

Lucas Almeida Dias  
(Organizador)

# Educação Escolar no Brasil:

**PESQUISA E  
PRÁTICA DOCENTE**

“



DIAS, L. A. (Org). Educação escolar no Brasil: pesquisa e prática docente. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2021.

## **FICHA TÉCNICA**

### **Editor-chefe**

Lucas Almeida Dias

### **Projeto gráfico**

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

### **Diagramação**

Tatiane Santos Galheiro

### **Revisão**

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

### **Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2020/2021**

Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos

Dra. Cintya de Oliveira Souza

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Dra. Andreia de Bem Machado

Dra. Manuela Costa Melo

Dr. Carlos Gomes de Castro

Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira

Dra. Janaína Muniz Picolo

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Dr. Thiago Henrique Omena

Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Dr. Leandro Antônio dos Santos

Dr. Gustavo Schmitt

Dra. Renata Cristina Lopes Andrade

Dra. Daniela Marques Saccaro

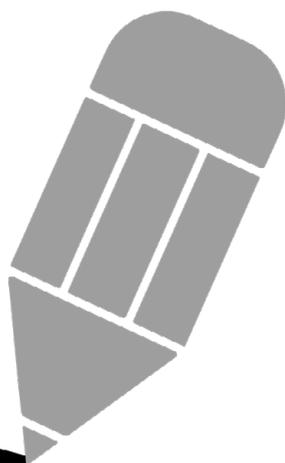
Dra. Gladys del Carmen Medina Morales

Dra. Márcia Lopes Reis

Lucas Almeida Dias  
(Organizador)

# Educação Escolar no Brasil:

PESQUISA E  
PRÁTICA DOCENTE



**GRADUS**  
EDITORA

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação escolar no Brasil: pesquisa e prática docente /  
organizador, DIAS, L. A. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

72p.. : il. (algumas color.) ; PDF.

Inclui bibliografias.

978-65-88496-49-7

1. ----- 2. ----- 3. -----

CDD  
150.00



# sumário:

- O processo de formação continuada:**  
considerações sobre as escolhas dos professores ----- **7**  
Fernanda Pastori Franzé, Fernanda Rossi
- O ensino de ciências por investigação em articulação ao conceito de ensinagem:**  
(re)pensando o fazer na educação básica ----- **21**  
David Gadelha da Costa, Maria Aparecida Tenório Salvador
- A prática docente e os desafios no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em meio às situações de pandemia** ----- **37**  
Cássio Rodrigues Faria
- Fiando tramas e construindo caminhos:**  
lutas antirracistas partilhadas nas rodas ----- **57**  
Andresa de Souza Ugaya, Vívian Parreira da Silva



# o processo de formação continuada:

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ESCOLHAS DOS PROFESSORES

# O processo de formação continuada: considerações sobre as escolhas dos professores

---

Fernanda Pastori Franzé<sup>1</sup>

Fernanda Rossi<sup>2</sup>

## Introdução

---

A formação de professores é um tema recorrente quando se discursa sobre a qualidade da educação em seus diferentes níveis. Tanto a formação inicial como continuada são citadas como políticas públicas de melhorias para a educação e para a profissionalização do professor. Imbérnon (2016) aponta as mudanças na profissão docente neste último século, considerando a complexidade de ser professor em uma sociedade que preza cada vez mais pelo conhecimento e com uma diversidade ampla de estudantes. Pimenta (2012) também aponta a necessidade de transformação na profissão docente de acordo com as demandas da sociedade. Apesar das ampliações de domínio de diferentes conhecimentos atribuídos ao professor, há antigos problemas que interferem na profissionalização docente, entre eles a carreira pouco atraente, com baixos salários e escassez de investimentos que não acompanham o ritmo de uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Ao tratar especificamente da formação continuada, encontra-se uma gama de atividades, considerando o compartilhamento entre

---

<sup>1</sup> Mestra em Ciências da Motricidade pela Unesp – <http://lattes.cnpq.br/6220553937341035> – <https://orcid.org/0000-0002-4174-1687> – [pastorifernanda@gmail.com](mailto:pastorifernanda@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Motricidade – Unesp. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP campus Bauru – <http://lattes.cnpq.br/9846955307186551> – <https://orcid.org/0000-0002-4760-4712> – [fernandarossiunesp@gmail.com](mailto:fernandarossiunesp@gmail.com)

os docentes. García (1999) aponta que a formação deve ser vista como um processo de desenvolvimento e estruturação de pessoas, considerando também a função social de saberes e possibilidades de aprendizagem.

A oferta de formação continuada aos professores ocorre em diferentes áreas do conhecimento. Porém, é possível que se encontre uma oferta maior em determinadas áreas em detrimento de outras. Ainda é presente a hierarquização e disciplinarização dos conhecimentos, o que resulta na preocupação em oferecer mais formações em determinadas áreas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Imbernón (2016) afirma que é preciso repensar as formações e considerar nestes processos as habilidades interpessoais, relacionais e comunicativas. O programa de formação continuada do qual as professoras integrantes desta pesquisa participaram tem a ioga como tema para a formação, buscando assim abordar a linguagem corporal por meio de diferentes práticas.

Com a organização de políticas públicas que defendem a formação continuada de professores como base para a profissionalização docente e melhoria na qualidade da educação (BRASIL, 2014), faz-se necessário investigar o interesse despertado no professor quando procura pela formação continuada em seus diversos formatos e áreas de conhecimento.

Ofertar formações que sejam de interesse do professor e que supram suas necessidades individuais pode agregar conhecimentos aplicáveis em sala de aula e de enriquecimento cultural, pois a esfera de formação não deve ser baseada apenas em seus conhecimentos intelectuais, mas considerar seus conhecimentos culturais e de valores.

É preciso verificar o que de fato gera interesse ou não nos professores ao escolher por uma formação continuada. Há diferentes estímulos, diferentes necessidades e curiosidades por parte destes ao adentrar uma formação sendo cabível identificar os fatores que conduzem as escolhas.

O objetivo desta pesquisa foi analisar a motivação e o interesse do professor ao buscar um programa de formação continuada e se os conhecimentos prévios sobre o tema da formação influenciam nesta escolha.

## **Procedimentos metodológicos**

---

Este estudo fundamentou-se na abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), mesmo que o investigador em uma pesquisa qualitativa opte por selecionar questões específicas conforme recolhe os dados, o objetivo desta não é testar hipóteses, mas compreender os comportamentos dos sujeitos participantes da investigação.

A pesquisa de campo foi realizada no âmbito de um projeto de formação continuada, desenvolvido por uma universidade pública do interior paulista e oferecido aos professores de um sistema municipal de ensino de uma cidade do interior paulista.

Este programa assumiu como objetivo geral promover ações de formação continuada junto a professoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no campo da ioga e da educação. A formação se deu ao longo de um ano e meio, dividida em três módulos, com carga horária total de 120 horas. As estratégias formativas consistiram em encontros semanais com a vivência de práticas da ioga, técnicas de respiração, relaxamento e automassagem, estudos teóricos sobre o corpo/corporeidade, o movimento e a criança, e a produção de material didático-pedagógico para a inserção da ioga na educação infantil. As professoras, ao longo do processo formativo, desenvolveram as atividades com suas turmas nas escolas, registraram por escrito os relatos de experiências e as adaptações necessárias de acordo com a faixa etária e características do grupo e compartilharam com todas as docentes as experiências, destacando possibilidades e

desafios para o trabalho didático-pedagógico com o conteúdo da ioga na rotina escolar.

Como instrumento de coleta de dados aplicou-se uma entrevista semiestruturada as participantes do referido programa de formação, decorridos dois anos após a finalização da formação. O referido período foi estabelecido pois este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo analisar se os conhecimentos desenvolvidos durante esta formação continuada em questão continuaram a ser reelaborados mesmo após sua finalização. Neste recorte da pesquisa, foi analisada a seguinte pergunta: *Qual foi seu principal interesse quando se inscreveu no programa de formação continuada “Corporeidade e Ioga na escola”? Já conhecia a ioga?*

As participantes do estudo foram 17 professoras pedagogas, vinculadas ao sistema municipal de ensino de uma cidade do interior paulista, atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Estas professoras participaram dos três módulos oferecidos, sendo que os dados analisados foram coletados dois anos após a finalização da formação. As professoras assinaram termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a publicação das informações, bem como o conhecimento de que seus nomes seriam mantidos em sigilo durante toda a investigação e publicação dos resultados. Os dados coletados com a entrevista semiestruturada foram analisados conforme pressupostos da análise qualitativa de pesquisa.

## **Fundamentação teórica**

---

A formação de um professor é um processo contínuo, que envolve várias instâncias, trazendo significado às práticas pedagógicas do professor (VEIGA; VIANA, 2011). É consenso entre alguns autores (PIMENTA 2012; NÓVOA, 1995; IMBÉRNON, 2009) que a formação continuada ofertada aos professores deve contemplar diferentes

aspectos além dos conhecimentos teóricos e práticos, é preciso considerar as atitudes, emoções e considerar os saberes que fazem parte da construção da identidade docente.

O professor quando participa ativamente da construção de seu conhecimento, atribui significado ao que está sendo produzido, promovendo o compartilhamento de experiências que é constituinte das formações continuadas. Imbérnon (2010) aponta a necessidade de mudança nas formações ofertadas aos professores, deixando de se pautarem em um modelo aplicacionista ou normativo que propõem uma formação pronta, para apostar em um modelo regulativo ou descritivo, que consiste em colocar o professor frente à uma pesquisa-ação, contando com o dinamismo e uso de diferentes ferramentas.

Durante a formação inicial, é possível ocorrer uma hierarquização dos conhecimentos, com o aprofundamento em determinados conteúdos que formem pedagogos capazes de alfabetizar nas linguagens escrita e numérica. Porém é preciso compreender que o movimento é eminente à criança, sendo responsável pela descoberta de si e do relacionamento que a criança estabelece com o mundo. Ehrenberg (2014) ressalta a importância da linguagem corporal como principal forma de expressão infantil, e que o brincar é um marco importante nessa comunicação em que há a presença do lúdico, tão característico e necessário na infância. É preciso ressaltar também que o corpo não pertence a nenhuma disciplina e não pode ser considerado apenas nas aulas de Educação Física. Nóbrega (2005) explica que a cognição emerge da motricidade, logo não é possível separar corpo e mente e atribuir diferentes aprendizados a cada parte ou dimensão da criança.

Ao procurar por formações que visem qualificar o professor em todas as suas esferas, é preciso considerar o interesse e se este é despertado por algum conhecimento prévio sobre o tema da formação. Segundo Pimenta (2012) é preciso considerar nos processos de formação, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor,

assim como sua valorização e compreensão do trabalho docente. Ainda é possível encontrar uma centralização na oferta de formação continuada em determinadas áreas do conhecimento, deixando algumas em proporção menor quanto ao oferecimento. Em Educação Física é comum preocupar-se com o trabalho voltado ao esporte, desconsiderando que a linguagem corporal deve ser desenvolvida desde a educação infantil. Para isso é preciso que o professor reconheça o papel do corpo na educação e seja ele uma referência para a criança como direcionador da descoberta e consciência corporal. Strazzacappa (2001) afirma que o professor precisa participar de atividades que o façam sentir, experimentar e descobrir seu corpo, logo uma formação na área de Educação Física precisa proporcionar ao professor esse autoconhecimento, fazê-lo construir ou reconstruir o entendimento de si e suas relações corporais.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

---

Sendo o professor uma referência aos alunos quanto à expressão e consciência corporal, é preciso que a formação continuada também contemple o desenvolvimento dessa consciência. A ioga como prática que compreende o corpo integralmente pode contribuir para essa construção do entendimento integral do ser. Esta filosofia milenar indiana preza pelo equilíbrio do corpo e suas flutuações, trazendo-o ao momento presente, controlando agitações ou inquietações que provoquem desequilíbrio (IYENGAR, 2016). Além de permitir esse entendimento corporal ao professor, a ioga também pode ser desenvolvida como prática pedagógica com as crianças. Silveira (2012) relata que a ioga com crianças apresenta o objetivo de conduzir as crianças a expressar suas potencialidades individuais, canalizar emoções e desenvolver habilidades, sendo sempre aplicada de forma lúdica na infância.

