

Vol. 17, 2025

UNIANCHIETA

Educação

ISSN 2177-2185

SOBRE A REVISTA

EDIÇÕES PUBLICADAS

NORMAS

CHAMADA DE TRABALHOS

CONTATO

UNIANCHIETA

Coordenador/ Editor:

Prof. Dr. Fabiano Ormaneze

Conselho Editorial Interno:

Prof. Dr. Antonio Valini Vacilotto

Profa. Dra. Elaine Aparecida Barreto

Profa. Ma. Karen Alves da Silva

Profa. Dra. Silvia Vallezi

Profa. Dra. Simone Hedwig Hasse

Conselho Editorial Externo:

Profa. Dra. Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner – Faculdade XV de Agosto – Socorro/SP

Profa. Dra. Cristina Yanes Cabrera – Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Sevilla/Espanha

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – FE/ Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Izalto Júnior Conceição Matos – Faculdade Tietê – (SP) e FACH - Universidade do Brasil

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos – Unesp e PUC-SP

Profa. Dra. Maria Ângela Borges Salvadori – FE/USP

Profa. Dra. Maria João Mogarro – Universidade de Lisboa, Portugal

Profa. Dra. Nima I. Spigolon – MEPROF/GEPEJA/GPPES/DEPASE – FE-Unicamp

Prof. Dr. Roney Polato de Castro – UFJF

Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite – DEPASE / GEPEJA – Unicamp

Profa. Dra. Silvia Alicia Martínez – FE-Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Profa. Dra. Tânia G. Magalhães – UFJF

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
HISTÓRIA E MEMÓRIA: narrativas e representaçõesErro! Indicador não definido.	
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise crítica..... Erro! Indicador não definido.	21
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: desafios e possibilidadesErro! Indicador não definido.	3
TRAJETÓRIA DE LIDERANÇAS FEMININAS AFRODESCENDENTES: um ensaio introdutório	Erro! Indicador não definido.
RELATO DE EXPERIÊNCIA: capacitação de enfermeiros no uso de ultrassom para avaliação vesical	Erro! Indicador não definido.
PAULO FREIRE'S PEDAGOGY AS A COUNTERCOLONIAL TOLL ...	81

APRESENTAÇÃO

A *Revista de Educação* do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta) chega ao seu 17º volume com a proposta de reunir reflexões e pesquisas que dialogam com os desafios contemporâneos da educação em suas múltiplas dimensões. Os artigos aqui publicados refletem o compromisso da revista com a construção de saberes críticos e com o fortalecimento de práticas educacionais que valorizem a diversidade, a equidade e a formação cidadã, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Nesta edição, o leitor é convidado a percorrer temas que envolvem a construção histórica da memória e da identidade social, as práticas pedagógicas nos primeiros anos escolares, a formação docente e os desafios enfrentados por educadores e educadoras em seus contextos de atuação. O número se inicia com uma análise sobre as relações entre história e memória, desvelando as implicações epistemológicas, políticas e sociais dessas categorias no campo da educação.

Na sequência, o segundo artigo discute a importância do lúdico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apontando para a necessidade de continuidade pedagógica que respeite as especificidades da infância. Ainda no campo da formação escolar, são abordados os desafios da formação de professores para o ensino de Ciências nos anos iniciais, enfatizando a carência de formação específica e as possibilidades de superação por meio da formação continuada.

Há ainda o ensaio sobre as lideranças femininas afrodescendentes. Esse trabalho traz para o debate histórias de resistência e protagonismo invisibilizadas, reforçando o papel da educação na valorização da diversidade e no combate às desigualdades.

A edição também conta com um relato de experiência na área da saúde, voltado ao Ensino Superior e ampliando o diálogo entre educação e práticas interdisciplinares. A edição é encerrada com uma contribuição, em língua inglesa, que examina a

pedagogia de Paulo Freire como instrumento contra-hegemônico, demonstrando a atualidade e universalidade de sua obra.

Assim, a presente edição reafirma a proposta editorial da revista: ser um espaço plural, comprometido com o debate acadêmico e com a transformação social por meio da educação. Também fica demonstrada a abertura deste periódico para a diversidade de gêneros textuais acadêmicos: artigos, ensaios, relatos, por meio dos quais convidamos pesquisadores e professores a enviarem suas contribuições.

Boa leitura!

Jundiaí (SP), março de 2025.

Prof. Dr. Fabiano Ormaneze

Coordenador de Curadoria do UniAnchieta

Editor da *Revista de Educação*

ARTIGO

HISTÓRIA E MEMÓRIA: narrativas e representações

Elaine Aparecida BARRETO¹
Matheus Luiz de Souza CÉFALO²
Thaís BATTIBUGLI³

*"History is about what people do within the limits of their landscape, their needs and their past."*⁴
(Sasson, 1997, p. 755)

Resumo

Este artigo aborda a complexa relação entre História e memória, analisando-as como construções sociais e interpretativas, e não como verdades absolutas. Discute-se a natureza da historiografia, questionando a objetividade e a influência do presente na escrita do passado. Enfatiza-se a importância de múltiplas perspectivas e fontes históricas, alertando-nos para a manipulação e a parcialidade inerentes ao processo de construção histórica e, ainda, aborda a memória individual e coletiva, suas interações e seu papel na formação da identidade e no exercício do poder.

Palavras-chave: História; Memória; Representação; Narrativa; Poder.

Abstract

This article addresses the complex relationship between History and memory, analyzing them as social and interpretative constructions and not as absolute truths. The nature of historiography is discussed, questioning the objectivity and influence of the present on the writing of the past. The article emphasizes the importance of multiple perspectives and historical sources, alerting us to the manipulation and partiality inherent in the process of historical construction and also addresses individual and collective memory, their interactions and their role in the formation of identity and the exercise of power.

Keywords: History; Memory; Representation; Narrative; Power.

¹ Coordenadora das licenciaturas do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação (UNICAMP). E-mail: elaine.barreto@anchieta.br.

² Docente do curso de Pedagogia do UniAnchieta. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: matheus.cefalo@anchieta.br.

³ Docente nos cursos de Pedagogia e Direito do UniAnchieta. Doutora em Ciência Política pela FFLCH/USP. E-mail: thais.battibugli@anchieta.br.

⁴ "A história trata do que as pessoas fazem dentro dos limites da sua paisagem, das suas necessidades e do seu passado" (tradução nossa).

Introdução

Este artigo foi escrito a partir da palestra realizada na Semana de Responsabilidade Social do Centro Universitário Padre Anchieta, em setembro de 2024. Nele, refletimos sobre alguns conceitos importantes para quem pesquisa, estuda ou tem interesse na História. O objetivo deste artigo é refletir sobre os conceitos de História e memória, identificando como a análise das fontes históricas pode influenciar as representações da História, a produção e a valorização da memória histórica e sua importância para a sociedade.

Para nos aproximarmos dessas reflexões, o presente artigo foi organizado em quatro seções. A primeira, trata sobre definições da História e da memória, a partir de Le Goff e Marc Bloch, problematizando a relação entre esses termos. A segunda seção versa sobre a importância das fontes históricas para o ofício do historiador. Já a terceira, aborda a relação entre a historiografia e o resgate da memória histórica. Por conseguinte, a quarta seção busca refletir sobre a importância da memória para a vida social, bem como suas implicações ao exercício do poder.

História e memória: debate necessário

É preciso compreender, antes de tudo, o que é História. Desde Heródoto, o pai da história e memória, a historicidade das coisas existe e é muito importante para a nossa construção como seres humanos, pois a história está construída a partir das diferentes memórias que dela se compõem. De acordo com Le Goff (2003, p. 9), Heródoto, no século V a. C., seria o primeiro historiador, mas, desde o nascimento da ciência histórica, esta se refere a uma realidade que não é construída, nem observada, como na matemática, nas ciências da natureza e nas ciências da vida, sobre a qual ela se indaga ou, como aponta o referido autor, ela se testemunha. *Historie* significa procurar, e esse é o sentido da palavra para Heródoto, no início das suas histórias, que que é a investigação, a procura. Então, ver, logo, saber, é um problema, um primeiro problema. Ainda na esteira do autor, a história tem um sentido de narração, que pode ser verdadeira ou falsa, com base na realidade ou ser puramente imaginária, uma narração histórica, uma fábula, que também fazem parte da história cultural de um povo.

A palavra história, em todas as línguas românicas e no inglês, vem do grego antigo *historie* e em dialeto jônico (Keuck, 1934). Essa forma deriva da raiz hindu europeia *wid-*, *weid-* (“ver”). Daí, o sânscrito *vettas* (“testemunha”) e o grego *histor* (“testemunha”), no sentido de “aquele que vê”. Essa concepção da visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à ideia de que historiador é aquele que vê e “também aquele que sabe” (Le Goff, 2003, p. 18).

No século XIX, inventaram histórias que privilegiam a história dentro do saber, mas Le Goff recomenda que deve-se procurar além da geopolítica, do comércio, das artes, da própria ciência, aquilo que justifica a atitude, de obscura certeza dos homens que se unem arrastados por um enorme fluxo de progresso que os especifica, opondo-os, em um contexto histórico, com uma historicidade.

Esse aspecto da história relato, da história testemunho, segundo Jacques Le Goff (2003), jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica. Se hoje há críticas desse tipo de história, da história narrativa, contada, é devido à vontade de colocar uma explicação no lugar dessa narração. Mas ao mesmo tempo, é o renascimento da história testemunho, ligada por intermédio do retorno do evento, ligado a novas mídias, ao surgimento de jornalistas, entre os historiadores. Mas, desde a antiguidade, a ciência histórica reúne documentos escritos e não escritos.

A escrita inicial da História está baseada em Jacques Le Goff, historiador francês especialista em Idade Média. Ele aponta que o pensar sobre a História evidencia alguns questionamentos: existem relações entre a história vivida, a história natural, objetiva das sociedades humanas, com esforço científico para desenvolver, descrever, explicar essa evolução da história como ciência. Para explicar essas relações, existe a disciplina Filosofia da História, e, desde o início do século XX, sobretudo nos últimos 20 anos desse século, desenvolve-se um ramo da História que estuda a evolução da própria ciência da História (Le Goff, 2003, p. 7).

O que seria a historiografia? A historiografia é a escrita sobre a História. Quando olhamos a história dos livros, não podemos nos esquecer de onde é que essas pessoas, que escreveram essas histórias, estão falando, que lugares elas ocupam.

Jacques Le Goff (2003) questiona: que relações tem a história com o tempo? Isso se refere ao tempo natural, cíclico do clima, das estações do ano, do tempo vivido,

registrado nos indivíduos; diversas sociedades criaram seu instrumento de controle fundamental do tempo, o calendário. Esse seria o segundo problema.

É necessário trazer reflexões sobre a história na temporalidade, devido ao fato de que a matéria fundamental da história é o tempo. Portanto, não é o tempo de hoje, tendo a cronologia como um fio condutor, essa ciência auxiliar da história, mas o instrumento principal da cronologia, é o calendário, que vai muito além do âmbito do histórico, sendo, antes de mais nada, o quadro do funcionamento de uma sociedade.

O calendário vai revelar um esforço que as sociedades humanas têm para dominar um tempo natural e utilizar esse movimento natural, ao lado dos movimentos da lua, do sol, das estações do ano, da alternância de dias e de noites. Ele é produto e expressão da história e está ligado às origens míticas e religiosas da humanidade, das festas, dos progressos tecnológicos e científicos, à evolução econômica, ao tempo do trabalho e ao tempo do lazer.

A história busca, dentro dessa periodização, em um dia de 24 horas, meses e séculos, a aplicação de dados, seja da filosofia, da ciência ou das experiências individuais e tende a introduzir um marco histórico e a noção de duração temporal.

Existe também a dialética, um terceiro tipo de problema que a história nos traz, que é a dialética da história, que parece se resumir em oposição entre o passado e o presente, para a construção de algo novo no futuro.

Em geral, essa oposição entre passado e presente não é neutra, exprime todo um sistema de valores, por exemplo, do que é antigo, do que é moderno, do que é progresso. Desde a antiguidade até o século XVIII, se desenvolve o conceito de decadência, uma visão pessimista da História, que voltou a se apresentar nas ideologias da História do século XX (Le Goff, 2003, p. 8).

Com o Iluminismo, se afirmou uma visão otimista da História, a partir de uma ideia de progresso, da segunda metade do século XX. Então, pergunta-se: há um sentido na História?

Um quarto tipo de problema seria o de que a História é incapaz de prever ou prever o futuro, então, como ela se coloca em relação a uma nova ciência, a uma projeção de futuro? Na realidade, ela deixa de ser científica quando se trata do início e

do fim da história do mundo e da humanidade, por ter um caráter essencialmente mítico ou revestido de discutível cientificismo (Le Goff, 2003, p. 8).

Quanto ao final, na esteira do autor, ela cede o lugar à religião e, em particular, às religiões de salvação que construíram um saber dos fins, as utopias do progresso, sendo o principal delas o internacionalismo, as sociedades sem classes, no que se refere ao campo das disputas políticas.

O quinto problema, para Le Goff (2003, p. 8), seria o contato com as outras ciências sociais. O historiador tende, hoje, a distinguir as diferentes durações históricas, de curta ou longa duração. Que relações teria a história com o estruturalismo?

E sexto, a ideia de história foi substituída como a história dos homens em sociedade: haveria apenas uma história do homem? Já se desenvolveu uma história do clima? Não se deveria escrever a história da natureza? Se estamos convencidos que a História não é uma ciência como outra qualquer, que será centro de controvérsias, de quais assuntos ela deve tratar? Apenas dos acontecimentos fáticos e/ou dos desígnios da providência, progressos da humanidade, fenômenos repetitivos e estruturas? (Le Goff, 2003).

Essas questões incidem sobre objetos e sobre indivíduos? Será que temos que promover a história de quem tem poder? De quem tem autoridade ou de quem não tem? Essas questões incidem sobre as fontes históricas. Trata-se também de uma projeção consciente do passado ou de um conhecimento, por meio de um documento, de referências que vão construir essa história.

Outra questão é saber se a História é uma ciência do passado ou se só há uma história contemporânea.

Marc Bloch *apud* Le Goff (2003), não gostava dessa definição de que a História é a ciência do passado. Para Bloch, a História é a ciência dos homens no tempo. O autor objetivava sublinhar que a História tem um caráter humano, a História é a história humana, e existe uma enorme diferença que separa a história humana da história natural. A História, o homem delibera, já a natureza, não. A história humana torna-se sem sentido se negligenciarmos o fato de que os homens têm objetos e intenções. Temos as intenções que se exprimem no tripé filosófico: o por quê, o para quê e o para quem.

Dessa forma, pode-se compreender tanto a história individual, a coletiva, quanto a História como ciência.

Marc Bloch, *apud* Le Goff (2003), pensava nas relações que o passado e o presente se entrelaçam ao longo da história e considerava que não só deve permitir o compreender o presente por meio do passado, como o compreender o presente pelo passado é uma atitude de um conceito tradicional, e quando dizemos tradicional, não queremos dizer ultrapassado, pois temos que ter essa noção de que as pessoas veem o tradicional como algo ruim, ultrapassado, e não estamos aqui olhando com juízo de valor, falando e fazendo conjecturas. O tradicional faz parte da história e deve ser considerado, olhado como algo importante.

A História não só deve compreender o presente pelo passado, mas o passado pelo presente, confirmando seu trabalho abstrato. Marc Bloch (2001) discorda que esse trabalho fosse tributário apenas à cronologia, pois não é apenas um tempo cronológico do movimento da História, ao longo de um calendário.

Há rupturas, descontinuidades, relacionadas ao presente-passado para acrescentar ao horizonte do futuro. O passado é uma construção e uma reinterpretação constante; o futuro é uma parte integrante e significativa da história. O progresso, as técnicas, nos permitem que uma parte importante dos documentos do passado estejam, ainda, a serem descobertos. A parte material, a arqueologia, decorre sem cessar dos documentos desconhecidos do passado, e os arquivos deste continuam a se enriquecer incessantemente, pois, a cada vez que se olha para tais documentos, novas leituras podem ocorrer no presente. Há frutos de uma reinterpretação do passado, realizada no presente, a qual nascerá no futuro.

Dessa forma, assegurar ao passado uma sobrevivência, ou melhor, assegurar ao passado uma vida, é função de todos nós. A partir do momento que se assegura ao passado uma vida, deixa de ser definitivamente passado e se torna presente.

É essa relação essencial, de presente e passado, que acrescenta o horizonte do futuro e que Marc Bloch (2001) nos apresenta de forma tão esplendorosa.

Os sentidos são múltiplos e essa interação entre passado e presente é o que chamamos de função social do passado ou da História. Qual é a função social da História? A História, escreveu Lucien Febvre, recolhe sistematicamente, classifica e agrupa fatos

passados, em função de suas necessidades atuais. É em função da vida que a morte é interrogada. A História organiza o passado em função do tempo e das questões do presente. Assim se poderia definir a função social da História. O nosso olhar de hoje para o passado é que vai dar sentido, dar função a essa história.

Como essa história é escrita? Por meio da historiografia, que surge, como a escrita da história. É necessário observar quem é que está escrevendo, de onde essas pessoas estão falando. A historiografia traz sentidos, traz, ainda, o poder de quem está escrevendo e que poder tem essa pessoa naquele momento em que está interpretando os fatos.

A historiografia surge como uma sequência de novas leituras do passado, que é o que Le Goff (2003) nos explica, sendo ela repleta de perdas e ressurreições, falhas de memória, revisões e atualizações, que podem afetar o vocabulário do historiador, por meio da introdução de anacronismos conceituais, verbais, que falseiam gravemente a qualidade do trabalho.

O trabalho de reflexão do historiador sobre o passado é um aspecto ou uma função do presente. O historiador deve refletir inteligentemente sobre o seu próprio trabalho, ou seja, sobre a filosofia da História, o sentido da História. Essa relação entre presente e passado, nesse discurso, é sempre um aspecto essencial do problema tradicional da objetividade da História hoje.

