos aspectos legais que preservam integridade do trabalhador, essa é uma obrigação moral das organizações. (DUTRA et al, 2023, p.330)

Salienta-se que as pessoas precisam de cuidados mais pontuais e concretos, visando o monitoramento do nível de satisfação, ou seja, seu trabalho faz parte da atenção da organização com seus colaboradores. Ainda, Dutra et al (2023) afirma que a organização deverá ser coerente, reconhecer que as pessoas são importantes, ter cuidado com elas, priorizar todos os esforços preservando sua integridade.

Qualidade de vida e bem-estar no trabalho

Almejar qualidade de vida no trabalho, é, sem dúvida, uma das buscas incessantes das pessoas no mercado de trabalho. Chiavenato (2022) corrobora que as práticas em qualidade de vida no trabalho devem seguir um modelo integrado com todas as áreas da organização.

Qualidade de vida no trabalho tem como objetivo principal a busca do equilíbrio psíquico, físico e social dos empregados, dentro do contexto organizacional, considerando as pessoas como seres integrados nessas três dimensões, através de ações que refletem em aumento na produtividade e na melhoria da imagem da empresa tanto no contexto interno, como externamente, levando ao crescimento pessoal e organizacional. (ARELLANO et al, 2017, p. 270).

Com o grau elevado de competitividade atual entre as organizações, há preocupação da alta administração em lidar com os níveis de motivação e de saúde, minimizando os níveis de estresse dos colaboradores, esse sentido faz inferência a um diferencial importante. Arellano et al (2017) ressalta o contexto da qualidade de vida no trabalho, sendo a fonte primária que consolida uma importante prática da gestão de pessoas.

Nesse sentido, Arellano et al (2017) comenta sobre modelo de gestão de qualidade de vida no trabalho. A autora afirma que o mesmo

“deve contemplar preocupações com o estado de saúde do indivíduo e grupo de trabalhadores, a métricas de desempenho organizacional”. Um meio sistêmico, holístico que está relacionado com as estratégias de recursos humanos e organizacionais, objetivando parceiros estratégicos da organização.

Para Ferreira (2013, p.113) qualidade de vida no trabalho significa:

o conjunto de ações que a empresa realiza para implantar melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais no ambiente de trabalho. A construção da qualidade de vida no trabalho ocorre a partir do momento em que se olha a empresa e os trabalhadores como um todo: é o chamado enfoque biopsicossocial.

Na visão de Dutra (2023) é necessário refletir que investir no bem estar das pessoas, dentro das organizações se obtém ganhos, principalmente quando se trata do alinhamento das práticas de gestão de pessoas com foco nas melhorias das condições de trabalho e na promoção de um ambiente saudável.

Percepções e relações no clima organizacional

As pessoas, sendo essência de uma organização, formadoras e constituintes das mesmas, refletem o ambiente que estão inseridas. Sendo assim, conforme Ferreira (2013) o clima organizacional é a percepção dos funcionários em relação a diversos fatores presentes nas organizações e se estes os satisfazem ou não.

De acordo com Fleury e Sampaio (2002, p. 291),

o clima organizacional refere-se à percepção que as pessoas têm da organização em que trabalham, percepção que pode ser influenciada pelos fatores conjunturais externos e internos à organização. A idéia do clima organizacional remete à noção de clima meteorológico e retrata um estado momentâneo da organização.

As pessoas se expressam, formando o clima organizacional, surgindo as percepções em relação às organizações em que trabalham. Ferreira (2013) afirma que a relação entre clima e motivação estão interligados. Ainda, a referida autora (2013, p.47) relata que “o ambiente das organizações influencia a motivação, pois o clima é a “qualidade” do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada por seus integrantes e reflete o seu comportamento”.

As organizações devem analisar seu “clima”, pois, se as pessoas não estão motivadas ou felizes, não se engajam nos objetivos, assim Fleury e Sampaio (2002) conferem que a identificação do clima organizacional pode ajudar a aumentar a eficiência, eficácia e efetividade, pois contribui para a criação de um ambiente que satisfaz os integrantes sociais, também, regulamenta os comportamentos e atitudes para uma organização estratégica.

Valores e práticas da cultura organizacional

Cada pessoa traz consigo valores e percepções diferentes. As mesmas, quando compartilhadas e vivenciadas grupalmente, formam traços da cultura. De acordo com Shein e Shein (2022, p.27) “a cultura de um grupo pode ser definida como sua aprendizagem acumulada e compartilhada à medida que esse grupo soluciona problemas de adaptação externa e de integração interna”.

De acordo com Freitas (2012, p.18) “a cultura é um conjunto de pressupostos, sempre em processo e formação, visto que a aprendizagem sobre como se relacionar com o ambiente e como administrar as questões internas estará sempre ocorrendo.