Considerando a importância da formação continuada em todas as áreas de conhecimento e a compreensão integral que a ioga atribui ao indivíduo, foi analisada nesta pesquisa com as participantes do programa de formação continuada em ioga, qual o principal interesse ao se inscrever nessa formação e se já conheciam a ioga previamente. A entrevista foi realizada dois anos após a conclusão da formação, neste momento analisando parcialmente os dados coletados.

Para a análise da pergunta sobre qual o interesse em participar da formação em ioga, foram criadas três categorias de análise. A primeira é referente ao interesse como aprendizagem da prática pessoal e qualidade de vida; a segunda refere-se à aprendizagem da ioga como prática pedagógica e a terceira refere-se à agregação de novos conhecimentos. Sobre a pergunta para o conhecimento prévio da ioga, as respostas foram categorizadas entre sim ou não. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, pode haver mais de uma categoria de análise presente em cada resposta da participante.

Com a análise de conteúdo realizada, em que verifica-se a reincidência de respostas parecidas e cria-se as categorias para tal análise, constatou-se que a maioria das professoras (9) interessaram-se pela formação em ioga como aprendizagem para prática pessoal e qualidade de vida. Uma das professoras relatou que *“no primeiro momento eu procurei para mim mesma, para que pudesse melhorar em todos os sentidos, esse estresse louco de sala de aula, acho que foi essa busca”*. Outra participante também relatou a preocupação com a saúde ao procurar pela formação: *“o que me chamou atenção foi para minha saúde. Porque o professor se desgasta muito”*. O desgaste do professor vem sem sendo ressaltado na literatura, sendo que Imbéron (2016) avalia que uma das principais preocupações com a profissão docente é melhorar diversos aspectos como carga horária, salário, carreira, prestígio social, entre outras, buscando oferecer mais qualidade para a profissional docente.

Outras professoras relataram a necessidade de voltar o olhar para si, esperando relaxar ao participar desta formação *“ah, eu vou, vou relaxar. Acho que vou conseguir administrar melhor a minha vida. A princípio foi a questão para mim mesmo, de relaxamento para mim”*. Outra participante também relata a importância do bem-estar pessoal como melhoria para suas aulas: *“eu vou buscar na ioga tanto para eu me acalmar e para conseguir trazer uma qualidade melhor na sala de aula para eles”*. Nóvoa (1995) aponta que o processo de formação do professor, que é permanente, deve envolver as esferas pessoal e profissional, e que todas essas experiências pelas quais o professor passa constituem sua identidade docente. Ainda houve professoras que relataram a busca por uma consciência corporal: *“eu estava me redescobrando e os movimentos faziam parte dessa redescoberta, eu estava muito travada. Então assim, eu fui em busca disso, de me reconhecer e me redescobrir.”* Outra professora também abordou a necessidade para sua formação integral *“vai ser uma coisa que vai acrescentar na minha prática, e na minha vida também, para eu estar me percebendo”*.

Outras professoras (8) responderam à pergunta dizendo que o principal interesse ao participar desta formação foi a busca pela aprendizagem da ioga como prática pedagógica *“despertou curiosidade em saber como eu poderia utilizar isso (ioga) na educação infantil”*. Outra professora relatou que identifica a ioga como algo novo que pode ser levado a escola *“primeiramente é o novo para trazer para dentro da escola, para as crianças, uma coisa assim nova, com o intuito deles conhecerem mesmo, de estar conhecendo o que é a ioga”*. De acordo com os relatos, é possível identificar a necessidade que as professoras relataram em trazer à sua prática, novas experiências vivenciadas primeiramente por elas para depois serem desenvolvidas com os alunos. Imbérnon (2010) defende que o professor constrói seu conhecimento pedagógico por meio de suas práticas, reflexões e autoavaliação, construindo seu conhecimento profissional que não é dissociado do seu conhecimento pessoal.

Ainda, algumas professoras (3) disseram ter interesse pela formação para agregar novos conhecimentos *“foi para um novo conhecimento mesmo”*. Pimenta (2015) aborda a constituição dos conhecimentos construídos pelos professores contando com uma cultura objetiva, em que há a relação de experiências teóricas e práticas que formarão uma articulação e esquemas nestes saberes constituídos.

Sobre o conhecimento prévio ou não em relação à temática da formação em ioga, o número de respostas iguais foi bem próximo. Nove professoras relataram não conhecer a ioga ao se inscrever na formação, e oito professoras relataram terem algum conhecimento desta prática e filosofia. É possível assim verificar que o conhecimento prévio pode contribuir para a escolha, porém a curiosidade e a vontade de conhecer algo novo também podem influenciar. Nóvoa (1995) aborda a importância de o professor assumir a responsabilidade sobre sua formação profissional, considerando que uma formação deva conduzir o docente a um caminho reflexivo e de autonomia em suas práticas.

Em relação à análise sobre o conhecimento prévio e motivação em escolher a formação continuada em questão, quatro professoras disseram não conhecer a ioga, mas motivaram-se em participar da formação para aprendê-la como prática pessoal. Quatro professoras relataram que já conheciam a ioga e motivaram-se em participar da formação buscando aprendê-la como prática pedagógica. Duas professoras apontaram conhecer a ioga e buscá-la como prática pessoal, enquanto outras três que não conheciam motivaram-se em aprendê-la como prática pessoal e pedagógica. Duas professoras conheciam a ioga e buscaram esta formação como forma de agregar novos conhecimentos, e apenas uma professora não conhecia a ioga e motivou-se por esta mesma finalidade citada.

Há fatores emocionais que também são relevantes às escolhas dos professores. A atuação docente está muito além do domínio

de conteúdos ou de práticas, o professor reconhece seu trabalho como além de tais dimensões. Segundo Viana-Caetano (2011), existe uma relação em que a dimensão pessoal do docente não deixa de estar presente em sua prática e em suas relações com os alunos. O professor procura por formações que também possa conduzi-los a processos reflexivos e a aplicar seus saberes implícitos, como também afirma Viana-Caetano (2011). Assim como nesse programa em análise, em que formação pessoal do professor foi tomada como base para posteriormente ocorrer a aplicação em sala de aula, é possível observar que as professoras buscaram uma ação formativa capaz de proporcionar controle emocional e estabilidade para lidar com as situações que perpassam o domínio conceitual.

## **Considerações finais**

---

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a motivação e o interesse do professor ao buscar um programa de formação continuada e se os conhecimentos prévios sobre o tema da formação influenciam nesta escolha.

Conclui-se que a motivação e o interesse em participar da formação em ioga surge por um interesse pessoal e pela busca de melhor qualidade de vida para a maioria das entrevistadas, seguido pelo interesse e motivação pela ioga como prática pedagógica, e por último o apontamento por esta busca para agregação de novos conhecimentos.

O interesse pessoal por vezes é desconsiderado em programas de formação continuada para professores, principalmente quando se trata de modelos aplicacionistas, como se a formação do professor fosse fragmentada a sua formação pessoal. Os professores possuem interesses diversos e buscam conciliar estes interesses para além da esfera apenas profissional. Por isso a oferta de formações não deve se limitar apenas a área de atuação do professor, mas de forma a

inovar e promover outros conhecimentos que poderão ser utilizados diretamente ou indiretamente para as aulas. Promover a qualidade de vida para os profissionais da educação também é um investimento na melhoria do ensino dos alunos, resultando em qualidade na relação ensino-aprendizagem.

Sobre a influência de conhecimentos prévios na escolha de uma formação continuada, é possível observar que as respostas se dividem quase que por igual, ficando neste caso evidente que este não foi um fator preponderante nas escolhas. Cabe aprofundamento na análise sobre a construção e reelaboração de conhecimentos, durante e após a conclusão da formação, em relação às professoras que conheciam e as que não conheciam a ioga.

É possível ainda analisar, com base nos apontamentos feitos pelas professoras, que a atuação profissional do professor envolve suas diferentes esferas, tornando seu trabalho mais complexo e exigente aos domínios conceituais e metodológicos. As professoras consideraram esta formação em ioga um meio de encontrar equilíbrio às suas necessidades, pois não é possível dissociar as dimensões pessoal e profissional de um professor, mas é preciso conciliá-las e tratá-las com a mesma importância dentro do processo de profissionalização docente.

## Referências

---

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/ SASE, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Revista Pro-Posições**. v. 25, n. 1. p. 181-198, 2014.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

IYENGAR, B.K.S. **Luz sobre o yoga**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2016.

NÓBREGA, T. P. Qual lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599- 615, maio - ago. 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PIMENTA, S. G. (Org). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e práticas docentes**. São Paulo: Cortez, 2012.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, p. 69-83. abr.-2001.

SILVEIRA, M. C. A. A. Yoga para crianças – uma prática em construção. **Revista Religare** 9.2 p. 177-185, 2012.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q.. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: \_\_\_\_\_; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! 3. ed. Campinas: Papyrus, p. 13-34. 2011.

VIANA-CAETANO, A. P. Pensamento Ético dos professores – o Lugar da Intuição e das Emoções. **Revista portuguesa de pedagogia**. Extra série, p. 125-134, jan. 2011.



# O ensino de ciências por investigação em articulação ao conceito de ensinagem:

(RE)PENSANDO O FAZER NA EDUCAÇÃO BÁSICA

# O ensino de ciências por investigação em articulação ao conceito de ensinagem: (re)pensando o fazer na educação básica

---

David Gadelha da Costa<sup>3</sup>

Maria Aparecida Tenório Salvador<sup>4</sup>

## Introdução

---

Ao se visualizar a questão da Educação na perspectiva libertadora, o Professor Paulo Freire (2005, p. 67) traz-nos o entendimento de que se precisa considerar que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

Segundo a proposta freiriana, o processo educativo não se caracteriza pelo recebimento de conhecimentos prontos e acabados por parte dos estudantes, mas pela reflexão sobre os conhecimentos que circulam e que estão em constante transformação; os sujeitos da sala de aula configuram-se em produtores de cultura e estão em permanente processo de aprendizagem uns com os outros. Deste modo, a educação assume um caráter emancipatório, libertador, problematizador da realidade, no sentido oposto ao de uma educação para a submissão (BRASIL, 2002).

Além disso, Freire (1991, p. 24) também defende uma escola democrática pautada em uma pedagogia da pergunta em “que se

---

<sup>3</sup> Mestre em Ensino das Ciências (UFRPE) – <http://lattes.cnpq.br/7253138615884001>; <https://orcid.org/0000-0003-2926-9065>; E-mail: [davidgadelha40@gmail.com](mailto:davidgadelha40@gmail.com).

<sup>4</sup>Doutora em Sociologia (UFPE) – <http://lattes.cnpq.br/2076591934554686>; <https://orcid.org/0000-0003-1474-5516>; E-mail: [maparecidatenorios@gmail.com](mailto:maparecidatenorios@gmail.com).

ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo”. Este “ensinar a pensar certo” de que trata Paulo Freire deve partir das ações de problematização, de criatividade, de reflexão sobre a realidade em que o estudante está inserido, como também do diálogo, das interações entre os sujeitos da sala de aula, favorecendo que se estabeleça a promoção de uma educação transformadora desta realidade (BRASIL, 2002).

Partindo-se deste entendimento, compreende-se que a abordagem didática do Ensino de Ciências por Investigação requer uma concepção de ensino distinta do modelo tradicional de se conceber o ensino e a aprendizagem e pode ser definida, segundo Carvalho (2018), como um ensino de conteúdos em que o professor cria condições em sala de aula para que os estudantes articulem ideias, falem, leiam e escrevem, sendo encorajados a fundamentarem suas ações em evidências científicas, demonstrando clareza, autonomia, criticidade e, a partir disso, serem engajados em práticas próximas à da construção do conhecimento científico.

Em outras palavras, implementar a abordagem investigativa em sala de aula é possibilitar aos estudantes “[...] uma reflexão indócil e participativa na forma de pensar o problema, na elaboração de hipóteses, na construção de justificativas e na argumentação como capacidade de expressão” (SASSERON; MACHADO, 2017, p. 28).