Heidegger *apud* Le Goff (2003), aponta que a História seria não somente a projeção do que o homem faz do presente no passado, mas a projeção da parte mais imaginária do seu presente, a projeção do passado, do futuro que ele escolheu.

Quando lemos a História, pensamos no fato histórico, que é comprovado por documentos que atestam aquilo que existiu. Um exemplo disso seria a Independência do Brasil. É um fato histórico, com documentos que o comprovam.

A história do Brasil, ao longo do tempo, foi escrita de que lugar? Há a necessidade de se atentar a essa escrita da História. Quem escreveu a história do nosso país? A história dos grandes heróis é diferente de quando é escrita por grupos minoritários. Cada grupo social tem seus próprios objetivos e sua forma de interpretar a História.

Mediante tais reflexões, existe um questionamento que não poderemos deixar de fazer: o passado pode ser manipulado? Pode, infelizmente. Quando o historiador publica

algo sobre um fato histórico, a historiografia sofrerá influências da própria formação desse historiador, como as suas crenças, sobre o que estudou, havendo, ainda, a pressão sofrida por ele por parte dos editores para a publicação, para entrega no tempo certo. Além disso, na publicação, existe a revisão da escrita, realizada por outras pessoas, que farão modificações a partir do que se espera no mercado editorial. Enfim, há uma série de fatores que poderão comprometer a escrita dessa história.

Mediante tais reflexões, não podemos acreditar em apenas uma fonte de informação. É importante buscar várias fontes históricas que retratem um mesmo fato ocorrido em determinado momento e fazer uma análise do que está ocorrendo. Sugerimos que, a partir de várias versões, construa-se uma análise mais aproximada do que seria a verdade, cuidando para que apenas uma vertente faça com que algo se torne verdade absoluta, pois não existem verdades absolutas. Mas o que seria verdade? Talvez uma discussão para um outro artigo.

O historiador e as fontes históricas

Segundo Barros (2020, p. 2), “as fontes históricas estão situadas no cerne da metodologia da História”, isto é, são o ponto de partida das investigações que se propõem acerca do debate historiográfico. Para o autor, é através das fontes que o historiador é capaz de olhar para o passado e interpretar possibilidades e seus desdobramentos no presente.

O trabalho com as fontes é, antes de tudo, um trabalho de resgate de vestígios produzidos pelos seres humanos, de modo que “as fontes históricas são as marcas da História” (Barros, 2020, p. 5). Tais vestígios são resultados das ações dos seres humanos em diferentes épocas, cuja compreensão passa a ser o objetivo do ofício do historiador quando olha para o passado, pois, segundo Bloch (2001, p. 54), “o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça”.

Apresentada a função das fontes históricas para o ofício do historiador, cumpre refletir sobre os tipos de fontes que podem ser utilizadas na operação historiográfica. Dessa forma, entende-se que

[...] são fontes históricas tanto os já tradicionais documentos textuais (crônicas, memórias, registros cartoriais, processos criminais, cartas legislativas, jornais, obras de literatura, correspondências públicas e

privadas e tantos mais) como também quaisquer outros registros ou materiais que possam nos fornecer um testemunho ou um discurso proveniente do passado humano, da realidade que um dia foi vivida e que se apresenta como relevante para o Presente do historiador. Incluem-se como possibilidades documentais (ou, mais precisamente, no âmbito do que chamamos de fontes históricas) desde os vestígios arqueológicos e outras fontes de cultura material – a arquitetura de um prédio, uma igreja, as ruas de uma cidade, os monumentos, cerâmicas, utensílios da vida cotidiana – até representações pictóricas, entre outras fontes imagéticas, e as chamadas fontes da história oral (testemunhos colhidos ou provocados pelo próprio historiador que conduz a sua investigação historiográfica) (Barros, 2020, p. 5).

Nota-se que há, à disponibilidade do historiador, diferentes tipos de fontes que podem ser utilizadas para construção de narrativas acerca do passado, não objetivando apenas descrever acontecimentos, mas problematizar questões pertinentes à vida humana, propondo hipóteses e tecendo análises críticas sobre o passado (Barros, 2020).

No entanto, há de se considerar que essa diversidade remete ao avanço da produção historiográfica, haja vista que, na gênese da História enquanto ciência, no século XIX, havia a valorização dos registros escritos, sobretudo documentos oficiais impressos em papel, em detrimento a outros tipos de fontes (Barros, 2020).

Tal avanço proporcionou a introdução de novos tipos de registros investigáveis na operação historiográfica, como o uso da história oral (Neves, 2009) e dos objetos oriundos da cultura material (Barros, 2020). Além disso, contribuiu para o resgate da memória histórica, de modo que “[...] os historiadores são movidos por um imperativo ético que os motiva a contribuir para o impedimento de que a memória histórica se desvaneça e de que as identidades se percam no fluir inexorável do presente contínuo” (Neves, 2009, p. 115).

Neste artigo, defendemos que a diversidade de registros deve ser considerada nas análises empreendidas pelo historiador, de modo a evitar interpretações equivocadas ou parciais acerca do passado, limitadas a um único vestígio. Entendemos, portanto, que o trabalho com diferentes fontes torna ética a atuação do historiador, haja vista seu protagonismo na criação de representações e narrativas acerca do passado, podendo culminar em relações de poder no presente, pois “a História assume dimensões de

exercício de poder, sendo até mesmo capaz de produzir memórias oficiais e memórias dirigidas” (Neves, 2009, p. 112).

Observa-se, portanto, que o trabalho com as fontes históricas reforça o papel de resgate da memória humana, trazendo à tona a valorização da nossa identidade individual e coletiva, contribuindo para uma interpretação mais crítica do presente, como veremos a seguir.

Historiografia e memória

Não se pode refletir sobre a História, sobre a historiografia e como ela tem as suas representações na História sem falar da memória.

Os gregos, da época arcaica, fizeram da memória uma deusa, *Mnemonise*, mãe de nove musas que procriou no decurso de nove noites passadas com Zeus. “Lembra os homens, suas recordações, dos seus heróis e dos seus altos feitos, preside ainda a poesia lírica” (Le Goff, 2003, p. 433).

O poeta, na visão dos gregos, é um homem possuído pela memória e é o ser responsável pela preservação dela. Se buscarmos a palavra memória, vamos poder nos valer da Psicologia, da Psiquiatria, enfim, de uma série de outras ciências que explicarão o que é a memória.

Na História, existe uma memória antes da escrita e uma também oral. Em suma, é elemento essencial na História o que se costuma chamar de identidade. Essa identidade é individual e, ao mesmo tempo, coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades atuais.

A memória coletiva não é somente uma conquista, ela é um instrumento e objeto de poder. São as sociedades cujas memórias social e, sobretudo, oral, ou que está em via de se constituir como uma memória coletiva escrita, que melhor permitem compreender essa luta de dominação, recordação e tradição, que são manifestações da memória.

O conceito de memória, portanto, é crucial. É a propriedade de se conservar certas informações. É um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar as impressões e informações passadas, que varia em função da presença ou da ausência da escrita e é um objeto da atenção do Estado para a conservação de certas

memórias. A memória realiza, portanto, a apropriação e reelaboração do tempo passado.

Paul Ricoeur (2007) foi um dos poucos estudiosos que enfrentou, de modo tão fundamentado, as questões voltadas à reavaliação da nossa concepção de memória, tarefa também enfrentada pela historiografia.

As nossas lembranças não são as suas lembranças, não se pode transferir as lembranças de um para a memória do outro. A memória é um modelo de *minhadade* – que é um conceito proposto por Ricoeur (2007) para indicar quando o sujeito compreende a sua vivência, à medida que consegue concatenar o passado, o presente e refletir para o futuro, a ação humana é identificada. Paul Ricoeur aponta que, como Aristóteles disse e mais enfático foi Santo Agostinho, que a memória é o passado; esse passado é o das minhas impressões e, desta feita, é o meu passado.

É por esse traço que a memória garante a continuidade temporal da pessoa, e por esse viés que essa identidade cujas dificuldades e armadilhas nós sempre enfrentamos. Essa continuidade permite-nos remontar sem ruptura do presente vivido até os acontecimentos longínquos da infância. Paul Ricoeur aponta que existe uma memória coletiva e uma memória individual que, às vezes, são postas em posição de rivalidade, mas que não se opõem no mesmo plano. Elas estão em universos de discursos alheios um ao outro. A memória individual e coletiva estão em estágios de discussão diversos.

Memória e sociedade

De acordo com as reflexões de Ecléa Bosi (1979, p. 9), a memória seria “o lado subjetivo do nosso conhecimento das coisas”, que parte sempre do presente para buscar o passado, ou seja, “é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde” (*op. cit.*, p. 10).

A memória possui um dinamismo interno, traz à recordação uma plasticidade, cujo elemento de base do passado pode variar, o que resulta em diversidade de sistemas que podem ser produzidos pela memória em diversas pessoas que viveram um mesmo fato (Bosi, 1979, p. 13).

O ponto central da memória é a conservação do passado, que sobrevive ao chamado do presente pelas lembranças. Deve-se notar que lembrar não é reviver um

fato tal e qual, é reconstruir, repensar o ocorrido com ideias do hoje. A memória, portanto, não é o simples recordar, como um sonho que se relembra, mas é sim trabalho analítico. Dessa forma, deve-se duvidar da ideia de sobrevivência do passado “tal como ocorreu”. É notável que não se lê duas vezes o mesmo livro, da mesma maneira, com as mesmas impressões (Bosi, 1979, p. 17; 21).

A memória individual é, assim, fruto de um trabalho de reelaboração do passado a partir de questões do presente: o material indiferente é descartado, o desagradável é alterado, o pouco claro ou confuso é simplificado e, ao término desse processo, tem-se o quadro formado, novo, sem desejo consciente de falseamento do ocorrido (Bosi, 1979, p. 28-29).

O que rege o lembrar é a função social exercida na atualidade pelo sujeito que recorda (Bosi, 1979, p. 23). Por exemplo, se a pessoa foi um trabalhador da indústria e hoje está aposentado, se foi um militar e hoje está na reserva, se é um médico e está no auge da carreira, se é um jovem em início de carreira; tais fatores irão, certamente, influenciar no trabalho de recordação do seu passado.

A função da memória é o conhecimento do passado, faz cair a barreira passado/presente, com o fim do aprendizado, como fonte de sabedoria. O indivíduo remodela o vivido, a experiência em categorias nítidas, cheias de sentido e úteis para o presente como norte de vida a fundamentar a esperança em seus planos de ação para o futuro (Bosi, 1979, p. 47-48; 340; 344).

Já a memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiar, escolar, profissional, religiosa e política. No campo da memória coletiva, há a luta pela memória, por um certo sentido, na sua elaboração ou reelaboração a partir dos interesses presentes de certo grupo político, religioso, social ou econômico (Bosi, 1979, p. 332-333).

Há clara interseção entre a memória individual e a coletiva, pois é sempre o indivíduo que recorda e dá seu ponto de vista sobre a memória coletiva, como no caso da memória política, em que são recordados acontecimentos coletivos relevantes para uma época, como guerras, revoluções, movimentos sociais, golpes de estado, greves, nova e impactante diretriz política e legislativa de âmbito econômico, tributário, trabalhista, previdenciário (Bosi, 1979, p. 333; 335). No caso da memória política, o

indivíduo traz seu juízo de valor, seu ponto de vista sobre esse período vivido (Bosi, 1979, p. 371-382). Dessa forma, cabe ao historiador reconstruir, no que lhe for possível, a estrutura dos acontecimentos (Bosi, 1979, p. 21).

Ecléa Bosi divide, assim a memória entre individual e coletiva. Já Leroi-Gourhan (*apud* Le Goff, 2003) trata a memória em sentido lato e a divide em três grupos: a memória específica, para a fixação de comportamentos de espécies animais; a memória étnica, que assegura a reprodução dos comportamentos; a “memória artificial, eletrônica, na sua forma mais recente, que assegura, sem recurso ao instinto ou à reflexão, a reprodução de atos mecânicos encadeados” (p. 368), com a memória dos computadores.

Interessante notar, quanto à memória artificial, que, como campo experimental de estudos, se iniciou nos anos 1950, tendo, atualmente, a capacidade dos computadores nos programas de inteligência artificial de operar funções avançadas de modo quase autônomo para, por exemplo, responder questionamentos, formular textos simples e complexos, reconhecer imagens, fala, identificar padrões e tendências e até de tomar decisões (Gontijo, 2020).

Considerações finais

A relação entre História, memória e historiografia é complexa e multifacetada. A História, como disciplina acadêmica, busca compreender o passado por meio de métodos críticos e análise de fontes, reconhecendo que não existem verdades absolutas. A memória, tanto individual quanto coletiva, desempenha um papel fundamental na construção da história, na construção das representações históricas e na identidade dos grupos, mas é influenciada por fatores subjetivos e perspectivas do presente, bem como por relações de poder. As lembranças, embora pessoais, são influenciadas pelo contexto social e podem ser usadas como instrumento de poder político, econômico e social.

Assim, as representações históricas são indiscutivelmente influenciadas pelas perspectivas do presente, moldando a maneira como o passado é interpretado e narrado. Compreender essa dinâmica é fundamental para a construção de uma visão crítica e consciente do passado.

O olhar do hoje para o passado desempenha um papel fundamental na atribuição de sentido e função à História. A função social da História reside em organizar e interpretar o passado com base nas necessidades e questões do presente.

A busca por múltiplas fontes de informação e a análise crítica de diferentes perspectivas são essenciais para a construção de uma compreensão mais completa e abrangente do passado.

Portanto, compreender a interação entre história, memória e historiografia é essencial para uma análise crítica do passado, reconhecendo as limitações e os vieses inerentes a cada uma dessas dimensões. A busca por múltiplas fontes, a reflexão crítica sobre as perspectivas e a consciência da influência do presente são elementos cruciais para a construção de uma compreensão mais completa e abrangente tanto da História como ciência quanto da memória.

Em tempos em que a informação é disparada de forma rápida e em tempo real através das mídias sociais, compreender as relações de poder, como elas são construídas e ter uma visão crítica da sociedade, construída a partir de realidades criadas, irreais, às vezes, deveria estar no cerne das reflexões sobre como o movimento das memórias e identidades vem sendo (re)organizado em um mundo cuja fluidez é constante. Preservar a memória é preservar a nossa humanidade e, dessa forma, a construção do conhecimento se tornará objeto de busca e de conhecimento para as futuras gerações.

Referências bibliográficas

BARROS, J. D. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, SE, v. 11, n. 2, p. 3-26, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/15006>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

GONTIJO, M. C. A. **A produção científica sobre inteligência artificial e seus impactos: análise de indicadores bibliométricos e altmétricos**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Gestão & Organização do Conhecimento) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

NEVES, L. de A. Memória, História e sujeito: substratos da identidade. **História Oral**, v. 3, 2009. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/25>. Acesso em: 20 dez. 2024.

RICCER, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François *et. al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SASSON, D. **One Hundred Years of Socialism**. The West European Left in the Twentieth Century, London: Fontana Press, 1997.

ARTIGO

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise crítica

Beatriz Maria NEGRI⁵

Isabela MAIA⁶

Vitória Fernandes de SOUZA⁷

Igor Aparecido de ANDRADE⁸

Silvia VALLEZI⁹

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar o papel do lúdico na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, destacando a possibilidade da diminuição ou perda das vivências lúdicas das crianças ao ingressarem na nova etapa de ensino. Observou-se que a ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, promovendo habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Muitas vezes, essa dimensão do aprendizado é pouco explorada na transição entre esses dois ciclos educacionais. A Base Nacional Comum Curricular ressalta a importância do lúdico em todo o processo de ensino, enfatizando a necessidade de levar em consideração os aspectos afetivos, sociais e culturais dos alunos. Este artigo destaca a relevância e a importância de uma transição planejada, significativa e acolhedora, que promova a continuidade da aprendizagem e a troca de informações entre os professores de diferentes ciclos. As limitações deste estudo apontam para a escassez de pesquisas sobre a comunicação entre docentes de diferentes ciclos de escolarização, indicando, possivelmente, uma lacuna e a necessidade de investigações futuras nessa área. Espera-se que este trabalho incentive práticas educacionais que valorizem o lúdico em todas as etapas da Educação Básica, proporcionando um ambiente de aprendizado enriquecedor e contínuo.

Palavras-chave: Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Lúdico; Crianças.

Abstract

This study aimed to analyze the role of playfulness in the transition from Early Childhood Education to the 1st year of Elementary School, highlighting the possibility

⁵ Graduada em Pedagogia pelo UniAnchieta. E-mail: biamnegri@hotmail.com.

⁶ Graduada em Pedagogia pelo UniAnchieta. E-mail: isa.maaiiaa@gmail.com.

⁷ Graduada em Pedagogia pelo UniAnchieta. E-mail: vitoria.fsouza02@gmail.com.

⁸ Professor-orientador. Docente do cursos de Pedagogia e Educação Física do UniAnchieta. E-mail: igor.andrade@anchieta.br.

⁹ Docente do curso de Pedagogia do UniAnchieta. E-mail: silvia.vallezi@anchieta.br.

of a decrease or loss of playful experiences for children as they enter the 1st year of Elementary School I. It was observed that playfulness plays a fundamental role in children's development, promoting motor, cognitive, and socio-emotional skills. Often, this dimension of learning is underexplored in the transition between these two educational phases. The National Common Core Curriculum emphasizes the importance of playfulness throughout the teaching process, highlighting the need to consider the affective, social, and cultural aspects of students. This study underscores the relevance and importance of a well-planned, meaningful, and welcoming transition that promotes the continuity of learning and the exchange of information among teachers from different educational phases. The study's limitations point to the scarcity of research on communication between teachers from different educational phases, possibly indicating a gap and the need for future investigations in this area. It is expected that this work will encourage educational practices that value playfulness at all steps of Basic Education, providing an enriching and continuous learning environment.

Keywords: Transition; Early Childhood Education; Elementary School I; Playfulness; Children.