Os autores Shein e Shein (2022, p. 38) explicam que,

As crenças expostas e as regras morais ou éticas defendidas permanecem conscientes e são explicitamente articuladas porque servem à função normativa ou moral de orientar os membros do grupo sobre como lidar com certas situações-chave e como treinar novos membros sobre seu comportamento. Tais crenças e valores com frequência são incorporados a uma ideologia ou filosofia organizacional, que, então, serve como guia para lidar com a incerteza de eventos intrinsecamente incontroláveis ou difíceis.

Assim, conforme a aprendizagem acumulada durante a vivência da pessoa, ao compartilhar com um grupo, algumas características acrescentam na filosofia organizacional.

Considerações finais

O propósito do estudo, diante das reflexões apresentadas, foi compreender que as pessoas constituem o elemento fundamental das organizações, sendo responsáveis por sua construção, desenvolvimento e alcance dos objetivos. Nesse contexto, a gestão de pessoas precisa ultrapassar

a visão de que os colaboradores representam apenas recursos para a organização, reconhecendo-os como sujeitos que possuem necessidades, expectativas, valores e conhecimentos que contribuem para o crescimento organizacional.

O compromisso das organizações com seus colaboradores também se mostra essencial, especialmente por meio da valorização das pessoas, da preservação de sua integridade e da promoção da qualidade de vida no trabalho. Ambientes que oferecem condições adequadas, respeito, reconhecimento, comunicação e oportunidades de desenvolvimento tendem a favorecer a motivação, o envolvimento e o desempenho dos trabalhadores.

Da mesma forma, o clima e a cultura organizacional exercem influência significativa sobre as relações estabelecidas no ambiente de trabalho. Enquanto o clima está relacionado às percepções dos colaboradores sobre o ambiente organizacional, a cultura envolve valores, crenças, comportamentos e aprendizagens compartilhadas pelo grupo. Assim, ambos estão diretamente relacionados à forma como as pessoas vivenciam e participam da organização.

Reitera-se, que investir nas pessoas não deve ser compreendido apenas como uma estratégia para melhorar resultados, mas como um compromisso necessário para a construção de organizações mais humanas, saudáveis e sustentáveis. A valorização dos colaboradores, aliada a boas práticas de gestão, qualidade de vida, clima favorável e uma cultura organizacional coerente, pode contribuir tanto para o bem-estar das pessoas quanto para o desenvolvimento e a efetividade das organizações.

Referências

ARELLANO, Eliete Bernal; ROUX, Ana Maria Roux; CESAR, Valentini Coelho. **Gestão de pessoas** : nas empresas contemporâneas brasileiras. 1. ed. Rio de Janeiro : Elsevier, 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento organizacional** : a dinâmica do sucesso das organizações. - 4. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos**: o capital humanos das organizações. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, Joel Souza; DUTRA, Tatiana Almendra; DUTRA, Gabriela Almendra. **Gestão de pessoas**: realidade atual e desafios futuros. 1. ed.

São Paulo: Atlas, 2023.

FERREIRA, Patricia I. **Série MBA - Gestão de Pessoas** - Clima Organizacional e Qualidade de Vida no Trabalho . Grupo GEN, 2013.

FLEURY, M. T. L; SAMPAIO, J. D. R. **Uma discussão sobre cultura organizacional**: as pessoas na organização. São Paulo: Gente, 2002.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura Organizacional**: evolução e crítica. Coleção Debates em Administração Cengage Learning Brasil, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. Grupo GEN, 2022.

NOGUEIRA, Giulia de Mendonça; PAULA, Vilson Vieira de. **A importância da área de gestão de pessoas, para o sucesso da organização**. Rio de Janeiro: Inovarse, 2016.

SCHEIN, Edgar H.; SCHEIN, Pedro. **Cultura Organizacional e Liderança**. Grupo GEN, 2022.



Papelaria
TOQUE MÁGICO
(51) 3312-1279
@toquemag@copapelariabazar
Rua Ver. Matheus do Prado Beck, nº 191, Bairro Pippi, Santo Ângelo/RS
Próximo à Escola Odão Felipe Pippi.

MERCADO
Super Lar
O amigo do cliente
☎ 3313.4012
3312.8706
Rua São Nicolau, 202
B. Pippi - Santo Ângelo

AGROPECUARIA
Tio Bili
SANTO ÂNGELO - 3312-9408 - Pippi
3312-4059 - Centro
E-mail: tiobili@agropecuariatioibili.com.br

mercado Bueno
Nossa família servindo a sua.

Madeiraira
Pedro Gueller
Madeiras Brutas e Beneficiadas
☎ 3312.2964
Rua São Nicolau, 387
esq. Sagrada Família
Santo Ângelo - RS
guellermadeiras@hotmail.com

ISBN 978-655397347-3

9 786553 973473