No tocante a esta concepção, emerge o conceito de Ensinagem que, de acordo com a caracterização de Anastasiou e Alves (2006, p. 15), deve ser adotado:

-----  
para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento

escolar, decorrentes das ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

As autoras supracitadas (2006, p. 15) esclarecem que o termo ensinagem pode também significar uma “situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento”. O entendimento acerca do conceito do processo de ensinagem convida-nos a refletir sobre a necessidade de buscarmos estratégias que sejam capazes de efetivar o referido processo, contribuindo para a superação de um modelo de ensino dogmático-transmissivo, pautado na memorização e reprodução de informações, avançando para um ensino que seja capaz de estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas, bem como, de promover a Alfabetização Científica dos sujeitos da sala de aula.

O presente capítulo tem por objetivo descrever as articulações pedagógicas encontradas entre a proposta do Ensino de Ciências por Investigação e a perspectiva do Processo de Ensinagem, apreendidas a partir de uma pesquisa que gerou trabalho de dissertação de mestrado.

## **O ensino de ciências por investigação e o processo de ensinagem: estabelecendo conexões**

---

Sasseron (2015) assinala que ao implementar na sala de aula o trabalho com o Ensino por Investigação, o professor possibilita que os seus estudantes desenvolvam atividades de investigação e desempenhem um papel ativo, permitindo que não somente aprendam os conceitos científicos, como também se apropriem de processos e atitudes próximas do “fazer científico”, na medida em que desenvolvem habilidades cognitivas. Para isso, o gerenciamento da classe e o planejamento das interações didáticas entre os sujeitos da sala de aula são aspectos fundamentais durante a implementação da

abordagem investigativa (CARVALHO, 2013). A esse respeito, Barcellos et. al (2019) assinalam que:

-----

assumir o ensino por investigação como abordagem para as aulas de Ciências requer uma mudança de postura radical por parte do professor em relação ao ensino tradicional que centraliza os processos educativos em torno do seu discurso.

Tem-se, portanto, instituída uma dinâmica diferente para a sala de aula de ciências, em que estudantes e professor ocupam posições distintas das encontradas em um modelo diretivo. Outras concepções também são requeridas no que diz respeito ao uso de ferramentas mediacionais e das estratégias de avaliação da aprendizagem a serem empreendidas.

Carvalho (2018, p. 767) elucida que o planejamento e a implementação de atividades investigativas em sala de aula devem considerar como diretriz principal: “o cuidado do (a) professor (a) com o grau de liberdade intelectual dado ao aluno e com a elaboração do problema”.

A elaboração/proposição de um bom problema, da questão norteadora que servirá como ponto de partida ao processo investigativo em sala de aula, deve perpassar pela análise aos perfis dos estudantes que deverão resolver o problema. O problema precisa ser, na medida do possível, “personalizado” diante das necessidades e do perfil da classe em que a proposta será implementada. Nessa direção, Anastasiou e Alves (2006) chamam a atenção para que os professores conheçam os perfis de estudantes com os quais estão trabalhando, que estabeleçam com eles uma relação de parceria e, sobretudo, que possam refletir sobre a dimensão da complexidade presente nos desafios contidos nas diversas atividades propostas aos estudantes.

Conhecer o perfil dos estudantes pode contribuir para a escolha das abordagens didáticas capazes de serem “facilitadoras e desafiadoras do pensar e do consequente apropriar ou agarrar o conteúdo pelos estudantes” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 27). No instante de planejamento das ações a serem empreendidas, reconhece-se a importância de que o professor possa “identificar quem são seus alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que têm do que é ser profissional da área escolhida” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 229).

Importa ressaltar que para que uma atividade seja considerada, de fato, investigativa, é preciso que haja nela espaço para que os estudantes se aproximem e apropriem-se de práticas e critérios próximos da construção do conhecimento científico. É preciso que haja o delineamento de um plano de trabalho que contemple ações de problematização, hipotetização, coleta ou seleção de dados, análise a esses dados, identificação de variáveis importantes, conclusão, comunicação dos construtos, entre outros aspectos. É também importante que haja o estímulo à mobilização de conhecimentos prévios, bem como, à argumentação por parte dos estudantes. Nesse sentido, é válido considerar o quanto o “sucesso” da aplicação de uma atividade investigativa está diretamente relacionado à forma como o professor planejou e mediu a sua implementação. As ações docentes, neste contexto, poderão contribuir para tornar a atividade mais ou menos investigativa (ALMEIDA; SASSERON, 2013; CARVALHO, 2018; SASSERON, 2021; CHINN; MALHOTRA, 2002).

Além desses aspectos, é também importante que o professor planeje adequadamente os procedimentos de avaliação da aprendizagem que serão empreendidos diante do trabalho com atividades investigativas. Espera-se que o professor, conferindo coerência à sua prática, possa elaborar instrumentos de avaliação diferentes dos considerados tradicionais, geralmente, caracterizados pela cobrança da repetição do que foi ensinado, promovendo uma

avaliação formativa que considere os processos de construção dos conceitos, termos e noções científicas, a avaliação das ações e processos da ciência e as atitudes exibidas durante as atividades de ensino (CARVALHO, 2013).

A opção por uma avaliação formativa implica na compreensão de que a aprendizagem não se limita a um produto final, mas sim corresponde a um processo mais amplo, regulado por professores e estudantes. Ou seja, praticar a avaliação formativa significa incluir os estudantes para assumirem, junto com o professor, os riscos das decisões tomadas, “porque o pacto pelas finalidades da aprendizagem é coletivo” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 122).

Durante a implementação de atividades investigativas em sala de aula, professores e estudantes promovem debates importantes que constituem aspecto fundamental do discurso científico. Na medida em que desenvolvem interações discursivas em torno de temas das ciências, atuam em um processo de construção e justificação dos saberes *in situ*, permitindo a produção e validação destes conhecimentos, por meio de um movimento argumentativo (SASSERON, 2013; SILVA, 2015). A análise aos discursos dos sujeitos da sala de aula, durante atividades de investigação, de modelagem e de estímulo à argumentação pode possibilitar a identificação da ocorrência de práticas epistêmicas de proposição, comunicação, avaliação e legitimação de ideias (JIMÉNEZ-ALEIXANDRE; CRUJEIRAS, 2017; SASSERON, 2021).

Acerca da importância de promover nas salas de aula de ciências espaço para o desenvolvimento de práticas epistêmicas por parte dos estudantes, Sasseron (2019) destaca que este desenvolvimento promove o empoderamento dos sujeitos para a vivência em sociedade, bem como, possibilita aos discentes envolverem-se com características das ciências, contribuindo para a superação/dissociação de uma visão enciclopédica dos construtos científicos, além do que, “permite que os estudantes dos dias atuais possam estar menos propensos a aceitar as

falsas notícias, travestidas de verdades absolutas e, por isso, vendidas como irrefutáveis” (SASSERON, 2019, p. 566).

Ainda segundo Sasseron (2018, p. 1068), a abordagem didática do Ensino de Ciências por Investigação fundamenta-se em cinco elementos principais, a saber:



O papel intelectual e ativo dos estudantes; a aprendizagem para além dos conteúdos conceituais; o ensino por meio da apresentação de novas culturas aos estudantes; a construção de relações entre práticas cotidianas e práticas para o ensino; a aprendizagem para a mudança social.

Também neste ponto, estabelecemos aproximação entre a referida abordagem didática e o processo de ensinagem. Anastasiou e Pimenta (2008, p. 217), quanto aos objetivos essenciais do processo de ensinagem destacam “(...) o desenvolvimento do raciocínio, a precisão de conceitos básicos, o crescimento em atitudes de participação e a crítica perante os conhecimentos”. O conceito de Ensinagem aparece então relacionado a uma ação de ensino que terá como resultado a aprendizagem por parte dos estudantes, superando-se o mecanismo de explicitar/expor os conteúdos por parte do professor.

Nessa perspectiva, portanto, “o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em questão” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 15), no percorrer deste caminho é fundamental que haja o envolvimento por completo dos sujeitos da sala de aula.

No entendimento do processo de ensinagem, a ação de ensinar está diretamente relacionada à ação de apreender, tendo como meta a apropriação por parte do estudante não apenas do conteúdo específico, como também do processo. As orientações pedagógicas são entendidas como momentos (sendo eles: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da

síntese do conhecimento) que, não ocorrem de modo estanque, e devem ser construídos pelos sujeitos em ação, respeitando sempre o movimento do pensamento (ANASTASIOU; ALVES, 2006).

Também a abordagem didática do Ensino por Investigação preocupa-se não apenas com o resultado/produção, mas enxerga o potencial de aprendizado que o percorrer do processo investigativo tem para os discentes. É a partir desse “caminhar” que os grupos de estudantes poderão deparar-se com os erros e, a partir destas experiências que não deram certo, serão encorajados a retomar o plano de investigação/trabalho, (re) pensarem e (re) fazerem o caminho percorrido e, desta forma, apropriarem-se não apenas de conceitos, como também de processos e atitudes similares às da comunidade científica em um processo de investigação, construção e validação de conhecimentos (CARVALHO, 2013).

Nesse ponto, reitera-se o quanto o Ensino por Investigação, como uma abordagem didática, está estreitamente relacionado à concepção do processo de ensinagem, uma vez que os estudantes, na vivência da referida abordagem, avançam na compreensão dos conceitos científicos trabalhados, bem como, passam a entender os aspectos relacionados à investigação científica, a como se dá o processo de construção de conhecimentos científicos, apropriam-se desses conhecimentos e lhes imprimem significado. Em outras palavras, são alfabetizados cientificamente.

Anastasiou (2002, p. 66) enfatizando a intencionalidade com que se opera o ensino diz que na “ensinagem a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender” e, neste aspecto, também encontramos aproximação com a forma como a abordagem do ensino por investigação compreende o processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, compreende-se que ao implementar a abordagem investigativa em sala de aula, o professor está movido por intenções

de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas a partir da aprendizagem de conceitos, processos e atitudes próximas/próprias da cultura científica, como também de contribuir com a alfabetização científica dos seus estudantes, partindo-se de um movimento de compartilhamento da autoridade epistêmica entre os sujeitos da sala de aula. Permitindo que, a partir de ações colaborativas e dialógicas, os discentes sejam aproximados do “fazer científico” e, deste modo, desenvolvam concepções mais sofisticadas acerca da própria ciência, da natureza do conhecimento científico, bem como, dos critérios e práticas que circundam os processos de investigação científica (SASSERON, 2019).

De acordo com Barcellos et. al (2019, p. 44), o processo de enculturação científica dos estudantes “envolve o engajamento em diferentes formas de ação humana, a saber: observar, descrever, comparar, classificar, analisar, questionar, argumentar, planejar, avaliar, generalizar, entre outras.”

Aproximações também conseguem ser percebidas nas palavras de Anastasiou (2002, p. 66-67), quando caracteriza a forma como enxerga a função mediadora do professor e a necessária participação ativa dos educandos no processo de ensino e de aprendizagem:

É também essencial o processo de análise, feito na sala de aula com a mediação do docente que, deliberadamente, planeja, propõe e coordena ações suas e dos alunos na direção da superação da visão sincrética inicial, por percepções, visões e ações cada vez mais elaboradas. Isto requer, por parte dos educandos, um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos, dos fundamentos das ciências e de sua aplicação prática, resultantes de ações baseadas nestes princípios.