Introdução

Este artigo aborda a importância do lúdico na transição da Educação Infantil (EI) para o 1º ano do Ensino Fundamental (EF). Apresenta-se a definição e o conceito de ludicidade, bem como a relação entre o lúdico e o processo de transição da EI para o EF. Discute-se a importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças nessa fase, explorando a sua conexão com os cinco campos de experiência definidos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). São abordados os tipos de jogos e brincadeiras adequados para promover uma aprendizagem significativa e prazerosa nessa transição.

Os autores utilizados como referenciais teóricos são Vygotsky, Kishimoto, Ronca, Barbosa, Negrini, Gonçalves, entre outros, além das legislações em vigor. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica por meio de palavras-chave como transição, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, lúdico, crianças e seus correspondentes em inglês. Foram analisados trabalhos publicados em plataformas acadêmicas – Scielo, Google Acadêmico –, entre 1989 e 2018, além da BNCC, do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.

Os questionamentos que nortearam este trabalho foram: o lúdico, muito presente na EI, se mantém no primeiro ano do EF? Como é trabalhado o lúdico nessa

transição? Quais são os meios para inserir o lúdico nessa fase?

Sabe-se que, durante a EI, o lúdico tem um espaço amplo de importância para o aprendizado, sendo significativo para o desenvolvimento biopsicossocial de cada criança. Desse modo, este artigo analisa os tipos de jogos e brincadeiras que ajudam no desenvolvimento e na formação do indivíduo, buscando entender a importância da presença do lúdico nesse processo de transição, além de discutir possibilidades para não perder esse recurso no início do EF.

O conjunto de materiais encontrados e analisados possibilitou a organização deste artigo da seguinte forma: o lúdico no desenvolvimento da criança; o lúdico nas normas e diretrizes nacionais; desafios e aspectos da transição da EI para o EF; estratégias para inserção do lúdico no 1º ano do EF.

O lúdico no desenvolvimento da criança

A palavra “lúdico”, que vem do latim *ludos*, tem como significado os jogos e brincadeiras. Huizinga (2004) compreende que o lúdico abrange jogos infantis, recreações, competições, representações teatrais e até jogos de azar. Sendo assim, entende-se que essa estratégia envolve diversas atividades e situações que podem ser desenvolvidas no dia a dia.

O lúdico tem, também, um papel bastante importante no processo de formação da criança, pois, conforme Huizinga (2004), o indivíduo pode desenvolver várias das competências e habilidades que são importantes para sua formação. Luckesi (2005) nos traz a ideia de que a ludicidade é viver plenamente a liberdade, a diversão e se desenvolver de maneira global. “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão” (Luckesi, 2005, p. 2).

Segundo Ferrari, Savenhago e Trevisol (2014), o lúdico proporciona à criança seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. No brincar, a criança desenvolve sua personalidade, sua imaginação e sua autonomia. No jogar, a criança aprende a respeitar regras, condição essencial para uma vida em sociedade.

Além disso, importa destacar que a ludicidade permite desenvolver diversas habilidades que se complementam, como: aprender a correr, pular, se equilibrar, saber

lidar com o ganho ou perda nos jogos, socializar entre os colegas etc. Quando a atividade é desenvolvida tendo em vista a autoestima, a criança eleva sua confiança e se sente mais confortável para interagir com os colegas. Dessa forma, também são desenvolvidos os aspectos sociais das crianças, pois elas aprendem a trabalhar em equipe, a ter empatia, respeitar as pessoas e as regras. Ronca (1989) indica outros benefícios da aprendizagem através do lúdico:

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo (Ronca, 1989, p. 27).

Segundo Kishimoto (1996), uma forma fácil de aprender é brincando, e isso acontece desde a infância de um indivíduo. A criança pode aprender rapidamente quando se diverte, se sente segura e está em um ambiente leve. Diante disso, o brincar se faz necessário em todas as fases da infância, e não apenas na EI. Através da criatividade e imaginação, as crianças podem transformar a realidade em um mundo de fantasias, na qual tudo se torna mais leve. Ainda de acordo com a autora, o brincar faz com que o indivíduo desenvolva capacidades importantes, como: imaginação, memória, atenção, imitação e socialização.

De acordo com Vygotsky (1998), o brincar é essencial para a criança desenvolver seu campo cognitivo, pois os processos de simbolização e de representação levam o indivíduo ao pensamento abstrato. O pesquisador ainda declara que o desenvolvimento cognitivo acontece à medida que a criança se conecta com o meio em que vive, possibilitando novas experiências e aprendizados, ou seja, é mais do que necessário que a criança esteja em contato com o ambiente, brincando e se envolvendo para que haja significação em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para um desenvolvimento social, Vygotsky (1998) afirma que, ao brincar, a imaginação, a fantasia e a realidade da criança colaboram na construção de novas formas de construir relações sociais com outros indivíduos. Podemos ter como exemplo duas crianças em um parque, cada uma brincando sozinha, até que, em um determinado momento, elas se conectam e vão se permitindo construir relações e

brincam juntas; esse é o desenvolvimento social sendo incentivado e estimulado.

Pensando no desenvolvimento afetivo, a ludicidade impacta diretamente nas emoções da criança, pois os jogos permitem as vivências em grupos, a aprendizagem da cooperação e da construção de laços. Assim como dito por Loos-Sant'ana e Barbosa (2017 p. 449), “[...] a afetividade está relacionada à sensibilidade – a se permitir sentir o mundo em suas várias possibilidades de interação”. Desse modo, pode-se pensar que proporcionar uma vivência de jogos e brincadeiras é dar a oportunidade para o indivíduo desenvolver sua afetividade e sua relação com o mundo e com as pessoas que o envolvem.

A respeito do desenvolvimento motor, Gonçalves (2009) apresenta algumas contribuições, mostrando que os jogos podem oferecer à criança benefícios na questão motora. O autor diz que, quando inserido em um espaço no qual lhe é permitido exercer os movimentos e explorar as sensações, o indivíduo constrói conceitos espaciais e direções objetivas – esquerda, direita, em cima e embaixo –, que são conhecimentos de grande relevância para a vida.

Ao agir sobre o meio, a criança aprende a interpretar as informações sensoriais de acordo com o espaço e a construir conceitos espaciais, considerando-se aspectos sensoriais e motores. Como no espaço não existem direções objetivas, as noções espaciais, tais como direita, esquerda, em cima, embaixo, atrás e na frente, são referenciadas a partir da ação do corpo no espaço externo, que nos leva a antecipação da ação, devido às referências vividas e agora percebidas (Gonçalves, 2009, p. 51).

Por meio desses estudos, é possível observar como o lúdico possibilita o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor da criança, proporcionando experiências significativas em sua formação.

O lúdico nas normas e diretrizes nacionais

A BNCC, homologada em dezembro de 2017, teve como objetivo reformular os currículos das redes escolares, estabelecendo o conjunto de aprendizagens essenciais para todas as etapas da Educação Básica, garantindo uma educação de qualidade para todos, visando a formação integral dos indivíduos e valorizando a diversidade.

De acordo com a BNCC (2018), as interações e as brincadeiras são os pilares fundamentais das práticas pedagógicas na EI. Nessa fase, é fundamental que as

crianças convivam com outras crianças e adultos, pois isso proporciona aprendizagem, desenvolvimento e socialização. Durante as interações e a participação em brincadeiras, ocorrem a expressão de sentimentos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Na EI, é necessário criar condições para que as crianças se tornem ativas, enfrentem desafios, conflitos e busquem resolvê-los, com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC, que incluem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da EI são apresentados da pela BNCC (2018) da seguinte forma:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 38).

Esse documento estabelece cinco campos de experiências para o

desenvolvimento das crianças. São eles: “o eu, o outro e o nós”, que envolve relações interpessoais e valores; “corpo, gestos e movimentos”, que abrange atividades físicas e expressão corporal; “traços, sons, cores e formas”, que valoriza a expressão artística e estética; “escuta, fala, pensamento e imaginação”, que estimula a comunicação e o pensamento crítico; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que envolve noções matemáticas. Esses campos proporcionam uma educação abrangente, estimulando aspectos sociais, emocionais, físicos, cognitivos e culturais nas crianças.

A BNCC destaca a importância do lúdico também para o EF, como forma de ser um recurso pedagógico de grande valor nesse processo de aprendizagem.

O ato de brincar contribui para um melhor desenvolvimento da criança em todos os aspectos físico, afetivo, intelectual e social. Brincando, a criança organiza e constrói seu próprio conhecimento e conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça as habilidades sociais e reduz e agressividade (Loos-Santana; Barbosa; Marinho, 2007, p. 88).

Além dos aspectos cognitivos, é necessário valorizar também os aspectos emocionais, sociais e culturais dos alunos, independentemente da idade. Por isso, a BNCC ressalta uma educação com estratégias lúdicas, para que os professores promovam aulas mais dinâmicas e divertidas. Dessa forma, o professor pode trabalhar habilidades como o trabalho em equipe, a cooperação e a colaboração entre eles, o enfrentamento e resolução de novos desafios, a criatividade e a autonomia individual.

Nessa perspectiva, de acordo com a BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 39).

Kishimoto (1994) ainda ressalta a importância dos jogos e brincadeiras para um melhor processo de aprendizagem e o efeito deles na vida da criança dentro do ambiente escolar:

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a

criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade (Kishimoto, 1994, p. 49).

A BNCC, para o EF, diferentemente da EI, organiza-se em áreas do conhecimento. Essas áreas preservam as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes e mobiliza operações cognitivas cada vez mais complexas e a sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2018, p. 59).

A BNCC para o EF – anos iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na EI:

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (Brasil, 2018, p. 57-58).

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças. E, de fato, o lúdico está presente em suas vivências mais imediatas, de modo que, ao trazer essas experiências para o contexto da escola, a articulação entre os conhecimentos prévios e aqueles a serem desenvolvidos, podem ser ampliados de forma mais harmoniosa.

A partir dessa significação do lúdico para o desenvolvimento global da criança, é possível refletir acerca da transição da EI para o primeiro ano do EF e entender a importância de se manter os jogos e brincadeiras nesse processo.

É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (Brasil, 2006, p. 3).

Observa-se que esse processo deve ser leve, acolhedor e sem causar impactos negativos às crianças. Sendo assim, ao trazer a ludicidade para os anos iniciais do EF, proporciona-se um ambiente mais propício ao desenvolvimento infantil e evita-se que

elas vivenciem uma ruptura e compreendam que, no primeiro ano do EF, deve-se somente fazer tarefa e “aprender a ser adulto”.

Desafios e aspectos da transição da EI para o EF

Viver a trajetória escolar através da ludicidade traz leveza, diversão e aproveitamento para o indivíduo. Percebe-se que, na EI, as atividades desenvolvidas são baseadas na ludicidade. Borba (2020) apresenta, em seu livro “Educação Infantil: cotidianos e políticas”, estudos de diversas autoras renomadas na área da pedagogia, como Patrícia Corsino e Maria Fernanda Nunes, que mostram como as vivências na EI são mais integradas ao lúdico. Por meio dessas pesquisas, é possível observar que as crianças de até cinco anos vivem os dias letivos cercadas de muitos jogos, brincadeiras, diversão, liberdade e ludicidade em todos os ambientes escolares.

A questão central reside no período de transição após a EI, ou seja, como esse momento de ingresso no EF é abordado e quais são as medidas tomadas para garantir que a entrada no primeiro ano do EF seja acolhedora e bem-sucedida para a criança.

Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) desenvolveram uma pesquisa com crianças do primeiro ano do EF oriundas da EI, na qual foi realizada uma entrevista, indagando como foi o processo de transição entre as etapas e as diferenças verificadas por elas. Os relatos colocados em tese foram a questão do brincar, pois os pequenos afirmaram que, antes, o brincar era livre e que, agora, no EF, brincar é visto como “coisa de criancinha” e estudar tinha se tornado mais sério: “agora precisamos abrir mão da brincadeira para focar em estudos e tarefas”.

Segundo Barbosa (2006), juntamente com a chegada do EF, é posta sobre as crianças uma pressão social, exigindo-se que as elas renunciem à infância e se coloquem em segundo plano, pois o “foco”, agora, é se preparar para ser adulto e lidar com as várias lições do dia a dia.

No entanto, o lúdico, o brincar, as vivências, fazem bem para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e motor do indivíduo, independentemente da idade em que ele se encontra. Principalmente na infância, isso deve ser visto como prioridade, inclusive após o período da EI, pois contribui para o desenvolvimento da memorização, dos movimentos, das emoções, da fala, da vivência em sociedade, do respeito às regras,

da liberdade, da exploração, da construção e da criatividade, assim como é citado por Negrine (1994):

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (p. 19).

As diferenças entre escolas de EI e de EF não se restringem à condução didático-metodológica, ao perfil dos professores ou à concepção pedagógica. Há aspectos bem visíveis, materializados na sua arquitetura, nos seus espaços externos e internos, na forma de organização da sala de aula, dentre outros que comunicam, expressam o que se pensa e como se age em relação às crianças. Os ambientes da EI, costumeiramente, são coloridos, com espaços para brincar, com brinquedos distribuídos pelos pátios, tornando-se, assim, acolhedores e convidativos à permanência.

Nos do EF, em sua grande maioria, a não ser naquelas escolas que atendem também a EI, os brinquedos geralmente estão ausentes, as cores da pintura são monolíticas, a predisposição das salas de aula possui estrutura rígida e, nos pátios, há pouco espaço para circulação e diversão das crianças.

Assim como foi dito por Dias e Campos (2015) citado por Rissato e Timm (2022):

Isto faz com que se interrogue: por que tanta disparidade? Qual a razão de pensar tão diferente para atender crianças que são muito semelhantes em seus parâmetros de faixa etária e de desenvolvimento? Quando na educação infantil a escola e os professores estão aptos a oferecer o lúdico como instrumento dinamizador do processo ensino-aprendizagem, estabelece-se um processo de ensino aprendizagem prazeroso, dinâmico e construtivo, o que possibilita a qualidade do aprendizado escolar, bem como, instaura relações saudáveis no ambiente (alunos/alunos; alunos/professores), gerando aprendizagem concreta que interfere de maneira profunda no desenvolvimento da criança (Rissato; Timm, 2022, p. 66).

O lúdico é muito mais abrangente do que o brincar, é uma dimensão da realização humana, embora a brincadeira ocupe parte significativa da criança, seja um constituinte da vida humana e pode transformar-se numa forma de simular a resolução de conflitos e ansiedades, mediar situações angustiantes, estimular a criatividade, fugir

da pressão da realidade e auxiliar na estabilização das emoções. Por meio da brincadeira, a criança intercala momentos de fantasia e realidade objetiva. Segundo Nogaro (2012), o professor precisa estar ciente de que brincar se constitui na exteriorização ou manifestação de como a criança se estrutura mentalmente, internamente.

O lúdico continua sendo presente nos dois períodos, mas aparece de formas distintas. Santos (2013) verificou, no contexto do EF, que existem brincadeiras, mas poucas partem das próprias crianças, e geralmente são jogos de regra e exercícios, sendo raras as de faz-de-conta.

Segundo Bressan (2014), as professoras sabem da importância do lúdico, mas, muitas vezes, faltam subsídios teóricos para basear sua prática pedagógica. O pesquisador apresenta como significativo para um maior engajamento da ludicidade a reflexão sobre a prática educativa e a formação de professores sobre o tema, proporcionando momentos de troca de conhecimento, aprendizagem e assistência.

Santos (2018) trouxe contribuições com sua pesquisa a partir da análise da presença do lúdico nos Currículos Estatais, analisando o do Distrito Federal, e dos discursos das crianças e das professoras. Na análise dos Currículos, verificou a presença do lúdico como indicação, objetivo e conteúdo curricular. Havia uma grande união entre a ludicidade e conteúdos relacionados com Artes e Educação Física. Além disso, percebeu a associação “[...] do lúdico a vários elementos da aprendizagem como autonomia, criatividade, e pensamento matemático” (Santos, 2018, p. 220).

Já a pesquisadora Sá (2015), citada por Rodrigues (2022), percebeu que objetivos específicos não são associados às atividades corpóreas, que ocorrem, geralmente, em momentos recreativos. Os professores reconhecem a importância e, a partir da mudança do currículo, adicionaram um maior período para brincadeiras, mas sentem falta de preparação para trabalhar com questões relacionadas ao corpo e movimento. Além disso, sentem grande exigência da escola na questão da alfabetização, dando prioridade a isso.

Segundo Cintra (2012), o ato motor ainda não é considerado pela escola algo importante para o desenvolvimento, ainda mais para o cognitivo e o afetivo. A escola não se sente responsável por oportunizar momentos em que as crianças “[...]”

vivenciem o espaço físico, fundamental para a construção do espaço mental, e [...] momentos para brincadeiras de ficção, importantes para o fortalecimento da representação” (p. 103).

A EI e o EF são etapas importante da Educação Básica, pois de, acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação básica obrigatória é dividida em etapas, iniciando na EI. Por essa razão, Kramer (2013), relata que essas duas fases devem ser planejadas juntas, por se complementarem e serem fundamentais para o desempenho acadêmico da criança.

Segundo Barbosa, Delgado e outros (2012), a transição é um momento em que a criança ingressa em um ambiente diferente com novas pessoas, culturas e conteúdo, ou seja, com novos compromissos e exigências, o que provoca mudanças na vida da criança e das pessoas que passam por esse processo juntas com ela. Deste modo, se faz necessário construir um diálogo entre essas etapas iniciais da Educação Básica.

Esses aspectos precisam ficar claros, para que não mudemos o curso do processo pedagógico com as crianças, valorizar a escola da infância e o protagonismo infantil. Por isso é necessário construirmos coletivamente ações pedagógicas que fomentem a questão da transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, uma vez que a crianças é criança até os 12 anos de idade (Beber; Ferreira, 2020, p. 217).

Para criar um ambiente estimulador, é preciso ter ciência de que, mesmo a criança ingressando no EF, ela continua sendo criança. Sendo assim, é importante que as atividades lúdicas estejam presentes nas práticas pedagógicas que são planejadas para essa faixa etária. De acordo com Freire (2002), as práticas desenvolvidas devem contar com a participação do aluno na construção do conhecimento, como um processo de colaboração e troca, para que ele tenha acesso a um leque de possibilidades para se desenvolver.

Segundo Krueger (2019), para ensinar nos anos iniciais, o professor irá partir de diversos métodos que se adaptem às necessidades dos alunos, podendo verificar ao longo das aulas qual deles corresponde melhor aos objetivos planejados para determinado ano. Sendo assim, compreendemos que o processo de transição gera impactos na vida de quem passa por ele, devido às suas transformações, e, por isso, deve-se buscar planejar práticas que deem continuidade às aprendizagens da criança

e criem, nela, o desejo de dar sequências aos saberes.

A BNCC (2018) orienta os envolvidos a planejarem o processo de transição da EI para o 1º ano do EF de maneira atenta, para que não exista rompimento nos conhecimentos e nos elos construídos na fase anterior, mas que sigam uma sequência didática ao longo do ano letivo.

Estratégias para a inserção do lúdico no 1º ano do EF

Metodologias ativas e abordagens pedagógicas que valorizam o lúdico nessa etapa de transição e a parceria entre professores de EI e EF, bem como a formação e capacitação desses profissionais, são estratégias fundamentais para a inserção do lúdico nessa fase.

Kishimoto (2011) traz uma reflexão importante para o ato lúdico: a autora mostra que os jogos e brincadeiras devem ter uma intenção dada pelo adulto, no caso, o professor em sala de aula. É necessário que a intenção da criança seja apenas brincar, mas que, por trás desse momento, haja uma intencionalidade do educador em potencializar a aprendizagem do indivíduo. A proposta é que, para a criança, seja apenas uma amarelinha, quando, na verdade, a intenção é que ela desenvolva a aprendizagem dos números.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (Kishimoto, 2011, p. 41).

Segundo Kramer (2007, p. 20), “educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso”. Porém, assim como afirma Nascimento (2007), o EF, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Logo, parte-se do pressuposto de que não se pode dispensar a brincadeira, porque ela é essencial para entender como a criança interpreta o mundo e possibilita que a conheçamos melhor, já que o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. (Borba; Goulart, 2007).

O brincar pode ser inserido no EF com o intuito de melhorar a aprendizagem, a frequência e a participação dos alunos. A contribuição do brincar no processo de aprendizagem deve-se à relação entre afeição e cognição, além de ampliar o repertório de habilidades adquiridas pela criança. No que se refere à frequência, pode-se dizer que o brincar possibilita que os alunos vejam na escola um ambiente capaz de proporcionar diversão e aprendizagem significativa. Por fim, a ação lúdica tem relação com a participação dos alunos, pois oportuniza a exposição de conhecimentos já adquiridos, especialmente fora do ambiente escolar e porque a brincadeira é isenta das pressões pelo medo do “erro” existentes em outros ambientes de aprendizagem. Quando se possibilita espaço para brincar, a criança encontra na escola um clima de confiança, respeito e responsabilidade.

A instituição escolar, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, deve ser um espaço que garanta à criança fazer aquilo que lhe é peculiar: imaginar, criar, brincar, aprender, interagir e produzir cultura. É essa experiência cultural que é capaz de articular os dois níveis de ensino, pois para as crianças não há distinção entre uma coisa e a outra (Ferreira, 2012, p. 43).

Para que as crianças aprendam, é importante que encontrem espaço para mexer, desvendar, provar, deduzir e investigar trabalhando todas as áreas do currículo de forma articulada. Só por meio da experiência elas podem elaborar os conceitos espontâneos para, conseqüentemente, construírem os conceitos científicos. Para qualificar a ação pedagógica, é importante considerar o que a criança aprendeu antes de iniciar o EF e recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, mais presente na EI. O foco principal no início desse período é a alfabetização, sem esquecer-se da formação social, cultural e artística da criança, além da iniciação dos conhecimentos sobre cálculo e natureza. As crianças devem ser cuidadas e educadas independentemente do ciclo em que está inserida.

Reforçar a formação dos profissionais de educação infantil pela apreensão das descobertas mais recentes em relação às crianças pequenas é crucial. Isso, sem mencionar a necessidade de organizar adequadamente os espaços nas instituições educativas, os quais terão que, obviamente, respeitar e oportunizar o processo de desenvolvimento dos pequenos (Silva; Bolsanello, 2002, p. 2).

Essa inserção do lúdico no 1º ano do EF é essencial para uma aprendizagem mais envolvente, sendo uma forma dos alunos aprenderem com mais facilidade e até

mesmo qualidade. É necessário que o educador planeje a aula com mais antecedência para que ela seja realmente eficaz e produtiva.

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo (Ronca, 1989, p. 27).

Uma forma de introduzir esse lúdico é dividir a aula em dois momentos, sendo teórico e prático, tornando o momento mais divertido. Os jogos de cartas, tabuleiros, quebra-cabeças fazem com que o aluno aprenda a trabalhar em equipe, dessa forma, aprendendo cooperativamente. Outra maneira é o teatro e a contação de histórias, que tornam o aprendizado mais envolvente e estimulam a criatividade.

Outras estratégias que podem ser utilizadas na prática pedagógica são: criar maquetes, cartazes e desenvolver atividades por meio de músicas. Essas ferramentas podem despertar o interesse das crianças e facilitar o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC, como as práticas orais e as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento de conhecimentos, a crítica, recriação e diálogo.

A respeito dos tipos de jogos para aplicar na idade aqui proposta – 5 a 7 anos –, é bastante livre, pois os jogos e brincadeiras tradicionais, como amarelinha, pega-pega, corre cutia, forca, jogo da memória, jogos e brincadeiras simbólicos, como o faz-de-conta (mamãe e filinha, cozinha, mercado, escola), podem colaborar no desenvolvimento integral da criança de forma conjunta.

Em uma brincadeira ou jogo de “pega-pega”, por exemplo, além das regras tradicionais, pode-se criar a de que, para a criança que foi pega se livrar, ela precisa responder uma continha de adição, ou reconhecer algum número, ou letra, ou soletrar palavras. Nesse jogo, o indivíduo já trabalha as questões cognitivas, motoras, emocionais (para respeitar as regras, saber perder e ganhar) e também o social, pois é uma atividade em grupo.

Da mesma maneira, pode-se adaptar a regra de qualquer outra brincadeira citada, ou simplesmente deixar os jogos e brincadeiras sem adaptações pedagógicas. De qualquer maneira, o desenvolvimento do aluno será instigado e trabalhado de

forma divertida.

Afinal, como diz Catunda (2005), o brincar faz parte da felicidade. As crianças precisam dessa leveza para se desenvolver plenamente.

Brincar é necessário à felicidade e as aprendizagens da vida e que as brincadeiras estão se extinguindo do cotidiano das pessoas. Os educadores têm por função valorizar a felicidade em pequenos gestos proporcionando um maior significado a vida (Catunda, 2005, p. 38).

Nesse processo de transição da EI para o EF, é o planejamento lúdico que se deve ter, para que a criança não saia de um ambiente repleto de ludicidade e entre em um pouco acolhedor, que não possibilite uma aprendizagem prazerosa.

Outra estratégia importante é a possibilidade de se estabelecer relação entre os professores da EI e do EF, bem como proporcionar que as crianças tenham contato com as escolas do EF ainda na etapa da EI. Essa articulação pode dar segurança no processo de transição e fortalecer os vínculos necessário para a não ruptura no processo de escolarização básica.

É válido ressaltar que a BNCC (Brasil, 2018) espera que o professor exerça seu planejamento de aula baseando-se nas vivências das crianças e em suas experiências cotidianas, pois, dessa forma, elas aprenderão de maneira ativa e com significado.

Muniz (2010) também reflete sobre o papel do educador nesse ambiente lúdico e afirma que ele deve estar presente no desenvolvimento da atividade lúdica, a fim de promover observações, reflexões e validações. Dessa forma, haverá um melhor aproveitamento das atividades e o educador pode propor novos desafios no processo.

Os professores têm um papel essencial na transição da EI para o EF. De acordo com Borba e Spazziani (2007, p. 2), “[...] a afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar”. São indispensáveis a atenção e o melhor tratamento possível para essas crianças, pois, para muitas, é uma fase delicada de mudanças.

Conforme o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012), citado por Soares (2014):

A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como

ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática (Soares, 2014, p. 14).

A formação dos professores do EF é primordial, pois eles estão formando cidadãos para o futuro da sociedade. Esse profissional deve colocar o aluno como o centro do processo de ensino aprendizagem, estimulando a curiosidade natural e incentivando a explorar tudo que há ao seu redor. Devem também colocar problemas para que os alunos possam resolver, trabalhando, assim, com a autonomia e cooperatividade entre eles.

Partindo do pressuposto desse cuidado em manter a ludicidade e entendendo que o brincar, o criar e o jogar ajudam o indivíduo a desenvolver suas ideias e suas práticas, por que não trabalhar de maneira lúdica também com os professores durante suas formações e reuniões semanais, mensais ou semestrais?

Conforme Andrade (2003) *apud* Mendonça (2008):

Acreditamos que a ampliação e a diversidade de experiências oferecidas às crianças lhes fornecem mais elementos para o seu processo de construção de conhecimento e para o desenvolvimento da sua imaginação, da sua capacidade criadora. Não deveríamos acreditar, também, que a experiência acumulada do professor está relacionada à sua imaginação, à sua capacidade de criar? Quando pensamos nos adultos vemos, quase sempre, sua criação como inspiração, como um dom que se tem ou não se tem. Não consideramos que a experiência cultural do adulto pode favorecer sua imaginação. E, provavelmente por isso, a contemplamos pouco nos cursos para educadores. Criação e ludicidade têm muitas semelhanças e são essenciais no processo de formação do ser humano (p. 3).

É possível, assim, demonstrar que o lúdico também traz benefícios ao processo de formação de adultos, em específico os professores, visto que, vivenciando atividades lúdicas, os educadores poderão ampliar a criatividade ao planejar as aulas aos seus educandos.

Dessa maneira, entendemos que o pedagogo deve estar em constante aprendizagem, de forma que planeje suas aulas pensando num bom aproveitamento dos espaços e dos materiais, utilizando recursos lúdicos através das metodologias ativas, a fim de que a aprendizagem seja potencializada e prazerosa nesse período.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar a presença e importância do lúdico no 1º ano do EF, no qual ocorre a transição de ciclos de escolarização, tendo como resultado a lacuna no campo da ludicidade entre as fases da EI e do EF. A problemática levantada neste estudo foi sobre a inserção do lúdico no EF, avaliando pela ótica de que, na EI, o brincar é livre e muito valorizado. Sendo assim, por que nessa transição das etapas muitas vezes ocorre um rompimento? E o que fazer para manter esse ensino-aprendizagem leve, prazeroso e eficaz?

Dessa forma, este estudo contribui para a compreensão do papel do lúdico como recurso de aprendizagem imprescindível também no EF. Especificamente na transição das etapas – da EI para o 1º ano do EF –, os jogos e brincadeiras trazem benefícios pessoais e sociais para o desenvolvimento do indivíduo, desenvolvendo habilidades e competências, aprimorando a coordenação motora e a criatividade, assim como o aumento da interação social, aspectos importantes para o desenvolvimento biopsicossocial do ser humano.

A BNCC é o documento que norteia a organização do ensino em todo o Brasil e apresenta o lúdico como um recurso valioso no processo educativo, colocando em questão a importância de valorizar os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais de cada indivíduo. O documento indica a reflexão necessária sobre possíveis dificuldades que os alunos possam ter nessa transição, tais como: dificuldades emocionais para se desenvolverem em sociedade, dificuldades na adaptação da rotina e no desenvolvimento da autonomia, barreiras na afetividade do aluno com o educador, assim como entre seus colegas de sala. Todos esses entraves podem gerar um bloqueio para o processo de alfabetização e integração na nova etapa. Por esses motivos, é necessária muita atenção para que haja equilíbrio, garantindo, assim, a inserção e continuidade desse processo de aprendizagem.

Nos anos iniciais, o professor deve ter um olhar atento para atender às necessidades individuais de cada criança, buscando o melhor método de ensino e aprendizagem. Com isso, pode-se compreender que é fundamental que a transição seja planejada para que não apresente rupturas na experiência de aprendizado e possibilite

que seja leve, dinâmica e acolhedora. É extremamente relevante a comunicação contínua entre os professores de diferentes ciclos de escolarização, pois são elementos essenciais para troca de informações e garantia de uma transição significativa na mudança de etapa, o que poderá favorecer a aprendizagem das crianças.

Como limitação do estudo realizado, destacamos a dificuldade em encontrar pesquisas e artigos que apresentem relações de comunicação e trocas de informações entre professores de diferentes etapas de escolarização. Essa lacuna indica a necessidade de futuras pesquisas que possam ressignificar e aprimorar a prática profissional, proporcionando uma aprendizagem significativa, acolhedora e prazerosa para as crianças, especialmente durante o período de transição entre os ciclos de escolarização.

Espera-se que esta pesquisa incentive intervenções profissionais que promovam uma educação lúdica, contínua e enriquecedora para as crianças em todas as etapas da Educação Básica.

Referências bibliográficas

BARBOSA, M. C. S. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não aos alunos? **Revista Pátio Pedagógica**, São Paulo, v. 10, n. 37, p. 50-53, fev./abr. 2006.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. *In*: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, D.; NASCIMENTO, A. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M. de L. Afetividade no contexto da educação infantil. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania: marcos de referência**. Brasília, DF: MEC, 1990.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações**

gerais. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 07 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização – concepções e princípios. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 18 jun. 2023.

CATUNDA, R. **Brincar, criar, vivenciar na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

FERRARI, K. P. G.; SAVENHAGO, S. D.; TREVISOL, M. T. C. A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na educação infantil. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2014.

FERREIRA, G. K. C. **A inserção do lúdico no currículo escolar no primeiro ano do ensino fundamental**: reflexões sobre a prática pedagógica. 88 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4913/1/2012_GleiceKellyCamaraFerreira.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

GONÇALVES, F. **Do andar ao escrever**: um caminho psicomotor. São Paulo: Cultural RBL, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 13-24.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOOS-SANTANA, H.; BARBOSA, P. M. R.; MARINHO, H. R. B. *Pedagogia do movimento universo lúdico e psicomotricidade*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

LOOS-SANTANA, H.; BARBOSA, P. M. R. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 446-466, maio. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dLpzmVmw4cgqPWn365gkx/bt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LUCKESI, C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Luckesi – ludicidade atividades lúdicas**, 2005. Disponível em: <https://luckesi002.blogspot.com/>. Acesso: 10 mar. 2024.

MARTINS, R. X.; RAMOS, R. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2013.

MENDONÇA, J. G. R. Formação de professores: a dimensão lúdica em questão. **Cadernos de Pedagogia**, v. 2, n. 3, p. 357, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/55/48>. Acesso em: 28 out. 2023.

MUNIZ, C. A. **Brincar e jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NASCIMENTO, A. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogos**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PEREIRA, K. R. **A que papel o professor de educação infantil vem sendo convocado?** Aspectos do desenvolvimento da criança frente a escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49814/000850610.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 set. 2023.

RISSATO, S. S.; TIMM, J. W. “Entrelugar”: transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 12, p. 63-74, 2022. Disponível

em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7244>.
Acesso em: 21 jul. 2023.

RODRIGUES, R. M. A. **Uma década de implementação do ensino fundamental de nove anos**: a produção acadêmica sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 138 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221106/001125410.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jul. 2023.

RONCA, P. A. C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989.

SILVA, C. R. da; BOLSANELLO, M. A. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Integração em Psicologia**, v. 6, n. 1, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3190>. Acesso em: 09 set. 2023.

SOARES, A. O. S. S. **Alfabetização**: um olhar sobre a prática do professor. 64 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4167/1/PDF%20-%20Adilma%20Oliveira%20Silva%20Soares.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

ARTIGO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: desafios e possibilidades

Amanda Barbosa de PAIVA¹⁰

Luciene Sandes MOTA¹¹

Sheila Garbulha Tunuchi de CAMPOS¹²

Resumo

Este artigo destaca a importância da formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco no ensino de Ciências, e os desafios enfrentados nessa área. Por meio de levantamento bibliográfico e análise qualitativa, foram identificadas lacunas na formação inicial nos cursos de Pedagogia e as amplas responsabilidades dos professores polivalentes. Essas questões afetam o ensino de Ciências e limitam o desenvolvimento de habilidades científicas nos alunos. A pesquisa sugere a formação continuada como uma das estratégias para suprir essas lacunas da formação inicial, capacitando os docentes a promover maior interesse por Ciência e Tecnologia.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino de Ciências; Anos iniciais.

Abstract

This article highlights the significance of initial teacher education for early years, with a particular focus on science education, and the challenges encountered in this field. Through a comprehensive literature review and qualitative analysis, gaps were identified in the initial training provided by Pedagogy courses and the extensive responsibilities of generalist teachers. These issues negatively impact the teaching of science and hinder the development of students' scientific skills. The research proposes ongoing professional development as a strategy to address these shortcomings in initial training, empowering educators to foster greater interest in Science and Technology.

Keywords: Teacher education; Science teaching; Early years.

Introdução

Os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), que compreendem do 1º ao 5º ano (EF I), apresentam-se como um período essencial para a construção da base de conhecimentos e habilidades dos estudantes e desempenham um papel significativo na

¹⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: amanda.paiva@estudante.ufscar.br.

¹¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: lucienemota@estudante.ufscar.br.

¹² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba, São Paulo, Brasil. E-mail: sheilatunuchi@estudante.ufscar.br.

promoção do interesse, do entendimento e da participação ativa dos alunos nesse universo. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Educação Básica – níveis Fundamental e Médio – deverá ser ofertada com carga horária mínima de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos e, conforme redação alterada pela Lei n. 11.274, de 2006, em seu Art. 32, “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade” (Brasil, 2006).