Nesta perspectiva, fica evidenciada a necessidade do envolvimento ativo dos sujeitos (professor e discentes), com destaque

para o princípio didático do papel mediador do docente e da autoatividade dos estudantes, partindo-se do entendimento de que a aprendizagem exige a compreensão do conteúdo pelo educando, o que implica na superação da simples informação, na direção da construção de uma rede de saberes, numa síntese qualitativamente superior e mais complexa (ANASTASIOU, 2002). Ainda nessa direção, Barcellos et. al (2019, p. 44) acrescentam que:



ao concebermos o ensino por investigação como uma postura pedagógica a ser assumida, e não como um método a ser aplicado, estamos destacando a importância da mediação do professor, pois, uma mediação balizada por uma situação-problema adequada e relevante para os alunos possibilita a criação de um ambiente investigativo em sala de aula, tornando-a um espaço no qual os estudantes podem compartilhar experiências, informações e conhecimentos uns com os outros e com o professor, rico em diálogos, debates e discussões, potencializando o desenvolvimento não apenas de conceitos, mas também de atitudes e procedimentos típicos da ciência escolar, promovendo a introdução dos estudantes na cultura científica.

A partir desse trecho, compreende-se por “ação mediadora docente” a maneira como o professor conduz as interações entre os sujeitos da sala de aula na busca por contribuir com a criação de um ambiente investigativo, de modo que o professor enquanto agente fundamental do processo de ensino, possa atuar como um pesquisador-orientador, fomentador das discussões, que ajude os estudantes na construção dos conhecimentos (BARCELLOS et. al, 2019). A partir do trecho supracitado, também é possível perceber o quanto a ação mediadora docente está intimamente relacionada ao favorecimento do processo de enculturação científica dos estudantes,

caracterizado pela apropriação de conceitos, processos e atitudes próximas do “fazer científico”.

Anastasiou e Alves (2006, p. 27) trazem o entendimento de que a ação do estudante poderá ser efetivada a depender do direcionamento/mediação dado pelo professor, a partir da escolha e da efetivação das estratégias, sendo esta uma responsabilidade de ambos, em parceria. Para isso, os educandos devem conhecer os objetivos da prática docente. Segundo Anastasiou e Pimenta (2008, p. 215), recomenda-se que haja um “diálogo entre o mundo dos alunos e o campo a ser conhecido”. Reconhece-se a importante ação mediadora desempenhada pelo docente, oportunizando momentos em que a sua relação com os estudantes produza resultados significativos para a aprendizagem, deixando o ensino mais proveitoso, dialógico, interativo e estimulante.

## **Considerações finais**

---

O presente capítulo buscou apresentar articulações pedagógicas encontradas entre a abordagem didática do Ensino por Investigação e a perspectiva do Processo de Ensino. Com este propósito, foram descritas articulações relacionadas ao planejamento das estratégias/situações didáticas, destacadamente dos problemas a serem propostos pelo professor durante a implementação das atividades investigativas, devendo-se considerar o grau de autonomia oferecido aos estudantes. Nesse sentido, em ambas as propostas, o reconhecimento ao perfil da classe é apontado como um importante passo.

Observaram-se aproximações também relacionadas às posições ocupadas pelos estudantes e professor. A passividade é, então, substituída pelo protagonismo e pela participação ativa dos estudantes nas discussões dos temas científicos em sala de aula. Cria-se um ambiente em que os estudantes são engajados em “práticas

das ciências”, argumentam, tomam decisões coletivamente, além de compartilharem os resultados alcançados com seus pares. Em relação ao professor, este ocupa posição importante na mediação/orientação dos processos investigativos em sala de aula. Suas ações poderão fazer da atividade mais ou menos investigativa, a depender da forma como se utiliza dos recursos mediacionais para apoiar o processo investigativo realizado pelos estudantes.

Ambas as propostas trazem o entendimento acerca da relação contratual na qual o docente e o educando compartilham responsabilidades no processo de construção dos conhecimentos, num contexto em que a forma de ensinar e os resultados estão mutuamente dependentes e os sujeitos constroem juntos o fazer, o que caracteriza o processo de ensinagem.

Também no que diz respeito aos procedimentos de avaliação da aprendizagem, identificou-se articulação relacionada à orientação de que sejam desenvolvidas estratégias de avaliação coerentes com uma concepção formativa, que considerem elementos que apontem para a apropriação dos conceitos científicos explorados, como também de conteúdos processuais e atitudinais, proporcionando oportunidades para “uma autoavaliação por parte dos alunos, cabendo ao professor orientá-los no reconhecimento de seus avanços e conquistas que, ainda, precisam ser alcançadas” (CARVALHO, 2013, p. 20).

Sugere-se que esta discussão seja fortalecida, sobretudo, oportunizando que professores em formação possam ter acesso a estas reflexões e, a partir disso, (re) pensarem sua prática docente, em um movimento de reflexão-ação que poderá reverberar nos espaços da Educação Básica e contribuir para a formação de um estudante que tenha, dentre outras habilidades, desenvolvido a criticidade, o pensamento autônomo e criativo, a capacidade de argumentar e de resolver problemas.

## Referências

---

ALMEIDA, A.; SASSERON, L. H. As ideias balizadoras necessárias ao professor ao planejar e avaliar a aplicação de uma sequência de ensino investigativo. **Enseñanza de las Ciencias**, v. extra, p. 1188-1192, 2013. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/38988388.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

ANASTASIOU, L. das G. C. A ensinagem como desafio à ação docente. **Revista pedagógica - UNOCHAPECÓ**, v. 4, n. 8, p. 65-77, 2002. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3911>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. 3 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

BARCELLOS, L. da S., GERVÁSIO, S. V., JONIS SILVA, M. do A.; COELHO, G. R. A Mediação Pedagógica de uma Licencianda em Ciências Biológicas em uma Aula Investigativa de Ciências Envolvendo Conceitos Físicos. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 19, 37-65, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u3765>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo seguimento do ensino fundamental: 5ª a 8ª serie**. Brasília: MEC, v. 3, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segmento>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

CARVALHO, A. M. P. de. Ensino de Ciências e a proposição de seqüências de ensino investigativas. In Carvalho, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, A. M. P. de. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 765–794, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018183765>>. Acesso em: 17 mai. 2021.

CHINN, C. A.; MALHOTRA, B. A. Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks. **Science Education**, v. 86, n. 2, p. 175-218, 2002. Disponível: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/sce.10001>>. Acesso em: 17 mai. 2021.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; CRUJEIRAS, B. *Epistemic Practices and Scientific Practices in Science Education*. In: TABER, K.; AKPAN, B. (Ed.). **Science Education: An International Course Companion**, p.69-80, Rotterdam: Sense Publishers, 2017.

SASSERON, L. H. Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. In: CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2013.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, v. 17, n. especial, p. 49-67, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v17nspe/1983-2117-epec-17-0s-00049.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SASSERON, L. H.; MACHADO, V. F. **Alfabetização científica na prática: inovando a forma de ensinar física**. 1 ed. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2017.

SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 1061-1085, set./dez., 2018. Disponível em: <://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4833>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SASSERON, L. H. Sobre ensinar ciências, investigação e nosso papel na sociedade. **Ciência e Educação**, v. 25, n. 3, pp. 563-567, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v25n3/1516-7313-ciedu-25-03-0563.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SASSERON, L. H. Práticas constituintes de investigação planejada por estudantes em aula de ciências: análise de uma situação. **Revista Ensaio**, v. 23, 18 p., 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/26063>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SILVA, A. C. T. Interações discursivas e práticas epistêmicas em salas de aula de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, número especial, p. 69-96, nov., 2015. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.scielo.br/pdf/epec/v17nspe/1983-2117-epec-17-0s-00069.pdf&ved=2ahUKEwiy-8Dqs9nwAhWMr5UCHSI9CRQQFjAAegQIBRAC&usg=AOvVaw3Hv8u4YMUllLe3enaALszW6>>. Acesso em: 15 mai. 2021.



**A prática docente e os desafios  
no uso das tecnologias digitais  
de informação e comunicação  
(TDICs) em meio às situações  
de pandemia**

# A prática docente e os desafios no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em meio às situações de pandemia

---

Cássio Rodrigues Faria<sup>5</sup>

## Introdução

---

No ano de 2020, o Brasil se viu assolado pela proliferação da SARS-Cov-2. Mais conhecida por Novo Coronavírus, por já ter indícios de casos em meados de 1960, essa nova cepa do vírus com registro dos primeiros casos na China no final do ano de 2019 e potencialmente letal, provocou alerta das nações mundo afora chegando à situação de pandemia denominada Covid-19. Assim, os principais mecanismos para evitar a proliferação e a contaminação humana foram o distanciamento social, o uso de máscaras e a higiene pessoal frequente.

Diferentes segmentos da sociedade se viram na prerrogativa de tomar essas medidas sanitárias e com as instituições escolares **não foi diferente. Entretanto**, a medida realizada para esse fim foi o fechamento parcial ou total das escolas evitando aglomerações e casos pontuais de contaminação.

Desse modo, a vivência escolar que **estávamos** acostumados se modificou ao longo do ano de 2020 e as instituições escolares tiveram como caminho a percorrer: o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação- TDICs.

---

<sup>5</sup>Mestrando em Educação, vinculado a Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduado em Pedagogia. Atualmente é Professor do Ensino Fundamental I e Analista Pedagógico da Rede Municipal de Educação da cidade de Uberlândia/MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5742729492084391>. Email: carodfa@hotmail.com.

As TDICs ressignificou, nesse momento crítico, a figura do/a professor/a e nesse ensaio, o/a célebre professor/a, acostumado/a a se desafiar diante de todas as limitações que o sistema de educação brasileiro possui, principalmente na rede pública de ensino, se viu em uma nova condição adversa **à sua** realidade que é ensinar em meio ao caos e a desordem que a enfermidade trouxe a humanidade vigente.

Desse modo, cabe ressaltar que a introdução das TDICs na educação ainda perfaz inúmeros questionamentos e desafios, principalmente no que se refere ao acesso democrático das tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas.

Nessa perspectiva, o uso sistêmico das TDICs na educação é um recurso eficaz para o aperfeiçoamento da prática docente e a aprendizagem dos alunos? Existe de fato a inclusão digital nas escolas? Os professores e alunos podem se adaptar, mesmo que de forma excepcional como no caso de pandemias, ao ensino remoto ou híbrido? A comunidade escolar consegue utilizar-se dos recursos digitais adotados pela escola tendo acesso a eles de forma democrática? A utilização exclusivamente dos mecanismos digitais para a comunicação e acesso ao ensino são de fato benéficos para a consolidação do ensino no Brasil?

Todos os questionamentos levantados acima partem do princípio de que existe a necessidade de reinventar os processos educativos e programas educacionais voltados para o ensino remoto ou híbrido, pois a defasagem de investimentos pelo poder público é visível e essa constatação se fez evidente durante a pandemia. Segmentos de comunicação e informação à população problematizaram essa situação e o que permaneceu em evidência foram os debates acerca da desigualdade social e digital que afeta milhões de brasileiros, em especial, a população mais vulnerável economicamente e justamente a parte que tem a educação pública como aporte para a instrução escolar.

Diante do exposto, problematizar a prática docente utilizando as TDICs, como eficaz ao ensino remoto ou híbrido, principalmente em tempos de pandemias, significa antes de tudo, analisar os

mecanismos sociais, econômicos e culturais que interferem nas ações escolares remotamente. Portanto, pretendemos analisar de forma mais objetiva esse assunto, a partir das reflexões que serão dispostas ao longo desse trabalho.

## Desenvolvimento

---

O ambiente escolar, como o conhecemos na contemporaneidade, vem transformando-se no decorrer dos tempos. À medida que a demanda de novas possibilidades de intervenção nas práticas educativas cresce, sobre ela derrama-se a necessidade de atrelar medidas para acompanhar a modernidade vigente. Diante do exposto, pensar sobre a prática do professor, é pensar em medidas de modernização do trabalho docente e conseqüentemente, o aperfeiçoamento de novas metodologias que contemplem desde a atualização das ferramentas pedagógicas como também da formação profissional.