Posto isso, compreende-se que a formação continuada de professores e professoras para atuar nos anos iniciais do EF, especialmente no ensino de Ciências, requer uma análise prévia da formação inicial desses profissionais, com destaque para questões fundamentais presentes nos cursos de Pedagogia. A lacuna na formação inicial reflete-se nos obstáculos enfrentados pelos pedagogos e pedagogas que atuam nessa etapa de ensino. Diante desse cenário, o presente estudo, com base em referenciais bibliográficos e pesquisas em bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscou reproduzir a análise dessas questões.

O percurso metodológico adotado permitiu identificar os desafios encontrados pelos mencionados profissionais, entre os quais destacam-se: as lacunas existentes nos cursos de Pedagogia responsáveis pela formação inicial; a ampla gama de responsabilidades atribuídas aos professores polivalentes das séries iniciais do EF. Essa realidade ressalta a importância crucial da formação de professores da educação, tanto inicial quanto continuada, para o ensino de Ciências nesse contexto, visando à promoção de uma educação para o desenvolvimento de habilidades científicas nos alunos desde as primeiras etapas da escolarização.

Assim, a investigação proposta, de cunho qualitativo, busca compreender como a formação continuada pode contribuir para superar essas lacunas na formação inicial, permitindo que pedagogos(as) estejam mais preparados(as) para inspirar o interesse pela ciência e promover a construção de uma sociedade mais capacitada em Ciência e Tecnologia (C&T).

Para uma melhor compreensão e análise, a estruturação do artigo dividiu-se em três partes: a formação continuada de professores dos anos iniciais para ensinar Ciências; caminhos da pesquisa e seus resultados; considerações finais.

A formação de professores dos anos iniciais para o ensino de Ciências

Antes de realizarmos uma investigação acerca da formação continuada de professores e professoras dos anos iniciais do EF para o ensino de Ciências, faz-se necessária uma breve explanação sobre os cursos de graduação, responsáveis pela formação inicial desses profissionais. De acordo com Ghellere e Machado (2010), a formação inicial dos professores(as) que atuam nos anos iniciais do EF, realizada nos cursos de Pedagogia, carece de conteúdos direcionados para o ensino de Ciências, apresentando desafios significativos para esses profissionais no que se refere ao aprofundamento de conceitos dessa disciplina, afinal, “a apropriação do conteúdo por parte do docente também é fundamental” (Ghellere; Machado, 2010, p. 2).

O curso de Pedagogia é voltado ao exercício do magistério para atuação na Educação Básica – Educação Infantil e anos iniciais do EF (1º ao 5º ano) –, além de cargos de especialistas, a saber, supervisão, coordenação pedagógica, direção/vice-direção e orientação pedagógica, conforme determina a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.

Epoglou (2013, p. 59) afirma que “no caso dos professores dos anos iniciais, a formação na Graduação não contempla de maneira aprofundada os conteúdos específicos das diversas áreas com as quais o futuro professor deverá trabalhar com seus alunos”. Ghellere e Machado (2010) apontam que, entre os desafios enfrentados pelos futuros profissionais nos cursos de Pedagogia, está a curta duração da graduação. Apesar de oferecer um leque amplo de oportunidades em diversas áreas de atuação, essa limitação temporal acaba dificultando o aprofundamento de conceitos específicos em determinadas áreas.

Oliveira, Xavier e Dias (2020) também destacam a falta de aprofundamento em conteúdos específicos como um obstáculo na formação inicial, além de apontar que os profissionais que atuam nas séries iniciais do EF dão ênfase ao desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita e ensino de Matemática, em detrimento de outras

disciplinas. Ainda segundo as autoras, o professor que atua nessa etapa tem atribuições diversas, o que causa impacto no trabalho docente. “Nesse sentido, a formação inicial precisa contemplar temáticas necessárias à atuação docente, numa carga horária que talvez seja incompatível com a quantidade e necessidade das aprendizagens que esse professor polivalente precisa ter” (Oliveira; Xavier; Dias, 2020, p. 4). Campos e Campos (2016) defendem que sejam oferecidas condições para que professores e professoras que atuam nos anos iniciais do EF tenham a possibilidade de ampliar seus conhecimentos desde a formação inicial desses profissionais.

Considerando que o futuro professor de Ciências para os anos iniciais deve dominar instrumentos teóricos que o possibilite pensar sobre a prática e refletir sobre suas ações, defendemos que sejam oferecidas condições para que futuros professores construam saberes científicos e sobre como desenvolvê-los entre seus alunos. Por conseguinte, nos perguntamos se há apropriação, durante a formação inicial, da noção de saberes científicos entre os discentes de um curso de licenciatura em Pedagogia (Campos; Campos, 2016, p. 140).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), somente “a partir de 1971, com a Lei n. 5.692, Ciências passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau” (Brasil, 1997, p. 19). Nessa mesma época, segundo o referido documento, após a Segunda Guerra Mundial, uma crise energética causou uma grave crise econômica mundial, marcada pelo estímulo à industrialização acelerada em todo mundo. Esse movimento não levava em consideração os custos sociais e ambientais para o desenvolvimento dos países. Diante dessa demanda, a educação precisava se reestruturar, tornando-se imprescindível incorporar, nos currículos de Ciências Naturais, questões que se relacionavam à saúde e ao meio ambiente:

[...] portanto, entendemos que o ensino de ciências, inclusive nos anos iniciais, requer um tratamento próprio, que leve em conta as especificidades dos conteúdos envolvidos, reconhecendo as características próprias do conhecimento científico, ainda que, nesse nível de ensino não tenhamos a finalidade de “criar pequenos cientistas” (Epoglou, 2013, p. 44).

A história e os conceitos de C&T estão intrinsecamente ligados à evolução do conhecimento humano e à sua aplicação para resolver problemas e buscar possibilidades. Assim, ao considerarmos a importância do ensino de C&T nos anos

iniciais, torna-se fundamental reconhecer que o objetivo é instigar a curiosidade, promover o pensamento crítico e estimular a compreensão do mundo que nos cerca.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino de Ciências fica a cargo de professores ditos “polivalentes” que, muitas vezes, têm a incumbência de ensinar conteúdos que não fizeram parte de sua formação acadêmica universitária, como Ciências. Assim sendo, os conhecimentos de que dispõem referem-se a sua formação básica (Benetti, 2011, p. 3).

Dessa maneira, a formação de professores para o ensino de Ciências nos anos iniciais do EF desempenha um papel crucial na promoção de uma educação que visa o desenvolvimento de habilidades científicas nos alunos desde os primeiros anos escolares. Nesse contexto, torna-se relevante que os programas de formação docente, inicial e continuada, incorporem estratégias que promovam a qualificação desses profissionais para abordar o ensino de Ciências de maneira eficaz. Ao proporcionar uma formação sólida e abrangente, os profissionais estarão mais preparados(as) para estimular o interesse e desenvolvimento das habilidades científicas nos alunos, contribuindo para a ampliação de conhecimentos e conscientização sobre a C&T.

Caminhos da pesquisa

Como percurso da pesquisa, foi realizada uma busca nos bancos de dados da CAPES e na BDTD, utilizando os seguintes termos: formação, percepção, professores, anos iniciais e ensino de ciências, que geraram um total de 1771 trabalhos disponíveis.

Com o propósito de realizar um refinamento dessa busca e encontrar teses e dissertações que dialogassem com a questão central da análise proposta neste artigo, além de organizarmos os descritores de ordem temática entre parênteses, utilizamos também o recorte temporal entre os anos de 2005 a 2023, sendo encontrados o total de 161 trabalhos.

Ao realizarmos uma análise mais minuciosa das teses e dissertações descobertas, elaboramos a seguinte classificação, conforme descrito na tabela 1: triagem 1 (T1) – levantamento do quantitativo de trabalhos encontrados nos bancos de dados; triagem 2 (T2) – leitura dos títulos utilizando os critérios de exclusão, a saber, análise do título, análise das palavras-chave, duplicidade, outras áreas: Matemática, Educação Física, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior,

Saúde, Astronomia e percepção que não envolve C&T; triagem 3 (T3) – leitura e análise completa das teses e dissertações. Foi observado o seguinte:

Tabela 1 - Critérios de inclusão e exclusão

Triagem	Critérios	Seleção inicial	Seleção final
T1	Leitura e análise dos títulos	161	18
T2	Leitura e análise dos resumos	18	09
T3	Leitura e análise das teses e dissertações	09	08

Fonte: Elaborada pelas autoras.

É importante salientar que os dois bancos de dados consultados remeteram ao mesmo resultado durante o levantamento bibliográfico de teses e dissertações. As bases encontradas estavam disponíveis em cursos de Pós-graduação em: Educação, Ensino de Química, Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde e Formação Científica, Educacional e Tecnológica.

O segundo momento da análise teve como foco a classificação dos 18 trabalhos elencados na T1, a partir do levantamento de orientadores(as), instituições de ensino e publicações por região que, posteriormente, passaram pela T2, utilizando-se os critérios de exclusão e inclusão já mencionados e categorizando-os em grupos, conforme o foco deste estudo – anos iniciais do EF em C&T.

No levantamento final deste estudo, tendo como norte as pesquisas realizadas nos anos iniciais do EF com foco na C&T, realizada a leitura das teses e dissertações encontradas, os textos foram categorizados em três grupos, de acordo com o quadro 1: grupo 1 (G1) – formação de professores; grupo 2 (G2) – percepção; grupo 3 (G3) – alfabetização científica nos anos iniciais do EF.

Quadro 1 - Categorias relacionadas ao objeto de estudo

Grupo	Quantidade	Tipo	Título	Autores(as) Ano
G1	05	Formação inicial e continuada de professores e práticas docentes para o ensino de Ciências nos anos iniciais do EF.	Formação continuada de professores dos anos iniciais: o ensino de Ciências e a pedagogia histórico-crítica.	Freitas (2013)
			A formação continuada para o ensino de Ciências na percepção dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.	Dias (2017)
			O ensino de ciências em uma perspectiva freireana: aproximações	Epoglou (2014)

			entre teoria e prática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	
			Formação continuada de profissionais da educação em ciências da natureza para os anos iniciais sob a perspectiva da semiótica peirceana.	Bassani (2021)
			A alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental: os documentos oficiais e o olhar do professor sobre a sua prática.	Bassani (2021)
G2	01	Interesses, concepções e percepções sobre educação ambiental e ensino de Ciências nos anos iniciais do EF.	Percepções docentes sobre o ensino de Ciências e a educação do campo em escolas do município de Toledo/PR.	Souza (2016)
G3	02	Alfabetização científica nos anos iniciais do EF.	O ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica e tecnológica e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta.	Lopes (2016)
			Memorizar-imaginar-criar: Investigações sobre memória e ensino de ciências nas séries iniciais.	Nunes (2017)

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Ao observarmos os resultados por meio do levantamento, foi possível perceber algumas lacunas no que diz respeito ao período de publicação das teses e dissertações. Quando se trata da formação de professores, as pesquisas com o olhar para o ensino de Ciências nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, surgem a partir de 2013, prosseguem em 2014 e reaparecem em 2017 e 2021, apresentando um espaço de, aproximadamente, três anos entre as publicações. Essa linha do tempo, com espaçamento significativo, torna-se mais evidente quando se trata de percepções e interesses sobre educação ambiental. Com foco nos anos iniciais, temos apenas duas publicações realizadas em 2016. Já sobre alfabetização científica, as publicações variam entre os anos de 2014 e 2017. Isso nos leva a refletir sobre o olhar dos professores dos anos iniciais, que possuem formação inicial em Pedagogia, e como esses profissionais se relacionam com a C&T na rotina diária com seus estudantes.

Análise e discussões sobre o tema

Após uma análise aprofundada das teses e dissertações identificadas nos três grupos mencionados no quadro 1 e concluído o último critério de exclusão por meio da leitura original e integral dos nove trabalhos, observou-se a necessidade de se excluir um deles. Isso se deu porque, após uma leitura completa, verificou-se que o referido trabalho não abordava os anos iniciais do EF, mas sim os anos finais (6º ao 9º ano). Dessa forma, para a elaboração deste artigo, foram considerados oito trabalhos, pois são os que estão diretamente relacionados à formação de professores dos anos iniciais do EF e ao ensino de Ciências. A seguir, apresentamos, de forma sucinta, o conteúdo dos trabalhos dos grupos 1, 2 e 3.

Freitas (2013) faz uma pesquisa de Mestrado que investiga as dificuldades de professores que atuam nos anos iniciais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, focando na formação continuada desses profissionais, a partir da proposta de um curso de formação continuada, para suscitar reflexões sobre os conteúdos de ciências presentes no currículo e como são tratados. Já a dissertação de Dias (2017) traz como proposta promover uma discussão sobre a formação continuada para o ensino de Ciências sob a percepção dos professores que lecionam nos anos iniciais do EF, buscando, para tanto, compreender como se dá essa formação e as possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas dentro do contexto da Secretaria de Educação da cidade de Cascavel, no Paraná. O texto de Epoglou (2014) aborda o ensino de Ciências numa perspectiva freiriana. Bassani (2021) escreve uma dissertação sobre formação continuada de professores que tem como objetivo analisar o processo colaborativo de formação continuada de profissionais da educação dos anos iniciais envolvidos com o ensino de Ciências da Natureza, tendo a contação de história como recurso para a prática pedagógica, à luz da semiótica de Charles Peirce. A pesquisa de doutorado de Modesto (2014) traz uma análise da formação do professor e de como a disciplina História pode contribuir para sua formação ambiental, apontando a interdisciplinaridade como ponto essencial para esse fim.

No grupo 2, apenas o trabalho de Souza (2016) faz parte da temática. Trata-se de uma dissertação que traz uma análise sobre o ensino de Ciências na perspectiva da

educação ambiental, trazendo uma ideia sobre a formação dos professores que trabalham esse tema em sala de aula, assim como a visão de coordenadores e diretores.

No grupo 3, destacamos 2 trabalhos. O primeiro é a pesquisa de Lopes (2016), tese que apresenta como objetivo principal “compreender a necessidade de promover a Alfabetização Científica (AC) com enfoque em C&T no Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do EF, a partir do contexto que cerca a formação de professores”. Já a dissertação de Nunes (2017) tem por objetivo discutir como os docentes, em suas práticas pedagógicas, oportunizam a alfabetização científica nos primeiros anos do EF, a partir de orientações de documentos oficiais. Fundamentada na ideia de cidadão planetário, de Edgar Morin, principal referencial teórico do trabalho, o texto ainda traz a discussão da formação de professores e do currículo das instituições.

Considerações finais

Por meio da revisão bibliográfica sobre C&T no campo da formação de professores dos anos iniciais do EF, foi possível verificar que essa se trata de uma área que requer grande atenção. A pesquisa realizada demonstrou a necessidade de reflexão sobre a formação inicial e continuada desses profissionais e possíveis ações acerca da expansão dos conceitos que envolvem o ensino de Ciências, a qual se faz como pilar fundamental para o desenvolvimento educacional de qualquer sociedade. A integração da C&T, nesse processo, é de extrema relevância para preparar os educadores para um mundo cada vez mais digital e cientificamente avançado.

Os estudos mostraram a escassez de pesquisas aprofundadas nessa área, especialmente quando nos referimos aos anos iniciais do EF. Observamos que as investigações existentes nesse tema, muitas vezes, não apresentam a atenção e os recursos necessários para ampliar o entendimento sobre como a C&T pode ser mais bem incorporada nos programas de formação de professores. Isso resulta em uma lacuna de conhecimento sobre práticas pedagógicas, as quais utilizam a ciência e a tecnologia como ferramentas de ensino.

As limitações nas pesquisas sobre o ensino de Ciências podem ser atribuídas a vários fatores. Podemos considerar como obstáculo à formação inicial de professores no decorrer do curso de Pedagogia a ausência de integralização da C&T na grade de

disciplinas que compõem o curso. Além disso, a complexidade do tema e a necessidade de colaborações interdisciplinares podem dificultar o desenvolvimento de pesquisas abrangentes, as quais estão imbricadas com a formação continuada, sendo essa a carga do próprio professor quando sente a necessidade de buscar conhecimentos específicos para lidar com os óbices do ambiente escolar.

Para superar esses obstáculos, é crucial investir em financiamento e recursos para pesquisas que explorem a integração do ensino de C&T na formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais do EF. Isso pode incluir parcerias entre instituições educacionais, organizações governamentais e setor privado, para garantir uma abordagem holística e abrangente nas pesquisas e no desenvolvimento de estratégias eficazes.

Além disso, é essencial promover ações para a conscientização sobre a importância dessa área de pesquisa e incentivar os pesquisadores a dedicarem seus esforços ao estudo da formação de professores no contexto da C&T. Somente por meio de uma abordagem colaborativa e investimentos adequados poderemos preencher essa lacuna de conhecimento e avançar na formação de professores dos anos iniciais do EF I, capazes de integrar eficazmente a ciência e a tecnologia em suas práticas educacionais.

Referências bibliográficas

BASSANI, M. A. L. **Formação continuada de profissionais da Educação em Ciências da Natureza para os anos iniciais sob a perspectiva da semiótica peirceana**. 2021. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2021.

BENETTI, B. O ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: construindo diálogos em formação continuada. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 7., 2011, Campinas, SP. **Atas** [...]. Campinas: ABRAPEC, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1879078200/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-de-1996-lei-9394-96#art-64>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.

CAMPOS, R. S. P. de; CAMPOS, L. M. L. A formação do professor de ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a compreensão de saberes científicos. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 13, p. 135-146, jul.-dez. 2016.

DIAS, S. J. **A formação continuada para o ensino de ciências na percepção dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2019.

EPOGLOU, A. **O ensino de ciências em uma perspectiva freiriana: aproximações entre teoria e prática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. Tese (Doutorado em Química) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FALBO, R. de A.; SOUZA, É. F.; FELIZARDO, K. R. Mapeamento sistemático. *In*: FELIZARDO, K.; NAKAGAWA, E. Y.; FABBRI, S. C. P. F.; FERRARI, F. C. (Org.). **Revisão sistemática da literatura em engenharia de software: Teoria e prática**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2017. p. 79-98.

FREITAS, F. S. **Formação continuada de professores dos anos iniciais: o ensino de ciências e a pedagogia histórico-crítica**. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

GHELLERE, F. de C.; MACHADO, D. I.; VILAÇA, J. Considerações acerca do trabalho de divulgação científica realizado pelo Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho. *In*: Encontro Nacional de Astronomia – ENAST, 13., 2010, Recife, PE. **Acervo Astronômico**. Recife: ENAST, 2010.

LOPES, Z. W. **Alfabetização científica com enfoque ciência, tecnologia e sociedade e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: importância, concepções de professores e repercussões de ações formativas nas práticas docentes**. 2020. Tese (Doutorado em Ensino em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

MODESTO, M. A. **Que revelam os discursos emergentes do currículo? Possibilidades para formação ambiental do pedagogo mediante o ensino de história**. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

OLIVEIRA, S. G. da S.; XAVIER, M. N.; DIAS, V. B. A formação do pedagogo e o ensino de Ciências nos anos iniciais: análise dos trabalhos publicados na ENPEC entre os anos de 2011 a 2019. **Anais Educon**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 7, p. 1-18, set. 2020. Disponível em: <https://www.colouioeducon.com>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SCANNAVINO, K. R. F.; NAKAGAWA, E. Y.; FABBRI, S. C. P. F.; FERRARI, F. C. **Revisão sistemática da literatura em engenharia de software: teoria e prática.** 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier Editora Ltda, 2017.

SOUZA, J. S. **Educação ambiental no cotidiano da escola pública e privada no município de Ceará-Mirim/RN: um olhar sobre concepções de docentes.** 2016. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

ENSAIO

TRAJETÓRIA DE LIDERANÇAS FEMININAS AFRODESCENDENTES: um ensaio introdutório

Carlos Roberto Pereira SOUZA¹³
Sandra Fernandes LEITE¹⁴

Resumo

Este ensaio aborda a trajetória das lideranças femininas afrodescendentes no Brasil, ressaltando sua relevância para a compreensão da sociedade atual e o movimento de valorização da cultura negra. Apesar dos desafios e discriminação, essas mulheres ocupam posições destacadas na política, cultura e educação. Suas estratégias de resistência contra dominações étnicas e de gênero são evidenciadas, revelando habilidades transmitidas entre gerações. Destaca-se, ainda, que as afro-brasileiras são as principais vítimas da desigualdade resultante da exclusão, pobreza e falta de políticas públicas adequadas à saúde e inclusão social.

Palavras-chave: Lideranças afro-femininas; Resistência cultural; Valorização afrodescendente; Inclusão social.

Abstract

This essay discusses the trajectory of Afro-descendant female leadership in Brazilian history, highlighting their importance for understanding current society and the movement to valorize black culture. Despite facing challenges and discrimination, these women have held prominent positions in politics, culture and education. The strategies used by black women to promote resistance against ethnic and gender domination are highlighted, showing how they developed skills of resistance and struggle passed down through generations. The text also emphasizes that Afro-Brazilian women are the main victims of the inequality generated by exclusion, poverty, and the lack of appropriate public policies for health and social inclusion.

Keywords: Afro-feminine leadership; Cultural resistance; Afro-descendant valorization; Social inclusion.

Introdução

A proposta deste ensaio é abordar um tema de grande relevância para a atualidade brasileira, ou seja, a trajetória de lideranças femininas afrodescendentes em nossa história.

¹³ Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, Brasil. E-mail: venceraluta@gmail.com.

¹⁴ Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, Brasil. E-mail: sfleite@unicamp.br.

Nos últimos anos, convivemos com um forte movimento de negacionismo e de uma tentativa nada singular de apagamento da história de nomes e personalidades que são de grande importância para se conceber o Brasil que temos hoje. Sabemos que, historicamente, o papel desempenhado por lideranças afrodescendentes femininas não é uma história de heroínas, mas é sim marcada por inúmeros desafios e lutas constantes contra a discriminação e a busca por direitos. Ainda assim, podemos observar que, mesmo de forma tímida, essas mulheres têm galgado espaços em diferentes áreas e ocupado posições de destaque na política, na cultura, na educação, nos movimentos sociais, nas universidades e em outros espaços.

Este texto não tem a pretensão de esgotar o tema, e sim de dar início a uma discussão sobre o assunto, um diálogo necessário. Para isso, usamos da pesquisa bibliográfica e de um olhar sobre a história para trazer reflexões sobre o tema. Trazemos a temática para ser discutida destacando pontos base neste ensaio. Nosso objetivo é resgatar a trajetória de vida de mulheres negras e sua contribuição aos grupos ou comunidades que fizeram parte.

Sabemos que estamos tratando de um tema que foi historicamente negado e apagado de nossos registros. É muito recente a preocupação e o regaste de revisitar a história e buscar o que foi deixado de lado e negligenciado. Podemos inferir que, desde a época do início da escravidão no Brasil, essas mulheres negras enfrentavam uma realidade de opressão, exploração e violência. Contudo, colocando a lente com outro enfoque, podemos descobrir que, já nesse período vergonhoso de nossa história, muitas delas desenvolveram habilidades de resistência e luta, que foram passadas de geração em geração.

Com isso, mesmo com o passar do tempo, essas habilidades foram se transformando em estratégias de empoderamento e liderança. Nesse contexto de resistência, vamos resgatar relatos ocorridos na região de Campinas/SP, a título de ilustrar um pouco esse cenário tão rico e esquecido. Pretendemos destacar alguns exemplos de atividades socioculturais no que viria a ser a região metropolitana de Campinas, por tratar-se de uma região marcada, a partir de meados século XIX, por forte

experiência escravocrata, na qual toda e qualquer manifestação cultural de origem negra geralmente era repelida pelos grupos dominantes da sociedade local¹⁵.

Cabe destacar que a região de Campinas, a partir do final do século XIX, carregou um triste e forte legado, pois dificultava a inserção do negro (homem livre) na sociedade de então. Naquele contexto, as manifestações de caráter negro geralmente eram tolhidas pelas autoridades locais (a Igreja, as forças policiais e a elite da época), uma vez que a cidade abrigava uma sociedade extremamente conservadora. O preconceito racial atingia níveis explícitos de intolerância, chegando a controlar a circulação de afrodescendentes pelas ruas e praças da área central de Campinas, fato que se arrastou até as primeiras décadas do século XX. Cleber da Silva Maciel (1997) descreve como era o cenário conflitante da época:

O racismo atuou também como elemento de força para a restrição, o confinamento e o combate às manifestações culturais negras. As perseguições contra os sambas, contra as capoeiras e os bailes, contra religiosos e as religiões são exemplo disso. [...] Sob alegação de que o resultado dos sambas são sempre brigas, as autoridades policiais resolveram regularizar, via legislação própria e específica, a realização de sambas nas ruas ou praças públicas, a partir do que, somente poderiam ter lugar em quintais murados, fosse no centro ou bairros da cidade. Para os brancos de Campinas, todas as manifestações culturais negras que tinham músicas eram, indistintamente, classificadas como sambas e bailes.

[...] nesse período as práticas racistas estavam voltadas para uma tentativa de restringir e interceptar áreas públicas aos negros, incidiam sobre as relações de trabalho e pressupostos racistas oportunizavam a morte de inocentes. Nos anos de 1921 e 1922, destacavam-se dois pedidos de interdição de “sambas pretos, para evitar conflitos”. Nestes casos, o racismo atuou camuflado em ação preventiva de ordem pública e foi dirigido para reprimir o lazer (p. 38-40).

Seu Nenê do Cavaco, famoso sambista e compositor de Campinas, falecido em 2009, em entrevista concedida a um jornal da cidade, foi capaz de definir bem esse período conturbado para a população negra campineira: “na Barão de Jaguara, só

¹⁵ Na cidade de Campinas, há registros raros que mostram uma exceção, uma propriedade rural onde os negros podiam promover seus sambas. Segundo conta Amélia Rezende Martins, filha do Barão Geraldo de Rezende, seu pai autorizava os escravos a praticarem suas manifestações culturais. No livro *Um idealista realizador: Barão Geraldo*, de sua autoria, ela descreve a posição do pai, que autorizava as rodas de samba promovidas pelos escravos no terreiro de café, que era localizado em frente à Casa Grande ou Sede da Fazenda Santa Genebra, onde o Barão Geraldo de Resende, juntamente com sua família e convidados, assistia aos batuques promovidos pelos negros escravizados.

andavam brancos e, na Francisco Glicério, só os pretos ficavam. Era tudo dividido mesmo, em termos de passeio, até o meio do Largo do Rosário. Lá se tocava uma musiquinha (referindo-se ao samba)¹⁶.

Maria Lúcia Rangel Ricci (1999), ao referir-se à cidade de Campinas do final do século XIX, afirma que o município tinha papel de destaque no cenário da política nacional pela pujança e riqueza oriundas da economia cafeeira. Mas a autora aponta também que a cidade era marcada pelo forte passado escravocrata, com uma sociedade extremamente racista e conservadora, cuja intolerância em relação à cultura afrodescendente perdurou até meados do século XX.

Nesse ambiente conflitante, a população negra, diante das condições que lhes eram impostas, buscou estratégias de sobrevivência dentro do próprio sistema opressor como forma de resistência, fato que contribuiu para a manutenção da cultura e da identidade negra. Essas reações bem-sucedidas são denominadas por Simson e Gusmão (1989) como exercício de resistência inteligente. Elas assim as definem:

Ao buscar os meios de viver, o negro cria e preserva espaços dentro do sistema. O capital social básico que permitirá a ele reagir assenta-se em formas culturais coletivas, cristalizadas no processo histórico. É, então, como escravo e ex-escravo, marcado pela privação social e material, submetido à natureza das relações econômicas e políticas da sociedade envolvente, que busca organizar-se, e o faz construindo sua vida e a interpretação sobre ela (Simson; Gusmão, 1989, p. 221).

Ainda nesse sentido, recorremos a Certeau (1996), que caracterizou essas reações como estratégias de sobrevivência. O autor afirma que o indivíduo ou o grupo em situação de vulnerabilidade busca alternativas que lhe garantam a sua sobrevivência frente à hostilidade imposta pelo sistema dominante. No caso, os grupos provenientes da população negra, diante da exclusão racial e social que vivenciaram, buscaram construir suas estratégias através da cultura popular, na esperança de conquistar a tão desejada cidadania. Passaram a se organizar com a criação de clubes, associações, sociedades filantrópicas, órgãos de imprensa, partidos políticos, bandas etc.

¹⁶ CÉSAR, João Batista. Entrevista/ Nenê do Cavaquinho (o Cartola de Campinas). Entrevistado: Nenê do Cavaquinho. **Correio Popular**, Campinas, SP, 15 jun. 1997. Disponível em: <https://www.oocities.org/zamby.geo/008cm.html>. Acesso em: 01 fev. 2023.

Para tanto, nosso olhar está voltado para as estratégias utilizadas por mulheres negras para promoverem ações de resistência às dominações étnicas e de gênero, mesmo diante de pressões internas (do próprio grupo negro) e externas (da sociedade mais ampla e conservadora).

As mulheres negras e a resistência

O artigo intitulado *O poder feminino no culto aos Orixás*, de autoria das pesquisadoras Sueli Carneiro e Cristiane Abdon Cury (1993), publicado no Caderno IV do *Instituto da Mulher Negra*, retrata a questão da exclusão social da mulher negra na sociedade moderna quando dizem:

Essa tradição de confronto e humilhação dessas mulheres negras e pobres com uma sociedade que lhes explora e discrimina, as estratégias de sobrevivência e resistência por elas engendradas compõem parcela significativa da história do oprimido deste país (Carneiro; Cury, 1993, p. 30).

Ainda sobre essa questão, no caso das afro-brasileiras, constatamos pela bibliografia sobre o tema que elas são as principais vítimas da perversidade desigual gerada pela exclusão, pobreza e falta de políticas públicas adequadas à saúde e à inclusão social. Precisamos, também, dar atenção aos espaços onde aconteciam tais ações culturais, pois se tratam de ambientes alternativos e privilegiados, onde geralmente aconteciam práticas da educação não-formal¹⁷, pois são exatamente nesses locais que essas mulheres influenciaram as novas gerações nas produções de âmbito cultural (músicas como o samba, danças populares, poesias e práticas religiosas). Podemos inferir que tal posicionamento acabou por conduzi-las a serem lideranças locais. Para exemplificar, o *Batuque de Pirapora*, composição de Geraldo Filme, pode nos ajudar a entender:

¹⁷ O pesquisador luso Almerindo Janela Afonso Garcia (1989) procurou definir as principais características que diferenciam educação não-formal e educação formal da educação informal, quando diz: “[...] Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação de educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo” (GARCIA, 1989, p. 78).

Batuque de Pirapora¹⁸

Eu era menino
Mamãe disse: vamos embora
Você vai ser batizado
No samba de Pirapora
Mamãe fez uma promessa
Para me vestir de anjo
Me vestiu de azul-celeste
Na cabeça um arranjo
Ouviu-se a voz do festeiro
No meio da multidão
Menino preto não sai
Aqui nessa procissão
Mamãe, mulher decidida
Ao santo pediu pediu perdão
Jogou minha asa fora
Me levou pro barracão
Lá no barraco
Tudo era alegria
Nego batia na zabumba
E o boi gemia
Iniciado o neguinho
Num batuque de terreiro
Samba de Piracicaba
Tietê e campineiro
Os bambas da Paulicéia
Não consigo esquecer
Fredericão na zabumba
Fazia a terra tremer
Cresci na roda de bamba
No meio da alegria
Eunice puxava o ponto
Dona Olímpia respondia
Sinhá caía na roda
Gastando a sua sandália
E a poeira levantava
Com o vento das sete saias
Lá no terreiro
Tudo era alegria
Nego batia na zabumba
E o boi gemia
Lá no terreiro
Tudo era alegria
Nego batia na zabumba
E o boi gemia.

¹⁸ FILME, G. Batuque de Pirapora. **Letras**, [2023]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/geraldo-filme/761011/>. Acesso em: 01 fev. 2023.

Iniciamos com a composição de Geraldo Filme¹⁹ *Batuque de Pirapora*, para a qual o compositor recorreu às suas memórias de infância, na primeira metade do século XX. Descreveu o posicionamento decisivo de sua mãe ao vê-lo impedido de participar da procissão em São Bom Jesus de Pirapora, devido à cor de sua pele. Diante do constrangimento do garoto, sua mãe logo “pede perdão ao Santo” e, juntamente com o filho, dirigiu-se aos antigos barracões, onde, à noite, os romeiros reverenciavam o Santo Protetor com entusiasmadadas rodas de samba. Nesse ambiente festivo, o compositor foi “batizado” na roda de samba, fato memorável em sua vida, pois a atitude de sua mãe indiretamente influenciou o futuro do jovem, porque ele se tornou um grande sambista e compositor do Carnaval popular negro paulistano.

A posição reativa materna desse jovem negro provocou-nos indagações e reflexões sobre ações que marcam as trajetórias de vida de mulheres negras diante de situações nada favoráveis, que muitas conseguiram superar, transformando os revezes impostos em patamares de luta. Buscamos a fundamentação em Paulo Freire (1987) e em Ricardo Santhiago (2009), que forneceram subsídios para fomentar tais inquietações.

Paulo Freire (1987) define essas atitudes como atos-limite. Segundo o autor, são situações em que o indivíduo se encontra em condições extremamente desfavoráveis e, consciente da importância de seu papel político-social, decide transpor as barreiras que

¹⁹ Nascido em São João da Boa Vista, no interior paulista, Geraldo Filme (1928–1995) veio pequeno para a Capital. O pai tocava violino, mas foi com a avó que conheceu os cantos de escravos que influenciaram sua formação musical. Sua mãe tinha uma pensão nos Campos Elíseos e fazia marmitas que o menino Geraldo entregava em toda a região. Na Barra Funda, bairro vizinho, passava um bom tempo nas rodas de samba e de tiririca (tipo de capoeira) que os carregadores improvisavam no Largo da Banana.

Sua mãe fundou o primeiro cordão carnavalesco formado só por mulheres negras, que futuramente iria se transformar na Escola de Samba Paulistano da Glória. Geraldo tem o nome ligado à história do carnaval paulista. Respeitado e querido por todas as escolas, marcou presença na Unidos do Peruche, para quem compôs sambas-enredo, mas é lembrado principalmente por sua ligação com a Vai-Vai. O samba *Vai no Bixiga prá ver* tornou-se um hino da escola, e *Silêncio na Bexiga* homenageia Pato Náguas, um célebre diretor de bateria da Vai-Vai.

“Com o samba-enredo ‘Solano Trindade, Moleque de Recife’ levou a escola ao vice campeonato (1976). Nos últimos anos de vida, trabalhou na organização do carnaval na cidade de São Paulo, tornando-se uma referência da cultura negra paulistana. Um aspecto pouco estudado de sua obra é a releitura do samba rural paulista (*Batuque de Pirapora*, *Tradições e Festas de Pirapora*), que trazem elementos dos vissungos e batuques ensinados por sua avó. Deixou poucas gravações, e boa parte de sua obra continua desconhecida. O LP ‘Geraldo Filme’, gravado em 1980, demorou 23 anos para ser lançado em CD (Eldorado, 2003). Participou também de uma importante gravação de cunho documental e histórico: *O Canto dos Escravos*, com Clementina de Jesus e Doca da Portela (Eldorado, 1982)”. Disponível em: <http://www.samba-choro.com.br/artistas/geraldofilme>. Acesso em: 08 maio. 2012.

lhes são impostas. Nesse sentido, Freire (1987) afirma que essas situações: “[...] implicam uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se “separa”, e, objetivando-o, transforma-o com sua ação” (p. 91).