Assim, medidas precisam ser tomadas colocando em foco a educação como algo impermanente, ou seja, passível de transformações de acordo com os anseios e as necessidades das gerações atuais e futuras. O pensar sobre a estruturação dos espaços escolares condiz com a realidade tecnológica que se aponta nos diferentes eixos da sociedade com o seu desenvolvimento ao longo do tempo e no campo da educação, onde a tecnologia, o pensamento coletivo, a democratização dos espaços escolares, a ruptura de paradigmas tradicionais de ensino e a valorização da diversidade da comunidade escolar, não é diferente, está em processo constante de transformações. Nessa perspectiva, em meio aos constantes processos formativos na escola, as TDICs na educação são ferramentas de trabalho imprescindíveis na atuação docente, visto que:



O uso de toda uma gama de ferramentas dentro do contexto de sala de aula objetiva aumentar a motivação, tanto de professores quanto

de alunos, já que possibilita uma interação diferenciada, mais constante, na medida em que amplia as possibilidades de contato entre educandos e educadores, não mais restrito apenas ao ambiente escolar (TEIXEIRA, 2011, p. 161).

De acordo com Teixeira (2011), o ambiente escolar ultrapassa os muros da escola. As ferramentas digitais são de suma importância para que alunos/as e os/as professores/as possam interagir-se na construção do conhecimento. Assim, em consonância com esses questionamentos de Teixeira (2011), Kenski (2012, p. 46), ressalta:



Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

Nesse contexto, a tecnologia assistida para o trabalho pedagógico precisa atender as reais necessidades da mediação do professor e, em especial, suprir a capacidade de desenvolver habilidades e competências no educando, ampliando assim, a possibilidade de intervenções e de aprimoramento do conhecimento. Dessa forma:



Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde,

anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. (KENSKI, 2012, p.46).

Partindo desse pressuposto, podemos analisar que o processo de ensino e aprendizagem pelas TDICs, requer planejamento e ações contundentes para se escolher ferramentas digitais que atendam a proposta inicial para a aprendizagem. Tal fato pode ser caracterizado como desafio no ambiente escolar presencial, no entanto, o quadro se modifica e torna-se mais complexo no momento que o ambiente escolar se torna virtual.

Assim, o atendimento escolar remoto ou híbrido, exige adequações para que a ferramenta digital utilizada seja adequada ao entendimento universal dos alunos. Dada a natureza do ambiente escolar e suas especificidades acompanhar sistematicamente os anseios para as novas aprendizagens, o espaço virtual de aprendizagem, também denota características importantes para esse fim, pois:



O acesso significativo às TICs abrange muito mais do que meramente fornecer computadores e conexões à internet. Pelo contrário, insere-se num complexo conjunto de fatores, abrangendo recursos e relacionamentos físicos, digitais, humanos e sociais. Para proporcionar acesso significativo a novas tecnologias, o conteúdo, a língua, o letramento, a educação e as estruturas comunitárias e institucionais devem todos ser levados em consideração. (WARSCHAUER, 2006, p. 21).

Nesse sentido, Warschauer (2006) destaca que os ambientes virtuais de aprendizagem necessitam ser reestruturados para que as conexões humanas e sociais também sejam importantes. Em tempos de pandemias, onde o isolamento se faz necessário para resguardar a integridade da saúde, as interações sociais precisam ser mantidas e no campo escolar, essa interação é fundamental para o fortalecimento das aprendizagens.

Desse modo, tamanho é o desafio dos/as gestores/as escolares, dos/as professores/as e da comunidade escolar de modo geral, para atender a demanda da construção dessa conectividade, principalmente quando os recursos financeiros e humanos são escassos, e ao mesmo tempo assegurar o ensino remoto com qualidade, assim ressalta Weinert (2011, p.53):



Considerando que as tecnologias são parte integrante do dia-a-dia das crianças e adolescentes, é responsabilidade dos gestores e professores, acolhê-las como aliadas em seu trabalho, utilizando-a como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem e também formando para o uso correto dessas tecnologias.

Desse modo, como explica Kenski (2012, p.21) “a ampliação do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transforma não apenas o comportamento individual, mas o de todo grupo social”, denota a reciprocidade com as argumentações de Weinert (2011) no sentido de expor a tecnologia como ferramenta importante no processo de ensino individual e coletivo, além de ser uma cultura de uso já instaurada pelos alunos no seu uso cotidiano em diversas atividades fora da escola, como assegura Candau (2012, p.61-62):



A familiaridade das crianças e adolescentes com as tecnologias da informação e comunicação é cada vez maior. Alguns autores chegam mesmo a afirmar que podem ser considerados “nativos digitais”. Os alunos e alunas manifestam intimidade com este mundo, “navegam” com autonomia e muitas vezes nos ensinam, pois nós, professores/as – pelo menos os que possuímos mais anos de magistério –, em geral, nos metemos no mundo das TICs mais lentamente. Esta é uma realidade que vem se impondo cada vez mais.

O uso sistemático das diferentes mídias tecnológicas e de comunicação são pontos relevantes de estudo e prática na escola, afim de fomentar a utilização adequada das tecnologias digitais e de informação. Nesse sentido, como afirma Candau (2012), existe de fato a facilidade dos alunos e das alunas utilizarem os diferentes recursos tecnológicos e essa autonomia precisa ser direcionada, articulada com o desenvolvimento de habilidades e competências que implicam no gerenciamento e desenvolvimento de valores éticos, sociais e culturais, sendo esse caminho também atributo das ações educativas nas escolas.

Desse modo, partindo desse pressuposto do papel social e pedagógico da escola como recurso para detalhamento do uso correto e de forma instrucional da TDIC, as instituições escolares, especificamente a prática docente, tem a prerrogativa de intercalar ao ensino a possibilidade de contato e interação com a TDIC, pois entendemos que seja importante ressaltar que:



No entanto, a mera incorporação da tecnologia à Educação, realizada frequentemente através da adoção, em sala de aula, dos recursos e procedimentos utilizados pelos meios de comunicação de massa, sem visão crítica a respeito, se configura apenas como mais um modismo, cujos resultados negativos são de fácil previsão. (CANDAU, 2014, p.115)

Assim, conforme afirma Candau (2014) é necessário estabelecer uma visão crítica sobre o uso da TDIC, pois no campo pedagógico, essas ferramentas precisam ser mobilizadas para que sejam instrumentos favoráveis de produção de conhecimentos e ancorar-se na perspectiva de inclusão digital para toda a comunidade escolar.

Dessa maneira, entramos em outro ponto relevante, a formação do/a professor/a. Existe de fato a necessidade do/a professor/a e das políticas de formação inicial e continuada desses profissionais, atentar-

se para essa nova demanda de aperfeiçoamento para serem capazes de interagir com as tecnologias digitais de informação e comunicação dentro dos espaços escolares e fora dele, afinal essa nova tendência de mobilização tecnológica já está presente, pelo menos na maioria dos espaços públicos e também no universo familiar do educando, como afirma Candau (2012) ao enfatizar que a realidade tecnológica nas escolas está cada vez mais presente no aparelhamento pedagógico das instituições escolares e essa imposição chega ao domínio da ação docente, sendo necessária a capacitação profissional para o uso das TDICs na escola.

Nesse sentido, Camargo e Daros (2018) ressaltam que o processo de inovação precisa contemplar novos recursos tecnológicos na dimensão de interação com a comunidade escolar e ao mesmo tempo possibilitar a construção de modelos para a formação docente para que o fim seja a incorporação de novos saberes.

Além disso, os autores ressaltam que se deve considerar o conhecimento científico clássico e que a inovação não ocorre apenas no plano pedagógico, mas se mantém viva no epistemológico. Tais fatos a considerar, retomam a necessidade de ouvir pontualmente a equipe de professores, suas experiências, seus anseios, os obstáculos, para que nessa interação abra-se a oportunidade de expandir novos caminhos para a obtenção do saber e construir coletivamente alternativas para a difusão de novas metodologias de trabalho, em especial, a utilização dos recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, os gestores escolares também precisam incorporar mecanismos para o aperfeiçoamento do/a professor/a na escola. Assim, sem o apoio da equipe docente as “tentativas de melhoria da qualidade do ensino, através da introdução de inovações tecnológicas e metodológicas esbarram de modo geral em obstáculos pedagógicos e institucionais que as condenam ao fracasso” (BELLONI, 2005, p. 87).

Partindo desse pressuposto, vale lembrar que entender os mecanismos de produção do saber pelo professor, tendo como foco sua

prática como recurso importante nesse processo, ouvir atentamente os/as professores/as é, sobretudo, dar voz sobre como podemos interferir de forma positiva na aprendizagem dos/as estudantes em momentos em que o/a professor/a não pode estar de corpo presente nas ações escolares, como no caso de novas pandemias futuras.

Durante a pandemia da Covid-19, várias instituições escolares tiveram que se adequar a uma perspectiva de ensino à distância. A ruptura do ensino tradicional, fez com que as comunidades escolares pudessem enxergar o papel do professor e da professora como algo fundamental na construção do conhecimento.

Mesmo incapacitados/as de agir pessoalmente pelas medidas adotadas de isolamento social, docentes encararam o ensino remoto ou híbrido como recursos importantes para não interromper as ações escolares, utilizando-se de diferentes ferramentas de comunicação e informação e também se aventurando nos recursos tecnológicos para esse fim, deram segmento aos trabalhos pedagógicos de forma remota.

Assim, nesse momento, houve a necessidade de pensar a prática docente de forma crítica, pois conforme as afirmações de Freire (2005, p. 38) “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, abraçando a necessidade de mobilizar o conhecimento sistemático, no desenvolvimento de suas ações educativas, o professor e a professora no contexto da pandemia Covid-19, assumiram a iniciativa de mobilizar o ensino aos educandos e as educandas e encontraram nesse caminho diferentes desafios e o papel do/a professor/a, além de técnico, se tornou social também, visto que:



(...) o ensino é uma profissão maravilhosa se conseguimos equilibrar as competências técnicas com as sociais. Isso significa articular o profissionalismo com um compromisso ético e social; tentar conhecer melhor os alunos e os processos de ensino e aprendizagem e, ao

mesmo tempo, entender a escola e seu entorno e torná-lo compreensível aos demais para transformá-los. Por isso, os professores têm de ter um pé na escola e outro na sociedade. (CARBONELL, 2002, p.109)

Nesse contexto, a técnica do/a professor/a não se resumiu apenas na epistemologia da educação, expandiu ainda mais a sua atuação para o campo social e como há de se pensar, agiu de forma social, amparando seus alunos e dando a eles a oportunidade de seguir a rotina escolar apesar das limitações que se firmaram.

Assim, nesse momento, no ato de fazer e pensar o fazer, como diz Freire (2005), foi possível interagir com as unidades tecnológicas e de informação e a partir delas, apoderar-se, de alguma forma, de processos de melhoramento da sua prática no intuito de trazer benefícios para à educação, para à aprendizagem dos alunos e para o aperfeiçoamento da sua didática e prática.

Além disso, sabemos que os espaços escolares devem sofrer transformações significativas com as experiências vividas na pandemia Covid-19, pelo menos é o que se espera, assim essa também é questão fecunda a se discutir nesse momento, pois:



(...) pode ser que algum dia o espaço escolar desapareça tal como é concebido, mas o certo é que jamais poderá desaparecer a figura do professor-educador. Não apenas para fazer um uso inovador, criativo e inteligente das novas tecnologias, mas para trabalhar os valores e as condutas morais que subjazem à informação e ao conhecimento. (CARBONELL, 2002, p.57)

Nesse sentido, o professor e a professora se tornam mediadores imprescindíveis no uso sistemático das TDICs e a atuação docente é bem mais contundente quando esses sujeitos se colocam como agentes da construção do conhecimento tendo como mecanismos de prática o suporte das tecnologias. Diante disso, é sempre um ponto

empirista, do senso comum, achar que as tecnologias e suas formas de atuação dentro da educação desmerecem a figura do/a professor/a. Desse modo, o fazer pedagógico dos docentes sempre será crucial para a aprendizagem pois é nas relações humanas que o saber se concretiza. Diante disso:



(...) professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2005, p.18).

Nesse contexto, reforçamos que o ambiente escolar como o conhecemos pode ser modificado como afirma Carbonell (2002), entretanto “a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto” (BRANDÃO, 2005, p. 99), mas o professor será sempre necessário para o desenvolvimento humanista e social para a educação.

Pensando nessa problemática relacional entre o professor e o uso da tecnologia na educação, chegamos a um ponto crucial que é a conectividade. Mediante os esforços de inúmeros professores e professoras para garantir as relações e interações sociais e pedagógicas para a dinâmica das práticas educacionais no momento da pandemia Covid-19 através das TDICs, observamos as desigualdades sociais e digitais que muitos alunos e alunas estão inseridos.

Certamente, essa realidade não seria uma novidade, visto que ainda temos casos de miserabilidade nas diversas partes do nosso

país. Entretanto, grande maioria da população já se encontrava nessa situação e com a Covid-19, o quadro se agravou. O alicerce que muitas famílias possuíam para o desenvolvimento das crianças e jovens era o espaço escolar como também, várias crianças e jovens, principalmente nas áreas mais vulneráveis, tinham a escola como fonte de suprimento até mesmo para à alimentação.

Assim, com a paralisação das atividades escolares presenciais, o uso das TDICs foi e continua sendo um desafio. Incluir alunos e alunas que não possuem uma estrutura adequada, como acesso básico à internet e outros meios digitais, não foi tarefa fácil para o professor e a professora, mesmo essa competência estando prevista na Educação Básica, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):



Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

A dimensão do trabalho pedagógico do professor e da professora deveria atender esses requisitos também como processos de inclusão digital nas escolas. Entretanto, em muitas instituições escolares falta a parafernália tecnológica necessária para as atividades presenciais e no caso do trabalho pedagógico remoto a situação não é diferente, principalmente quando analisamos os recursos tecnológicos disponíveis nos diferentes lares dos educandos e das educandas de baixa renda.

O desenvolvimento da conectividade como inclusão digital ainda é um problema de grandes proporções na comunidade brasileira. A dinâmica da atuação do/a professor/a através das ferramentas digitais de comunicação e informação ficou extremamente comprometida face à realidade de desenvolvimento das políticas de inclusão digital

e social que são escassas e que, a grosso modo, não contemplam a grande maioria da população brasileira, justamente àquela que se encontra em situações de vulnerabilidade social, econômica e cultural.

Assim, é necessário pensar sobre as políticas públicas para a educação e a inclusão digital de modo geral e dar sentido e forma sobre os campos que são fundamentais para o desenvolvimento dos educandos e das educandas, pois:



Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2018, p.61)

Desse modo, é fundamental pensar nas comunidades mais vulneráveis economicamente, socialmente e culturalmente e assim dar as mesmas condições para que todos e todas possam usufruir dos benefícios que a cultura digital de comunicação e informação podem trazer para o desenvolvimento humanístico. Essa reflexão parte da necessidade de as políticas públicas alçarem investidas com programas sociais para minimizar as diferentes desigualdades digitais que permeiam a sociedade vigente.

Assim, entendemos como medidas políticas, conforme a afirmação de Rodrigues (2010, p. 15-16):



A definição de medidas de políticas, e a tomada de decisão sobre elas, é apenas um dos

patamares do processo de intervenção política. Para a concretização e o êxito das medidas é necessário a afetação dos recursos financeiros adequados, é necessária a capacitação e a disponibilização de recursos humanos qualificados e competentes para a sua execução, bem como a identificação dos instrumentos ou meios técnicos e tecnológicos. É igualmente requerida a mobilização de agentes ou instituições responsáveis pela concretização dessas mesmas políticas.

Nesse contexto, além das esferas políticas, a escola tem papel importante nesse processo também, principalmente a prática dos/as professores/as, quando compreendem que os alunos e as alunas são “sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital” (BRASIL,2018, p.62).

Assim, aliar o papel das políticas públicas de ensino e também o papel das instituições escolares no processo de desenvolvimento das TDICs no contexto escolar significa subsidiar investimentos financeiros e humanos, que ao longo da pandemia Covid-19 foram extremamente importantes, mas se mostraram rasos e inoperantes, pois grande parte das crianças e jovens ainda não dispõem de recursos para se firmar um ensino remoto ou híbrido. Nesse sentido, é evidente pensar que:



A inovação se enriquece com o intercâmbio e a cooperação com outros professores e professoras, mediante a criação de redes presenciais - insubstituíveis sempre que possível - e virtuais, aproveitando as possibilidades que oferecem as novas tecnologias da informação e da comunicação, para facilitar o intercâmbio de experiências e a reflexão crítica em torno delas. Nesse sentido, é importante criar redes de escolas conectadas

e associadas em função de diferentes objetivos, âmbitos de reflexão e trabalho e para projetos didáticos e institucionais específicos; assim como todo tipo de referentes e apoios externos que sirvam de bússola, contraste, intercâmbio, crítica, identificação, cumplicidade e fidelidade. (CARBONELL, 2002, p.31)

Assim, o fortalecimento das escolas em rede são um caminho para que possam partir as discussões necessárias para o fortalecimento das políticas públicas para o financiamento de investimentos para a educação, em especial, para a inclusão digital. Nesse contexto, é necessária a ampliação das possibilidades de acesso as novas tecnologias e promoção democrática da inclusão dos alunos de baixa renda com subsídios para a capacitação e também para aquisição da parafernália digital necessária para o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação.

Portanto, se tivéssemos esse entrosamento e sobretudo uma participação efetiva das políticas públicas, em casos de situações pandêmicas, teríamos recursos para que as atividades escolares pudessem transcorrer, sem muitos contratempos, apesar dos desafios que poderiam surgir. O papel do professor é primordial no ensino remoto ou híbrido e muito mais primordial é o acesso dos alunos e das alunas dos recursos tecnológicos indispensáveis para esse fim.

## **Considerações finais**

---

Mediante as discussões que se firmaram, que foram muitas em diferentes linhas de pensamento, podemos refletir sobre algumas questões que foram pertinentes e registradas nas linhas iniciais desse trabalho. A primeira delas, sobre o uso das TDICs na educação como recurso eficaz para o aperfeiçoamento da prática docente e na aprendizagem dos alunos e das alunas, evidenciamos que as escolas

precisam incorporar em suas práticas o manuseio de diferentes mídias e recursos tecnológicos para a informação e a comunicação.

Embora, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), traga essa recomendação, e que algumas instituições escolares fazem o uso das ferramentas digitais de comunicação e informação nas práticas escolares, existe dificuldades de incorporação desse trabalho nas escolas, em sua grande maioria. Essa dificuldade abrange desde a ineficiência ou falta de alguns recursos digitais na escola, que são obsoletos, desatualizados ou inexistentes, como também a falta de uma política de formação docente para o uso das ferramentas digitais que estão em constante transformação. Entretanto, como mencionamos, a prática pedagógica com o recurso das TDICs são enriquecedoras e promovem a inclusão social dos alunos e das alunas em um universo contemporâneo e extremamente tecnológico como o nosso.

Essa constatação dá segmento também, para a reflexão sobre a existência de fato da inclusão digital e da democratização desse acesso nas escolas, pois o que observamos é que muitas vezes o/a professor/a não é estimulado/a, e conseqüentemente, não se sente preparado/a para incluir em suas práticas metodologias voltadas para o uso das TDICs. Por outro lado, quando são motivados/as se esbarram nesse protagonismo da falta de investimentos e de recursos nas escolas.

A inclusão digital nas instituições escolares possui ainda um grande caminho a percorrer, sendo antes de tudo, uma intervenção política com ganhos para a emancipação dos espaços escolares e sobretudo, da modernização desses espaços. Desse modo, o acesso democrático das escolas aos recursos digitais se torna inoperante, acarretando uma vasta desigualdade entre o setor público e o privado. As escolas públicas precisam de investimentos em diversas áreas e para isso são necessárias as intervenções do estado que atendem, dentro do possível, o essencial para a manutenção da escola pública e gratuita.

Todas essas constatações são pontos importantes, pois ao pensarmos sobre o ensino híbrido e remoto, pensamos em como a escola percebe esse novo sistema e articula caminhos para enfrentar situações pandêmicas que podem novamente surgir.

Podemos refletir então, que os/as professores/as e alunos/as podem se adaptar, mesmo de forma excepcional como no caso de pandemias, ao ensino remoto e/ou híbrido, pois sabemos que a vivência dos alunos com os meios digitais de informação e comunicação é fecunda, em expansão, com interações cada vez maiores dentro das possibilidades que cada um possui e essa vivência é de fato um ponto positivo pois colaboram para que sejam implementadas ações educativas nas escolas com acesso as TDICs, incorporadas e orientadas nas práticas pedagógicas pelos/as professores/as, para que se caso houver a necessidade de novas intervenções, em casos de situações pandêmicas, as escolas já possuam um caminho que seja utilizado na rotina escolar dos alunos e das alunas.

Entretanto, para os alunos e as alunas de baixa renda, em situações de vulnerabilidade social e econômica, o quadro se modifica. Ainda persistem, e com a Covid-19 o quadro se acentuou, famílias em extrema miserabilidade e esse é um fato que devemos considerar mediante a novos casos de situações de pandemias.

No momento em que os professores e as professoras precisaram garantir a escola dentro do lar dos alunos, como no caso da Pandemia Covid-19, os meios para isso não foram dimensionados e para a nossa constatação observamos o quão desigual o nosso país é. Faltou conectividade, acesso às ferramentas e aparelhos digitais, persistiu a dificuldade de manuseio das ferramentas digitais pelos/as alunos/as e pelos/as professores/as, mas com grande esforço os professores e as professoras conseguiram dar a assistência necessária e sobretudo, exercer sua prática pedagógica com soberania, apesar dos desafios e limitações encontradas.

Ouvir atentamente o/a professor/a, conectar as instituições escolares em rede, promover a exaustiva reivindicação de melhorias

na escola, enfim, todas as ações que presenciamos para que sejamos ouvidos enquanto profissionais da educação, são possibilidades para que as políticas públicas na educação sejam empregadas adequadamente para garantir maior qualidade e principalmente, conectividade nas escolas.

Diante do exposto, a Covid-19 foi de fato um ponta pé para refletirmos sobre as várias situações que precisam de melhoramento em nossas instituições escolares, principalmente na rede pública de ensino. Sabemos que muitos foram os desafios e aprendemos com eles para que possamos melhorar as nossas práticas pedagógicas e dar relevância aos recursos digitais de informação e comunicação.

Portanto, podemos refletir então que a utilização das TDICs no campo da educação é, sem sombra de dúvidas, uma ferramenta que ajudará na consolidação do ensino e da aprendizagem. Seja de forma presencial ou remota, o recurso digital nas escolas assume grande importância para que os alunos e alunas consigam progredir ativamente nos estudos e com a orientação e mediação do professor e da professora esse caminho tende a ser mais objetivo e coeso, pois o que alçamos de fato, é o desenvolvimento satisfatório de nossos educandos e educandas.

## Referências

---

BELLONI, M. L. O que é mídia e educação. 2 ed. Campinas, v.29. n. 104. 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2005.

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

CANDAU, Vera Maria. Didática crítica intercultural / Vera Maria Candau (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. A Didática em questão / Vera Maria Candau (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar: a mudança na escola /trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARMARGO, Fausto. DAROS, Thuine. A sala de aula inovadora [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. A escola pública pode fazer a diferença. Coimbra: Almedina, 2010.

TEIXEIRA, A. G. D. Um levantamento de percepções de professores sobre a tecnologia na prática docente. Linguagens e Diálogos, v. 2, n. 1, p. 159-174, 2011.

WARSCHAUER, Mark. Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate. São Paulo: Senac, 2006.

WEINERT et al. O uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar das séries iniciais: panorama inicial. R. B. E. C. T., v. 4, n. 3, set. – dez. 2011.



# Fiando tramas e construindo caminhos:

LUTAS ANTIRRACISTAS PARTILHADAS NAS RODAS

# Fiando tramas e construindo caminhos: lutas antirracistas partilhadas nas rodas

---

Andresa de Souza Ugaya<sup>6</sup>

Vívian Parreira da Silva<sup>7</sup>

## O racismo nosso de cada dia

---

O racismo, e todas as suas formas de manifestação, privilegia conhecimentos em detrimentos de outros, uniformiza, silencia e invisibiliza povos e suas culturas, pois sustenta um projeto de mundo unilateral que se reivindica universal (CAVALLEIRO, 2001; SILVA, 2001; GOMES, 2003; SILVA; SILVÉRIO, 2003; SILVA, 2009). O racismo faz morada nos mais diversos lugares, facetas e estratégias, nos impedindo de existir em plenitude.