Para Ricardo Santhiago (2009), essas ações de “ousadia feminina” resultam em conquistas frente aos obstáculos que as sociedades machistas e conservadoras lhes impõem. Essas atoras sociais provocaram certa ruptura no sistema, que as enxerga como submissas, meio em que suas ações geralmente estão limitadas aos espaços domésticos e familiares, nos quais encontram uma certa liberdade. Mas, na sociedade mais ampla, essa liberdade quase sempre lhes é tolhida. Esse autor assim define a ousadia feminina:

Enquadradas por circunstâncias sociais, históricas e culturais pouco favoráveis, recusaram o papel de vítimas. Em vez de assujeitadas, agiram e agem como sujeitos. Erigiram, pelo acúmulo das conquistas cotidianas, um novo lugar de fala que desobriga qualquer um a “dar-lhe voz”, herança de uma militância que, cosmetizada em ativismo, contradiz-se na defesa desnecessária do protagonismo. O exercício destas mulheres, afinal, sempre foi o da autoridade (Santhiago, 2009, p. 21-22).

Nesse sentido, Claudete de Sousa Nogueira (2009), ao pesquisar os grupos (batalhões) de batuque de Umbigada de três cidades do interior paulista (Tietê, Piracicaba e Capivari), destacou a importância da presença feminina nos batuques, pois, nos últimos anos, algumas mulheres vêm assumindo a liderança frente a esses grupos.

Esse posicionamento, no passado, seria impossível. Isto é, uma mulher ser líder de grupo de batuqueiros colidia com a própria tradição do samba. Mas Nogueira (2009), em sua pesquisa, identificou que esse cenário está mudando ultimamente, pois localizou lideranças femininas nos grupos. Um exemplo disso são as presenças marcantes de mulheres “batuqueiras” em um grupo tradicional de samba de batuque, oriundo da cidade de Piracicaba, no interior paulista. A pesquisa de Claudete nos apontou também a existência de mulheres “puxadoras de samba” ou “donas do samba”, como são conhecidas pela comunidade. Essas, por sua vez, assumiram papéis estratégicos na evolução dos folguedos. Vale destacar que raramente essas funções eram executadas, no passado, por pessoas do sexo feminino.

No documentário *Bumbo da Samba* (2003), Alceu Estevam, integrante do Grupo de Dança e Teatro Urucungos, Puítas e Quijenjes, descreveu o posicionamento das mulheres e dos homens ao participarem dos batuques de umbigada: “[...] o dono do samba, aquele que está cantando, lança a pergunta e as mulheres respondem [...]”, assumindo uma posição fundamental para a realização do samba, entretanto, subalterna ao simplesmente responderem à pergunta do “dono do samba”.

Nogueira (2009), contradizendo Estevam (*Bumbo da...*, 2003), descreve o papel que a mulher exerce atualmente nos batuques, dizendo:

No decorrer da pesquisa, presenciei constantemente a participação feminina das mulheres que, ao se assumirem como herdeiras da tradição ou pertencerem ao grupo dos “novos batuqueiros”, são responsáveis pelas danças e coreografias, pelo coro, pela cozinha e na preparação da refeição servida: a canja, enfim, exercem papel fundamental para o desenvolvimento e a manutenção dessa prática cultural (Nogueira, 2009, p. 117).

Ainda nesse contexto, podemos citar a pesquisa de Elizabete Aparecida Pinto (1993), que reconstrói a trajetória de vida da militante negra Dona Laudelina de Campos Mello (1904–1991), que também exercia o papel de doméstica nas casas de famílias abastadas de Campinas. A pesquisadora descreve o papel de militância de Laudelina e sua eficácia junto aos movimentos sociais. A investigação reconstrói a trajetória de uma mulher negra que lutou contra o preconceito racial e contra as injustiças sofridas pelas trabalhadoras de sua classe, as empregadas domésticas. Reivindicando e batalhando junto ao poder público pela garantia dos direitos trabalhistas para as domésticas, tal fato rendeu-lhe o apelido de “*Terror das Patroas*”. Suas ações culminaram com a fundação do Sindicato das Empregadas Domésticas de Campinas, que, atualmente, tem sua sede localizada na Rua Ataulfo Alves, na Vila Castelo Branco, bairro situado na região noroeste de Campinas, em um imóvel deixado por Laudelina como doação para a Associação por ela criada.

A socióloga Olga Rodrigues Moraes von Simson (2007), em sua tese de doutorado intitulada *Branco e negros no Carnaval popular paulistano (1914-1988)*, já apontava também o importante papel das mulheres no espaço do Carnaval popular de São Paulo. Nessa pesquisa, um fato se destaca: a presença feminina em momentos cruciais para a manutenção do Carnaval popular paulistano. O desfile carnavalesco se caracteriza

tradicionalmente como espaço masculino, sendo que raramente as mulheres ocupam cargos de liderança no folgado popular. Mas, em meados dos anos 1960 e a partir da década de 70, entretanto, algumas mulheres começaram a mudar esse paradigma, pois passaram a se destacar como líderes, ficando à frente de suas agremiações carnavalescas.

Outra pesquisa de destaque é de autoria da antropóloga Neusa Maria Mendes Gusmão (1996), intitulada *Terra de pretos, terra de mulheres: terra, mulher e raça num bairro rural negro*, que possui caráter etnográfico, com enfoque em três tópicos: relações de gênero, etnicidade e campesinato. Tendo como ponto de partida a trajetória de vida de três irmãs ex-cativas da casa grande e a formação da comunidade rural negra de Campinho da Independência, localizada no município de Paraty, no estado do Rio de Janeiro, a autora mostra que, na atualidade, a comunidade está organizada de forma coletiva. O uso do solo, da casa de farinha, da igreja e do campo de futebol é coletivamente explorado por seus membros. Toda a comunidade tem como referência a presença das três pioneiras que, no passado, fundaram o local e um núcleo familiar e, assim, deixaram um legado, uma tradição dos seus habitantes da comunidade. Embora os homens se façam presentes no local, o sistema de organização da parentela é matrilinear, pois a maioria dos habitantes descendem dessas mulheres. E mulheres, principalmente as mais idosas, assumiram a liderança na manutenção da memória e dos costumes locais.

Mas um fato preocupante, que chama a atenção e põe em risco o futuro da comunidade é a questão do direito às terras, pois elas foram doadas pelos antigos proprietários da Fazenda Independência às três irmãs, como forma de “indenização pelos serviços prestados” no cativeiro, mas sem documentação legal. Sendo assim, a população do quilombo tem sido vítima de constantes pressões imobiliárias, sofrendo inúmeras ameaças. Gusmão (1996) destaca outra ameaça que ronda a comunidade, como a própria autora denominou, “os caminhos da branquidão”. A presença da ideologia etnocêntrica é um “fantasma” que ronda o local, pois, nos próprios desenhos das crianças da comunidade e na fala dos mais velhos, fica explícito que eles têm como modelo o indivíduo branco.

Trazendo para o cenário mais atual, podemos observar pequenos avanços ao longo da nossa história. Na cultura, vamos encontrar muitas lideranças femininas negras que têm se destacado, na música, no teatro e na literatura. Um destaque importante é a cantora Elza Soares²⁰, que deixou um legado de sucesso, de luta, de altos e baixos em sua carreira e de resistência contra o machismo e o racismo. Uma personalidade ímpar, que tem em sua história de vida um exemplo da resistência e do peso do preconceito. Outro nome importante que não podemos deixar de citar é o da escritora Conceição Evaristo²¹, uma referência para as mulheres negras.

Na política, ainda com pequena participação feminina, podemos ressaltar algumas líderes negras chegando a cargos importantes. Um exemplo é o papel de Benedita da Silva²², primeira mulher negra a se tornar governadora de um estado e com destaque na política nacional. Nessa mesma linha, um exemplo que merece ser lembrado é o de Marielle Franco²³, vereadora do Rio de Janeiro que foi brutalmente assassinada em 2018. Marielle deixou um importante legado na luta pelos direitos das mulheres negras, com forte atuação nas áreas periféricas da cidade do Rio de Janeiro.

Esses foram alguns poucos exemplos. Muito ainda se tem para pesquisar e resgatar da memória dessas histórias das lideranças femininas afrodescendente, como Djamila Ribeiro²⁴ e tantas outras que precisam ser estudadas e resgatadas em nossa história, bem como de seu papel nas lideranças sociais, na política, na educação, na cultura, na saúde e em todos os espaços que lhe são de direito. Essas mulheres são exemplos de resistências na luta por seus direitos e na denúncia das desigualdades e

²⁰ Para saber mais, acesse: FUKS, R. Elza Soares: cantora e compositora brasileira. **Ebiografia**, 2022. Disponível em: https://www.ebiografia.com/elza_soares/. Acesso em: 06 abr. 2023.

²¹ Para saber mais, acesse: SOUZA, W. Conceição Evaristo. **Por.tu.guês**, 2022. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/conceicao-evaristo.html>. Acesso em: 06 abr. 2023.

²² Para saber mais, acesse: DICIONÁRIO DE FAVELAS MARIELLE FRANCO. Benedita da Silva (PT-RJ). **WikiFavelas**, 2023. Disponível em: [https://wikifavelas.com.br/index.php/Benedita_da_Silva_\(PT/RJ\)](https://wikifavelas.com.br/index.php/Benedita_da_Silva_(PT/RJ)). Acesso em: 06 abr. 2023.

Acesse a biografia em: BENEDITA DA SILVA. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/73701/biografia>. Acesso em: 06 abr. 2023.

²³ Para saber mais, acesse: QUEM É Marielle Franco? Instituto Mariele Franco, [2023]. Disponível em: https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle?gclid=EAIaIQobChMI9KKFzpSW_gIVAc6RCh1PlgKGEAAAYASAAEgLBtPD_BwE. Acesso em: 06 abr. 2023.

²⁴ Para saber mais, acesse: FUKS, R. Djamila Ribeiro. **Ebiografia**, 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/djamila_ribeiro/. Acesso em: 06 abr. 2023.

dos abusos. São mulheres que ocuparam a linha de frente das mobilizações e que pagaram, em alguns casos, com a própria vida, deixando como legado um papel importante para a sociedade.

Representatividade nas instâncias governamentais

Para se ter uma noção do desafio quando pensamos em representatividade, trazemos a matéria publicada no site Metrópolis, em 29 de dezembro de 2022, intitulada *Lula baterá recorde de mulheres e negros nos ministérios desde a redemocratização* (Andrade, 2022), que acabou por abrir o debate sobre a falta de representatividade de parcelas importantes da sociedade quando olhamos para o alto escalão dos governos.

Essa matéria se baseou em uma consulta à Biblioteca da Presidência da República e destacou o período desde a redemocratização do Brasil, em 1985. Resgatando os mandatos dos presidentes Sarney (1985–1990), Fernando Collor (1990–1992), Itamar Franco (1992–1994), FHC (1995–1992 e 1999–2002), Lula (2003–2006 e 2006–2010), Dilma (2011–2015 e 2015–2016), Temer (2016–2018), Bolsonaro (2019–2022) e Lula (2023–2026) (Andrade, 2022).

O quadro 1, baseado na matéria publicada pelo site Metrópolis, nos ajuda a refletir sobre as conquistas e, principalmente, nos leva a pensar na luta e necessidade de políticas afirmativas, de gênero e de diferentes pautas de lutas que precisam ter voz e representatividade, como o racismo estrutural, o identitarismo, o sexismo e muitas outras que são urgentes e necessárias.

Quadro 1 - Avanço da inclusão e diversidade no primeiro escalão dos presidentes do Brasil

Presidência	Representatividade no governo	Descrição
Sarney (1985–1990)	Durante o governo, apenas Dorothea Fonseca atuou como Ministra Interina no Ministério do Trabalho.	O governo de José Sarney marcou o período de pior representatividade feminina. Em 25 ministérios, mulheres e afrodescendentes não fizeram parte do primeiro escalão. Durante o governo, apenas Dorothea Fonseca atuou como

		Ministra Interina no Ministério do Trabalho.
Fernando Collor (1990–1992)	Margarida Procópio – Ministra da Ação Social (1990–1992); Zélia Maria de Mello – Ministra da Fazenda (1990–1991).	O presidente Fernando Collor nomeou duas mulheres para o primeiro escalão. Mas pessoas negras não ganharam espaço nos Ministérios do presidente.
Itamar Franco (1992–1994)	Luiza Erundina – Ministra por cinco meses da Secretaria de Administração Federal.	O primeiro escalão do presidente, como pode-se observar, basicamente contou com a ausência de mulheres e afrodescendentes.
Fernando Henrique Cardoso (1995–1998)	Dorotheia Werneck – Ministra da Indústria, do Comércio e do Turismo (1995–1996); Edson Arantes do Nascimento (o Pelé) ²⁵ – Ministro dos Esportes (1995–1998); Cláudia Costin ²⁶ – Ministra da Administração.	Como pode-se observar, o primeiro escalão contou apenas com duas mulheres e um homem negro.
Fernando Henrique Cardoso (1999–2002)	Anadyr de Mendonça Rodrigues foi a primeira Ministra do tucano. Ela assumiu a Corregedoria Geral da União, criada em abril de 2001. Comandou a pasta até 1º de janeiro de 2003.	O primeiro escalão do segundo mandato de FHC nomeou apenas uma mulher, mas nenhum negro.
Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006)	Dilma Rousseff – Ministra de Minas e Energias (2003–2005); Emília Fernandes – Ministra dos Direitos da Mulher (2003–2004); Gilberto Gil – Ministro da Cultura (2003–2008); Marina Silva – Ministra do Meio Ambiente (2003–2008); Matilde Ribeiro – Ministra da Igualdade Racial 2003–2008).	Durante o primeiro mandato, o governo Lula tinha, até então, a maior marca de mulheres no primeiro escalão. No total, foram cinco mulheres escolhidas. Lula também detém a maior quantidade de negros entre os nomeados. Em 2003, foram empossados quatro afrodescendentes.
Luiz Inácio Lula da Silva (2006–2010)	Benedita da Silva – Ministra da Assistência e Promoção Social (2003–2007);	Após a reeleição, o primeiro escalão do Presidente Lula era

²⁵ Em 29 de abril de 1998, Pelé deixou a pasta, após exoneração. O ministério, então, foi extinto (Andrade, 2022).

²⁶ Em 1998, Cláudia Costin assumiu o Ministério da Administração, quando o então titular, Bresser Pereira, pediu afastamento para participar da campanha à reeleição de FHC (Andrade, 2022).

	<p>Dilma Rousseff – Ministra da Casa Civil (2005–2010);</p> <p>Gilberto Gil – Ministro da Cultura (2003–2008);</p> <p>Marina Silva – Ministra do Meio Ambiente (2003–2008);</p> <p>Matilde Ribeiro – Ministra da Igualdade Racial 2003–2008);</p> <p>Marta Suplicy – Ministra do Turismo (2007–2008);</p> <p>Nilcea Freire – Ministra da Mulher (2004–2011);</p> <p>Orlando Silva – Ministro dos Esportes (2006–2011).</p>	<p>composto por seis mulheres e cinco pessoas negras (dentre as quais havia dois homens).</p>
<p>Dilma Rousseff (2011–2015)</p>	<p>Anna de Hollanda – Ministra da Cultura (2011–2012);</p> <p>Helena Chagas – Ministra da Secretaria de Comunicação da Presidência (2011–2014);</p> <p>Ideli Salvatti – Ministra da Pesca e Aquicultura (2011);</p> <p>Iriny Lopes – Ministra da Secretaria de Políticas para as Mulheres (2011–2012);</p> <p>Izabella Teixeira – Ministra do Meio Ambiente (2010–2016);</p> <p>Luiza Bairros – Ministra dos Direitos Humanos (2011–2014);</p> <p>Miriam Belchior – Ministra do Planejamento (2011–2015);</p> <p>Orlando Silva – Ministro dos Esportes (2011);</p> <p>Tereza Campello – Ministra do Desenvolvimento Social (2011–2016).</p>	<p>Até 2022, Dilma Rousseff havia sido a presidenta com mais mulheres no primeiro escalão. Ao todo, foram nove mulheres. Além disso, dois negros ocuparam pastas no governo da petista, a Ministra da Igualdade Racial, Luiza Bairros e o Ministro dos Esportes Orlando Silva.</p>
<p>Dilma Rousseff (2015–2016)</p>	<p>Eleonora Menicucci – Ministra das Políticas para as Mulheres (2012–2015);</p>	<p>A equipe do segundo mandato da presidenta foi dividida em 39 pastas, com seis mulheres. Porém, com</p>

	<p>Kátia Abreu – Ministra da Agricultura (2015–2016);</p> <p>Ideli Salvatti – Ministra dos Direitos Humanos (2014–2015);</p> <p>Izabella Teixeira – Ministra do Meio Ambiente (2010–2016);</p> <p>Nilma Lino Gomes – Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos (2015–2016);</p> <p>Tereza Campello – Ministra do Desenvolvimento Social (2011–2016).</p>	<p>apenas uma pessoa negra, a Ministra Nilma Lino Gomes.</p>
<p>Michel Temer (2016–2018)</p>	<p>Luislinda Valois²⁷ – Ministra dos Direitos Humanos.</p>	<p>No governo de Michel Temer, basicamente não houve mulheres e pessoas negras no primeiro escalão, mesmo com 22 nomes de ministros anunciados para a posse em 2016.</p>
<p>Jair Bolsonaro (2019–2022)</p>	<p>Tereza Cristina – Ministra da Agricultura (2019–2022);</p> <p>Damaris Alves – Ministra das Mulheres, Família e Direitos Humanos (2019–2022).</p>	<p>O mandato do presidente Jair Bolsonaro (PL), formado por 22 integrantes, contou com apenas duas mulheres.</p>
<p>Luiz Inácio Lula da Silva (2023–2026)</p>	<p>Ana Moser – Ministra dos Esportes;</p> <p>Anielle Franco – Ministra da Igualdade Racial;</p> <p>Cida Gonçalves – Ministra das Mulheres;</p> <p>Daniela Souza – Ministra do Turismo;</p> <p>Esther Dweck – Ministra da Gestão e Inovação;</p> <p>Luciana Santos – Ministra da Ciência e Tecnologia;</p> <p>Margareth Menezes – Ministra da Cultura;</p> <p>Marina Silva – Ministra do Meio Ambiente;</p> <p>Nísia Trindade – Ministra da Saúde;</p>	<p>Em seu terceiro governo, podemos observar o estabelecimento de um número histórico de mulheres no primeiro escalão, com 11 ministras anunciadas. Além disso, foi estabelecido o recorde de inclusão racial, com cinco negros e uma indígena escolhidos para comandarem as pastas do atual governo.</p>

²⁷ Em fevereiro de 2017, Temer criou o ministério dos Direitos Humanos. Luislinda Valois assumiu a pasta na tentativa de “melhorar a imagem do governo” (Andrade, 2022).