A ideia de superioridade de uma raça em detrimento de outra, ainda hoje, opera nos mais diferentes contextos da sociedade brasileira, matando corpos, memórias, histórias do povo negro que luta constantemente para existir.

A falsa ideia apregoada e reforçada, cotidianamente, pelos meios de comunicação de que vivemos em uma democracia racial<sup>8</sup>, leva a negação do racismo. Como consequência desta falácia, acabamos tendo que lidar com situações de negligência em relação a debates

---

<sup>6</sup> Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – <http://lattes.cnpq.br/4952020883947768> – <https://orcid.org/0000-0001-9864-5971> – E-mail: [andresa.ugaya@unesp.br](mailto:andresa.ugaya@unesp.br).

<sup>7</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) <http://lattes.cnpq.br/2256406458141462> – <https://orcid.org/0000-0003-0399-6168> – [vivianparreira6@gmail.com](mailto:vivianparreira6@gmail.com)

<sup>8</sup> Falsa ideia de convivência harmoniosa entre os diversos grupos étnicos no Brasil. Esta ideia é amplamente divulgada e reforçada em diferentes espaços como as escolas, os meios de comunicação de massa e livros didáticos.

mais amplos e profusos acerca do racismo e todas as mazelas que ele incute em nossa realidade cotidiana (GOMES, 2001).

Todas as tensões provocadas pelo racismo são vivenciadas e reforçadas dentro de territórios educacionais, assim, escolas e universidades não se furtam a esta problemática. “A educação é um campo com seqüelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca” (ROCHA, 1998, p. 56).

O que notamos é que o sistema educacional formal ainda se encontra frágil e distante de uma educação verdadeiramente antirracista. O preconceito e a discriminação racial, distorcem conteúdos, privilegiam culturas em detrimento de outras, reforçam estereótipos, tudo legitimado, inclusive, por materiais didáticos e práxis pedagógicas orientadas pelo colonialismo (CAVALLEIRO, 2000).

Afirma Cavalleiro (2000, p. 32) que “o ritual pedagógico do silêncio exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira” e este silêncio ensurdecedor invisibiliza, fere e mata culturas, experiências e existências negras.

Compreendendo que muitos territórios educacionais são hostis às culturas africanas e afro-brasileiras, é preciso que façamos esforços para anunciar possibilidades e viabilidades de transformação ao que criticamos. Para que isso seja possível devemos buscar “caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra” (ROCHA, 1998, p. 56).

Reconhecer a importância e a relevância das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras é condição primeira para iniciarmos um processo de rompimento com o racismo e suas diversas facetas. Entrar em contato, se relacionar com os saberes assentados na corporeidade, na ancestralidade, na vida em comunidade, nos ajuda na construção de caminhos para vivenciarmos uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais, assentadas na diversidade e pluralidade.

Não há como discutir a educação no Brasil sem pensarmos no racismo que a estrutura e, a partir de nossas trajetórias e atuações, fiamos essa escrita que, em contornos e tessituras, desejamos compartilhar.

Desejamos ressaltar que para o exercício das lutas antirracistas muitas estratégias foram (e são) construídas ao longo da histórica dos povos negros em diásporas. Muitas pessoas abriram os caminhos para que nós, hoje, possamos estar aqui exercitando esse diálogo. Tais caminhos são, constantemente, alimentados por saberes, fazeres, pesquisas e militância em prol de uma sociedade mais equânime.

Com a trama iniciada, o presente capítulo convida as comunidades educacionais a uma análise reflexiva acerca da produção científica realizada em parceria entre a educação básica e a universidade para o enfrentamento e superação do racismo através de uma educação antirracista que evidencia as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras.

## **Entremeios: reflexões em Educação Antirracista**

---

Para colocarmos em prática um projeto de sociedade que objetiva valorizar, reconhecer e vivenciar as culturas africanas e afro-brasileiras no campo da educação e da pesquisa, certamente entraremos em confronto com o projeto de sociedade vigente que segrega, marginaliza, oprime e invisibiliza os povos negros e suas expressões.

Diante essa realidade, nossos esforços como professoras-pesquisadoras é buscar promover uma transformação na produção de conhecimento a partir da perspectiva da Educação Antirracista, entendida aqui como uma política de ação afirmativa em prol da equidade racial, da valorização dos referenciais africanos e afro-brasileiros no campo da educação formalizada (GOMES, 1997; CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2001. A Educação Antirracista é um

compromisso de todos nós que ensejamos uma sociedade e um mundo mais digno para todas as pessoas viverem, independentemente da sua origem, raça, gênero, classe social etc. Assim,



[...] as instituições de ensino superior que reconhecem a diversidade social e econômica da população brasileira, sua pluralidade cultural e racial e as avaliam como injustas [...] tem que ampliar seu campo de visão e de produção do conhecimento (SILVA, 2003, p. 48).

Através do tripé ensino, pesquisa e extensão, as universidades devem adotar políticas de ações afirmativas para a população negra e buscar “descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou os seus próprios, deixando de mencionar aqueles” (SILVA, 2003, p. 49).



A racionalidade cartesiana funda a lógica europeia e, esta, o empreendimento científico eurocêntrico que esconde o quanto herdou das grandes civilizações da África, Ásia e das Américas” (RAMAHI, 2001 *apud* SILVA, 2003, p. 49).

Para Garcia e Silva (2018, p. 10) é necessário que cada vez mais “pesquisadoras e pesquisadores com coragem de reconhecer epistemologicamente as diferenças e os conhecimentos produzidos pelos coletivos diversos, transformados em desiguais, ganhem visibilidade no campo da produção teórica”.

Nos apontamentos de Tillman (2002 *apud* Silva, 2003, p. 49) são necessárias investigações e ações educativas que reflitam “as práticas e valores próprios das experiências históricas passadas e contemporâneas dos descendentes africanos” e com isso promover o “fortalecimento da comunidade negra”.

Deve ser um compromisso ético das universidades promover a produção de novos conhecimentos, leituras e entendimentos acerca

das histórias, das culturas africanas e afro-brasileiras adotando outras epistemologias, referências teóricas e metodológicas. Também se faz necessário que as universidades se reconheçam como um espaço fundamental para o rompimento com o racismo, o preconceito, a discriminação e a segregação social.

Entendendo que universidades e escolas devem assumir posturas comprometidas com projetos de educação para a diversidade, mais do que nunca, devemos reconhecer e valorizar saberes que se fundamentam em memórias, oralidades e experiências de mestras, mestres, grupos e comunidades negras. Este papel que deve ser assumido pela educação formal é, inclusive, respaldado pelas Leis 10.639<sup>9</sup> (BRASIL, 2003) e 11.645 (BRASIL, 2008) e, também, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004)<sup>10</sup>.

Houve um aumento de pesquisas desenvolvidas no campo da Educação para as Relações Étnico-raciais e da Educação Antirracista, e isso pode ser creditado às políticas públicas de ações afirmativas duramente conquistadas pela luta do Movimento Negro. Apesar do resultado de implementação das políticas de ações afirmativas ainda serem incipientes em todo o território nacional<sup>11</sup>, elas foram importantes conquistas para iniciar um processo de crítica e transformação do cenário educacional brasileiro no sentido de buscar garantir o ensino das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras em todos os ambientes educacionais e com isso contribuir

---

<sup>9</sup> Lei federal que prevê o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em todos os ambientes de ensino do país.

<sup>10</sup> Lei federal que alterou a lei 10.639/03 e incluiu o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas.

<sup>11</sup> Em uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) cujo objetivo foi observar práticas pedagógicas realizadas por escolas públicas com intuito de fortalecer ações de implementação da Lei 10.639/03, das trinta e seis escolas participantes da pesquisa, não existia nenhuma dentre elas que tivesse realizado esta transformação político-pedagógica e epistemológica de maneira satisfatória. Com base neste estudo, é possível detectar que ainda não conseguimos transformar o currículo e as práticas pedagógicas no sentido de garantir a valorização e o reconhecimento das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (SILVA, 2020, p. 60).

para a superação de uma educação centrada nos valores, ideias e conhecimentos eurocentrados.

Partindo do exposto, apresentamos a seguir algumas de nossas experiências no campo da produção do conhecimento científico em um diálogo construtivo entre universidade, escola e as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

Uma das autoras deste capítulo é fundadora e coordenadora do Girafulô, grupo de práticas e pesquisas em danças e brincadeiras das Culturas Populares. O nascimento do grupo se deu no ano de 2006 e, desde então, são realizadas atividades com foco em expressões como cacuriá, samba de coco, jongo, congada, caroco e bambaê de caixas. Os trabalhos realizados pela autora agregam dança, toque de tambores, processos criativos coletivos e individuais, brincadeiras, jogos, criação de versos ao universo da pesquisa em educação. É também desde as rodas e com elas que construímos conhecimento.

No ano de 2020 esta autora concluiu sua pesquisa de doutoramento intitulada *Jongo na Escola: contribuições para e na educação das relações étnico-raciais* (SILVA, 2020)<sup>12</sup>. Esta pesquisa teve como objetivo compreender como os processos educativos decorrentes de uma intervenção com o jongo, realizada em uma escola com crianças de seis e sete de uma turma do ensino fundamental, contribuem para viabilizar a implementação da lei 10.639/03 e, ainda, como estas expressões de matrizes africanas, como o jongo, nos ensinam sobre uma educação antirracista.

Como resultado, tal estudo apontou que os processos educativos vivenciados com as crianças e com a professora responsável pela turma, proporcionaram a partilha, o afeto, a colaboração, estes, valores inerentes à expressão cultural jongueira. Portanto, estes processos educativos apontam o jongo, como uma possibilidade de ação na perspectiva de uma pedagogia antirracista.

---

<sup>12</sup> SILVA, Vivian P. **Jongo na escola: contribuições para e na educação das relações étnico-raciais**. Tese de Doutorado. 247f. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. 2020. Para saber mais acesse: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13202>.

Esta experiência de dialogar com os saberes tradicionais se mostrou como um caminho metodológico potente para a implementação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003). E ainda, reconhecemos a educação jogueira como educação promotora de vida, de presença e de encantamento, que exercitada na troca de saberes e em diálogo com a escola nos dá fundamentos para exercermos diferentes princípios explicativos de mundo que reconhecem e valorizam a pluriversalidade como potências educativas.

A outra autora é docente no programa de mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEf<sup>13</sup> e tem orientado pesquisas científicas realizadas por professores da educação básica que buscam ressignificar suas práxis pedagógicas a partir de outros paradigmas, metodologias e epistemologias. A seguir, vamos compartilhar duas orientações realizadas por esta autora dentro desse programa.

A professora-pesquisadora Suzi Dornelas e Silva Rocha, cujo título do trabalho é Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física, objetivou com a pesquisa:



identificar e compreender processos educativos decorrentes de uma intervenção com elementos culturais de matriz africana junto a estudantes de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física (SILVA, 2020, p. 23).

A mesma foi estruturada em dois momentos. No primeiro a professora-pesquisadora levantou, através de um questionário, os conhecimentos prévios e os interesses e curiosidades que a turma

---

<sup>13</sup>O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) é um curso semipresencial com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e coordenado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Presidente Prudente, juntamente com os campus de Bauru e Rio Claro. Disponível em: [PROEF - Unesp - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente](#). Disponível em: [PROEF - Unesp - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente](#). Acesso em: 17 jul 2021.

apresentava sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Partindo desse levantamento inicial, ela elaborou um planejamento pedagógico para ser desenvolvido com a turma.

No segundo momento, Silva (2020) executou o planejamento pedagógico com os 26 estudantes da turma, contando com a colaboração das professoras Polivalente e de Arte.

Através da análise e discussão dos dados, Silva (2020) conclui que a pesquisa evidenciou que o planejamento pedagógico contribui para:

- 1) ampliação do repertório cultural, histórico e geográfico acerca de alguns países africanos: África do Sul, Guiné Bissau, Tanzânia, República Democrática do Congo, Botsuana, Moçambique, Nigéria, Senegal;
- 2) transformação no modo de ver as culturas africanas e afro-brasileira e no (re)conhecimento das raízes e pertencimento étnico-racial, observado nas mudanças estéticas apresentadas pelas estudantes que passaram a valorizar seus cabelos naturais.
- 3) busca pela ascendência por meio do diálogo intergeracional entre os familiares;
- 4) compreensão da África como um continente com 54 países com diversos elementos culturais e históricos, o que ajudou a desconstruir a narrativa eurocêntrica colonizadora e a superar alguns estereótipos e preconceitos
- 5) compartilhamento das brincadeiras e jogos dentro e fora do território escolar (amigos na rua, familiares etc);
- 6) importância do trabalho colaborativo e interdisciplinar ocorrido entre a professora-pesquisadora, a Polivalente e a de Arte que promoveu a integração de conteúdos e
- 7) envolvimento da comunidade escolar como um todo (docente, discentes, gestão escolar, famílias etc).

Entre os resultados da pesquisa, também estão dois produtos educacionais: o audiovisual, 'Viagem pelos Caminhos da África', que mostra todo o processo de construção e execução do festival que culminou no encerramento do processo educativo e o planejamento pedagógico 'Um diálogo com a Cultura Africana e Afro-brasileira' que traz as 20 sequências didáticas que foram desenvolvidas com a turma<sup>14</sup>.

A segunda pesquisa é a da professora Camila Bloise Pieroni (2020) que teve como objetivo "identificar e compreender os significados de uma prática pedagógica de ensino e aprendizagem das danças tradicionais brasileiras no Ensino Médio de Tempo Integral" (PIERONI, 2020, p. 20).

Para desenvolver o estudo, Pieroni (2020) e uma professora de Geografia elaboraram a disciplina eletiva (DE) Danças populares brasileiras: suas vertentes e origens. Houve um total de 32 estudantes matriculados de todos os anos, destes finalizaram 24 estudantes, sendo que sete foram transferidos para outras instituições e um foi remanejado para outra DE.

O que queremos ressaltar nesta pesquisa é a participação do Mestre V<sup>15</sup> que foi convidado pelas professoras para ministrar aula de Capoeira e Maculelê para a turma. A ideia do convite partiu da estudante Estellar<sup>16</sup> que, após uma atividade de estudo e análise histórica de algumas danças tradicionais na DE, sugeriu trazer esse Mestre para ensinar a Capoeira, o Maculelê e contar suas histórias.

A turma permaneceu sentada na arquibancada atenta ao relato oral do Mestre V que disse que acredita que a cultura popular deve ser passada às juventudes para que elas conheçam suas histórias de

---

<sup>14</sup> Os dois produtos estão disponíveis na dissertação de mestrado de Silva (2020) que está disponível no link: [Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física \(unesp.br\)](https://unesp.br). O audiovisual pode ser assistido no YouTube pelo endereço: <https://youtu.be/XmnECn0jtMc>. Vale ressaltar que a elaboração de um produto educacional é exigência parcial deste programa de mestrado profissional.

<sup>15</sup> Nome fictício dado ao Mestre.

<sup>16</sup> Nome fictício.

vida, da onde vieram e para que tenham orgulho das suas origens (PIERONI, 2020).

Esse encontro entre a escola e um Mestre da Cultura Popular é uma oportunidade de entender que existem outras formas de se educar em sociedade. Os saberes não estão somente nos livros, na escrita, mas estão presentes, também,

em histórias de (re)existências elaboradas cotidianamente. Mestres, mestras, comunidades tradicionais são detentores e produtores de muitos conhecimentos que as escolas e universidades precisam estarem abertas para aprender, valorizar e respeitar.



[...] o Brasil é um país com vasto acervo cultural e os currículos escolares devem compreender essa exigência, elaborando propostas que atendam às necessidades e respeitem a diversidade presente no território brasileiro. Sobretudo, é importante valorizar as singularidades, para que se possa promover a democratização do ensino, ressaltando que nos saberes peculiares é que se assegura a pluralidade (SCHILDBERG; DUARTE ABDALA, 2019, p. 18 apud PIERONI, 2020, p. 65).

A professora-pesquisadora considera que, ao entender que o Brasil é um país de vasta diversidade cultural, “é responsabilidade ética da escola garantir que, em seu currículo, essa diversidade esteja presente e seja entendida como campo de conhecimento” (PIERONI, 2020, p. 78). Ela diz que as danças brasileiras se mostraram importantes fontes de aprendizagem dessa diversidade e que:



cabe à escola, como um espaço cultural e de produção de conhecimento, reconhecer, (re)significar e valorizar as heranças da tradição, da oralidade, da ancestralidade e da representatividade das peculiaridades regionais

da cultura brasileira, contribuindo para efetivação de uma sociedade mais respeitosa e menos excludente (PIERONI, 2020, p. 78).

Somado a isso, é necessário que os saberes e as práticas provenientes dos estudantes sejam contemplados nos currículos escolares, posto que, segundo Zandomínegue e Mello (2014), estes ressignificam o espaço/tempo da escola a todo o momento “num processo de reinvenção cotidiana, em que suas experiências culturais se afloram e proporcionam oportunidades de relações e de trocas nesse contexto de formação” (p. 24).

Nos aponta Gomes (2005) que as escolas existem para atender as demandas da sociedade na qual está inserida e não aquilo que os professores, gestores e órgãos governamentais colocam como prerrogativas. Neste pensar, isso vale, também, para as universidades.

As três pesquisas aqui apresentadas nos ensinam que o diálogo, a disponibilidade, a empatia, o respeito e a cooperação entre escolas, universidades, mestras, mestres e comunidades tradicionais são fundamentais para que possamos promover e fortalecer a Educação Antirracista e para a Relações Étnico-raciais. Entendemos que esta tarefa é de todas nós, desde os lugares que nos encontramos como educadoras, pesquisadoras, integrantes de comunidades e grupos que mantêm vivas as tradições, podemos e, devemos, exercitar o diálogo de saberes para assim ampliarmos os jeitos de construir e partilhar diversos conhecimentos.

Nossas caminhadas no campo da educação apresentam perspectivas e inspirações que são vivenciadas nas comunidades jongueiras, nos batuques, nos ternos de congado, nas rodas de samba de coco, nos terreiros, nos convívios com pessoas tem sua existência e experiências permeadas por outras epistemologias.

As práxis pedagógicas nas instituições formais precisam ganhar novas vozes, cores e jeitos de ensinar e aprender fundamentados

nas múltiplas maneiras de aprender e ensinar das comunidades e coletivos negros. É com danças, jogos, brincadeiras, cantos, rezas, chás, benzeduras, artes que mulheres e homens se colocam no mundo, se educam, dialogam e resistem. Portanto, estas instituições precisam se reconfigurarem e se reconhecerem na e para a diversidade e, assim, contribuir com projetos de sociedades mais equânimes

Nós compreendemos que um saber não pode ser medido pelo cânone estabelecido e que cada saber tem importância na vida de quem o construiu. Para nós, sentir-aprender os segredos dos tambores, das águas, dos ventos e sagrado é tão importante quanto aprender-entender as quatro operações matemáticas, os tipos de relevos ou as leis da inércia.

Como brincantes-educadoras-pesquisadoras, o que desejamos é continuar nossa luta por uma educação antirracista e pela dignidade dos povos negros em África e em diásporas.

## **Arrematando os pontos: algumas considerações**

---

Não nos parece viável aguardar o momento em que todas as instituições escolares e universitárias reconheçam a existência do racismo e sua gravidade, para que a educação antirracista possa ocorrer. A ideia de trilhar por caminhos sem apreciar o entorno, seguir receitas de forma automática e planos lineares pode se configurar como uma escolha equivocada quando nos propomos a concretizar uma educação antirracista. Uma educação que se propõe antirracista, dialógica e diversa se alimenta em muitos caminhos, experiências e existências.

Nossa colaboração com esta luta está para além destas escritas que tecemos. Como brincantes-educadoras-pesquisadoras atuantes em diversos territórios, buscamos dialogar com os saberes desde as rodas, desde o convívio com comunidades e pessoas que fundam

diversos jeitos de aprender, ensinar e existir. Acreditamos que para praticarmos uma educação antirracista, devemos propor pedagogias que se fundam em diversas histórias, corpos, jeitos e afetos que nos ajudam a transgredir, a transmutar este projeto de sociedade e de mundo que vivemos atualmente.

Estas partilhas acontecem por meio da convivência, do fazer junto, ouvir, reconhecer e experimentar as ciências que habitam os toques dos tambores, as tranças de fitas, os louvores e os cantos enfeitizados que reconfiguram mundos. Como partilha e provocação, deixamos aqui o convite ao desafio de entrarmos na roda. Ouvir os mais velhos, reconhecer as sabedorias que se revelam no ponto cantado, que conta das lutas, pejejas e alegrias que os povos negros em diáspora reafirmam cotidianamente.

A educação é viva, dinâmica e diversa porque é exercitada por pessoas com diversas experiências e histórias de vida. Todas estas histórias e experiências são atravessadas entre si. O que queremos dizer com isso é que o combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação racial, deve ser um projeto de mundo (re)construído por pessoas, por todas as pessoas que são à favor da vida com dignidade.

Assim, para que universidades e escolas sejam territórios, verdadeiramente, antirracistas, emancipatórios, críticos, democráticos, dialógicos, políticos e transformadores, é preciso que todas as pessoas inseridas nestes territórios adotem um compromisso ético, sobretudo, porque estas instituições mantêm em seus projetos políticos pedagógicos, currículos, práxis pedagógicas, pressupostos teóricos que defendem a existência da superioridade de uma raça em detrimento da outra. A transformação da educação nessas instituições, passa pela contestação daquilo que está posto como verdade, pela mudança de paradigmas, de epistemologias e posturas.

Seguimos alinhavando ideias, cantos-palavras-experiências em respeito a quem veio antes, lutou, sobreviveu e morreu por uma empreitada em favor de uma vida digna e desejável. A luta contra o

racismo é uma luta contra o projeto colonial que, infelizmente, ainda opera dia após dia em nossos corpos. Nosso compromisso é continuar a batalha, honrar existências, saberes e lutas de mulheres e homens que abriram caminhos para que pudéssemos chegar até aqui.

## Referências

---

BRASIL. Lei nº 10.639 de 03 de março de 2003. Diário Oficial, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 11 nov. 2019. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: [L11645 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 16 jul. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola**. 6ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GARCIA, Maria de F.; SILVA, José A. N. (Orgs.). **Africanidade afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições a implementação da Lei 10.639/03**. João Pessoa: UFPB, 2018.

GOMES, Nilma L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: BARBOSA, Lúcia M. de A.; SILVA, Petronilha B. G. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: UFSCAR, 1997.

GOMES, Nilma L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9\\_Munanga\\_K\\_org\\_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf). Acesso em: 07 de julho de 2021.

PIERONI, Camila B. Danças tradicionais brasileiras: uma experiência no ensino médio de tempo integral. 152f. 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Física). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Bauru. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/193322>. Acesso em: 19 jul. 2021.

ROCHA, José G. **Teologia e Negritude**. Santa Maria, Pallotti, 1998.

SILVA, Maria Ap. da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Petronilha B. G. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Petronilha B. G; SILVÉRIO, Valter. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Suzi D. R. Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física. 101f. 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Física). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Bauru. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192836>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVA, Vivian P. **Jongo na escola: contribuições para e na educação das relações étnico-raciais**. Tese de Doutorado. 247f. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. 2020. Disponível em: [Jongo na escola: contribuições para e na educação das relações étnico-raciais \(ufscar.br\)](http://ufscar.br). Acesso em: 17 jul. 2021.

ZANDOMÍNIGUE, Bethânia A. C.; MELLO, André da S. **A cultura popular nas aulas de Educação Física**. - Curitiba, Appris, 2014.