	Silvio Almeida – Ministro dos Direitos Humanos; Simone Tebet – Ministra do Planejamento; Sonia Guajajara – Ministra dos Povos Indígenas.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Andrade (2022).

O quadro acima apresenta um retrato dos últimos 38 anos e nos mostra, de forma bem objetiva, o quanto ainda precisamos avançar na luta dos direitos, da representatividade e da inclusão de mulheres, principalmente de mulheres negras, no campo da política. Há sinais de avanços, mas também podemos observar que são ainda tímidos, frutos de muitas lutas e superação de resistências. Um exercício interessante e necessário é investigar os trabalhos dos Ministérios da Igualdade Racial, das Mulheres, da Cultura, do Meio Ambiente, dos Direitos Humanos e dos Povos Indígenas, de forma a quantificar e compreender a presença das lideranças femininas nesses espaços e suas contribuições nas pautas. Conhecer suas lutas, suas pautas e seus desafios é tarefa dos pesquisadores. Essas lutas não são meras histórias, mas precisam ganhar sentido e voz.

Considerações finais

Podemos finalizar observando que as lideranças femininas afrodescendentes no Brasil tem, em suas histórias de luta, uma trajetória de resistência e enfrentamento. De uma forma ou de outra, todas são marcadas por inúmeros desafios e, muitas vezes, aparentemente inalcançáveis, mas que foram superados e hoje são fontes de inspiração para outras mulheres e principalmente para a juventude e para as crianças. São mulheres que transformaram a realidade, que não se conformaram e que exercem uma resistência que tem sido essencial na luta para uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste ensaio, partimos de histórias e de registros de pesquisas realizadas por pesquisadores de renome na academia. Terminamos trazendo a importância da mulher negra na política e convidamos os pesquisadores a aprofundarem seus estudos, em suas diferentes áreas, para o resgate das lideranças femininas e, principalmente, das lideranças afrodescendentes em nosso país. Precisamos revisitar nossa história e trazer

para o texto aquilo que foi esquecido, deixado de lado. Reescrever nossa história é um compromisso, um dever para com as futuras gerações.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. Lula baterá recorde de mulheres e negros nos ministérios desde a redemocratização. **Metrópoles**, 29 dez. 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/lula-batera-recorde-de-mulheres-e-negros-nos-ministerios-desde-a-redemocratizacao>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BUMBO DA Samba 2003. Roteiro, direção e produção: Mariana Valença, Ivi Vitoriano, Priscila Fabi e Renata Pagliuso. [S. l.], 2019. 1 vídeo (20 min), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SUZte8budxg>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CARNEIRO, S.; CURY, C. A. O poder feminino no culto aos Orixás. **Caderno Geledés Mulher Negra**, n. 4, p. 19-35, 1993.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. v. 1. Petrópolis, Vozes, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUSMÃO, N. M. M. de. **Terra de pretos, terras de mulheres: terra, mulher e raça num bairro rural negro**. Brasília, DF: Fundação Palmares, 1996.

MACIEL, C. da S. **Discriminações raciais: negros em Campinas (1888-1921)**. Campinas: Unicamp/CMU, 1997.

NOGUEIRA, C. de S. **Batuque de umbigada paulista: memória familiar e educação não formal no âmbito da cultura afro-brasileira**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PINTO, E. A. **Etnicidade, gênero e educação: a trajetória de vida de D. Laudelina de Campos Mello (1904-1991)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1993.

RICCI, M. L. de S. R. História, identidade e memória de alguns espaços negros de Campinas. **Notícia Bibliográfica Histórica**, Campinas, v. 31, n. 175, p. 390-399, dez. 1999.

SANTHIAGO, R. **Solistas dissonantes: história (oral) de cantoras negras**. São Paulo: Letra e Voz, 2009.

SIMSON, O. R. de M. von; GUSMÃO, N. M. M. de. A criação cultural na diáspora e o exercício da resistência inteligente. **Ciências Sociais Hoje: Anuário de Antropologia, política e sociologia**. São Paulo: ANPOCS/Revista dos Tribunais, 1989.

SIMSON, O. R. de M. von. **Carnaval em branco e negro**: carnaval popular paulistano 1914-1988. Campinas: Unicamp; São Paulo: EDUSP, 2007.

RELATO

RELATO DE EXPERIÊNCIA: capacitação de enfermeiros no uso de ultrassom para avaliação vesical

Evelyn Scarpioni KAGEYAMA²⁸

Caroline Daniele de OLIVEIRA²⁹

Giane Harumi Inafuku INOSHITA³⁰

Fernanda Raquel Piai NASCIMENTO³¹

Alessandra MARIN³²

Renata Gonçalves de OLIVEIRA³³

Resumo

Este artigo tem o objetivo de compartilhar a estratégia de capacitação de enfermeiros no uso de ultrassom para avaliação vesical. Para isso, foi feito um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado em um hospital privado e filantrópico de grande porte da cidade de São Paulo. Após aula teórica, foi realizado treinamento prático em ambiente simulado e avaliação. No total, 43 enfermeiros foram capacitados, gerando aumento de acionamentos de 32 para 78 em comparação ao mês pré treinamento. Além de estimular empoderamento dos profissionais, a capacitação possibilitou mais agilidade, qualidade, segurança e resolutividade na tomada de decisões na prática assistencial da instituição de saúde.

Palavras-chave: Assistência centrada no paciente; Capacitação profissional; Enfermeiros; Qualidade da assistência à saúde.

Abstract

This article aims to share a strategy for training nurses in the use of ultrasound for bladder assessment. A descriptive study, based on an experience report, was conducted in a large private and philanthropic hospital in the city of São Paulo. After a theoretical class, practical training was carried out in a simulated environment. In total, 43 nurses were trained, generating an increase in calls from 32 to 78 when comparing the months before and after training. As well as empowering the professionals, the training has made it possible to make more agility, quality, safety, and effectiveness in decision-making in the healthcare institution's nursing practice.

Keywords: Patient-centered care; Professional training; Nurses; Health care quality, access, and evaluation.

²⁸ Hospital Sírio-Libanês, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: evelyn.fscarpioni@hsl.org.br.

²⁹ Hospital Sírio-Libanês, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: caroline.oliveira@hsl.org.br.

³⁰ Hospital Sírio-Libanês, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: giane.inoshita@hsl.org.br.

³¹ Hospital Sírio-Libanês, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: fernanda.martins@hsl.org.br.

³² Hospital Sírio-Libanês, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: alessandra.marin@hsl.org.br.

³³ Hospital Sírio-Libanês, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: renata.oliveira@hsl.org.br.

Introdução

As inovações tecnológicas vêm trazendo inúmeros avanços para a área de enfermagem, permitindo ao profissional maior suporte para a tomada de decisões, mais segurança e qualificação na assistência prestada, bem como otimização de custo, tempo e desfecho, resultando em benefícios não apenas para as instituições hospitalares e seus pacientes, mas também para o próprio enfermeiro, que será capaz de tomar decisões mais assertivas, priorizando melhor o escopo de cuidado e agregando valor em saúde (Salvador *et al.*, 2012).

O uso dessas tecnologias em prol da evolução da prática assistencial do enfermeiro é um grande desafio, porque exige a associação da introdução de equipamentos sofisticados, com valores elevados, e o aprimoramento da capacitação em ambiente simulado, amparado pela reflexão e acompanhamento de um profissional mais experiente, possibilitando uma aprendizagem experiencial centrada no aluno (Salvador *et al.*, 2012; Oliveira; Prado; Kempferr, 2014).

Um método diagnóstico que está disponível para uso à beira leito é o ultrassom, que é um recurso de rápida execução, que tem um objetivo direcionado e focado, ajudando a guiar a avaliação de alguns procedimentos, além de possuir uma técnica de fácil aprendizagem e que legalmente pode ser realizado por enfermeiros habilitados (Oliveira; Prado; Kempferr, 2014).

Segundo Parecer do Conselho Regional de Enfermagem (COREn) de São Paulo-029/2014 nº 1530/2014:

O enfermeiro treinado, habilitado e capacitado tem sua autonomia garantida para o manuseio do ultrassom para o cálculo do volume de retenção urinária, por meio da Lei do Exercício Profissional de Enfermagem, Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, regulamentada pelo decreto nº 94.406, de 08 de junho de 1987.

Ainda, conforme a Resolução do COREn-SP nº 679/2021, veda a emissão de laudo e diagnósticos.

Pensando nisso, um hospital treinou um grupo específico de enfermeiros para serem referência na instituição no uso dessa tecnologia. O objetivo deste estudo é,

portanto, compartilhar essa estratégia de capacitação de enfermeiros, referência no uso de ultrassom vesical para avaliação do volume e retenção urinária.

Método

Este estudo é quantitativo e descritivo, do tipo relato de experiência de inovação tecnológica, sendo realizado em um hospital privado e filantrópico de grande porte da cidade de São Paulo.

A população deste estudo foi composta por enfermeiros que passaram pela capacitação no uso de ultrassom para avaliação do volume vesical. Para a escolha dessas referências, foram utilizados como critérios de inclusão: enfermeiros das unidades de internação, unidades críticas, semicríticas e centro cirúrgico, selecionados previamente pelas suas respectivas coordenações, considerando bom desempenho e interesse em ser referência no uso do ultrassom vesical no setor de atuação. Foram considerados como critérios de exclusão: enfermeiros das demais unidades da instituição.

O período da capacitação desses enfermeiros aconteceu durante 6 dias, com duração de 6 horas por dia, totalizando 36 horas no mês de julho de 2022.

Os dados foram compilados em uma planilha institucional no programa Microsoft Excel®, e a análise foi realizada de forma somatória.

A presente pesquisa foi cadastrada na Plataforma Institucional de Estudos e submetida à avaliação da diretoria do Instituto de Ensino e Pesquisa (IEP) da instituição. Como se trata de um estudo para melhoria e capacitação de enfermeiros do tipo relato de experiência, a equipe de pesquisa ficou isenta de apresentar documentações ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPesq) do Hospital. Os pesquisadores envolvidos comprometem-se a manter a confidencialidade dos dados.

Objetivo

Capacitar enfermeiros assistenciais para avaliação do volume e retenção urinária com uso do ultrassom como forma de melhorar a qualidade do cuidado prestado.

Resultados

Antes da capacitação, havia somente três enfermeiros que possuíam maior habilidade no uso de ultrassom para avaliação de volume e retenção urinária. O disparador para o início desse treinamento se deu pelo aumento de acionamentos desses enfermeiros e consequente insuficiência em atender a demanda.

Esses três enfermeiros previamente habilitados nessa tecnologia foram recrutados como facilitadores no treinamento. Para capacitação, foram disponibilizadas 50 vagas, distribuídas em: 20 para enfermeiros das unidades de internação, 10 para enfermeiros do centro cirúrgico e 20 para unidades críticas e semicríticas.

Os profissionais indicados pela coordenação realizaram o treinamento teórico com duração de duas horas, na modalidade de ensino a distância, na qual foi apresentado o protocolo institucional para acionamento do time referência e abordagem de tópicos como: mecanismo da micção; parâmetros fisiológicos urinários; causas, sinais e complicações da retenção urinária; parâmetros físicos do ultrassom (recursos do equipamento, escolha, posicionamento do transdutor, obtenção e melhor visualização das imagens).

No total, 86% dos enfermeiros selecionados concluíram essa etapa, seguindo para o treinamento em ambiente simulado realizado em modelos vivos, com validação de seis horas.

Ao término do treinamento prático, após o mínimo de quatro visualizações no ultrassom, os enfermeiros passaram por validação através de um *check list*, devendo obter 100% de conformidade nos 20 itens avaliados: higienização das mãos; orientação e posicionamento do paciente; posicionamento do aparelho contralateral à mão dominante; programação do aparelho (seleção de novo paciente, identificação do exame utilizando o primeiro nome, último sobrenome e número de atendimento do paciente, selecionando a opção “abdome” ou “UR”/“bexiga”); escolha do transdutor adequado para o exame; aplicação de gel a base de água (no transdutor ou paciente); verificação da marcação e posicionamento do transdutor à direita no plano transversal, com realização da varredura e identificação da melhor imagem, permitindo o congelamento da imagem; realização da mensuração do tamanho da bexiga; descongelamento da imagem e posicionamento do transdutor no plano longitudinal;

realização da varredura e identificação da melhor imagem; congelamento da imagem; mensuração da medida diagonal; salvamento das imagens, identificação do volume urinário; realização dos cuidados de higiene após o uso do equipamento; anotação em prontuário (figura 1)

Figura 1 - Check list de avaliação para capacitação no uso do ultrassom para avaliação do volume vesical e retenção urinária

CAPACITAÇÃO NO USO DO ULTRASSOM PARA AVALIAÇÃO DO VOLUME VESICAL E RETENÇÃO URINÁRIA			
Nome: _____		Matrícula: _____	
Cargo: _____		Unidade: _____	
AVALIAÇÃO: Assinalar nos campos em branco, C para Conforme e NC para Não Conforme			
Itens de Avaliação	VALIDAÇÃO PRÁTICA		
	GE	IMEX	
	CONFORME	NÃO CONFORME	
Apresentação ao paciente e explicação sobre o procedimento.			
Posicionou o aparelho contralateral a mão dominante.			
Ligou o aparelho e selecionou novo paciente.			
Identificou o exame com o primeiro nome, último sobrenome e same/atendimento do paciente.			
Selecionou a opção "abdome" ou "UROLOGIA".			
Escolheu o transdutor adequado para o exame.			
Aplicou gel a base de água (transdutor ou paciente).			
Verificou a marcação do transdutor e posicionou à direita no plano transversal.			
Realizou a varredura e identificou a melhor imagem.			
Congelou a imagem.			
Realizou a medida D1 e D2.			
Descongelou a imagem e posicionou o transdutor no plano longitudinal.			
Realizou a varredura e identificou a melhor imagem.			
Congelou a imagem.			
Realizou a medida D3 (maior medida diagonal).			
Salvou as imagens.			
Identificou o volume urinário.			
ASSINATURA E CARIMBO DO COLABORADOR AVALIADO			
ASSINATURA E CARIMBO DO ENFERMEIRO AVALIADOR			
<p>Observar: Higienização das mãos, orientação e posicionamento do paciente, cuidados com o equipamento e Anotação em prontuário.</p> <p>O profissional estará apto ao obtiver 1 avaliação com 100% de conformidade em um dos aparelhos de ultrassom (Imex ou GE).</p> <p>() Apto data ____/____/____</p> <p>() Não apto</p> <p>Observações: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			
<p>_____</p> <p>Colaborador habilitado</p> <p>Assinatura e carimbo/COREN</p>			

Fonte: Captura de tela realizada pelas autoras.

Foram considerados habilitados para o uso do ultrassom vesical os enfermeiros que realizaram o treinamento teórico e prático, obtiveram 100% de conformidade nos itens do *check list* e realizaram, de forma supervisionada, a visualização e mensuração das dimensões da bexiga, bem como o cálculo do volume urinário em quatro indivíduos diferentes (figura 2).

Figura 2 - Impresso de acompanhamento para avaliação do volume vesical e retenção urinária com ultrassom

CAPACITAÇÃO NO USO DO ULTRASSOM PARA AVALIAÇÃO DO VOLUME VESICAL E RETENÇÃO URINÁRIA				
Nome: _____		Matrícula: _____		
Cargo: _____		Unidade: _____		
Treinamento Prático				
Treinamento 1				Ultrassom
				<input type="checkbox"/> GE <input type="checkbox"/> IMEX
D1: _____	D2: _____	D3: _____	Volume: _____	ml
Treinamento 2				Ultrassom
				<input type="checkbox"/> GE <input type="checkbox"/> IMEX
D1: _____	D2: _____	D3: _____	Volume: _____	ml
Treinamento 3				Ultrassom
				<input type="checkbox"/> GE <input type="checkbox"/> IMEX
D1: _____	D2: _____	D3: _____	Volume: _____	ml
Treinamento 4				Ultrassom
				<input type="checkbox"/> GE <input type="checkbox"/> IMEX
D1: _____	D2: _____	D3: _____	Volume: _____	ml

Fonte: Captura de tela realizada pelas autoras.

Em dois meses (período que abrange desde a elaboração do material teórico até a validação final), 43 enfermeiros foram capacitados para realizar ultrassonografia vesical, podendo não somente avaliar o volume e retenção urinária, mas também: mensurar a quantidade de urina residual pós-miccional, comparando a primeira sensação de urinar com o volume da bexiga, identificando ou não um esvaziamento vesical completo; avaliar a insuflação ou desinsuflação total ou parcial no “balão” do cateter, ajudando a determinar a possibilidade de remoção de um cateter vesical ou se uma remoção precoce foi apropriada; detectar a obstrução do cateter vesical; sugerir

mais assertivamente um cateterismo urinário, evitando sondagens vesicais desnecessárias e, paralelamente, diminuindo os índices de infecção do trato urinário, custos e tempo de internação.

Como protocolo institucional, ficou estabelecido que: (1) se o enfermeiro não conseguir visualizar a bexiga ou aferir o volume de urina, deveria sugerir a realização de um ultrassom pelo profissional médico; (2) na presença de achados incomuns, como ascite, gestação, cálculos, tumores, coágulos e alterações morfológicas, nunca mencionar ao paciente durante ou após o exame, ficando determinado que o enfermeiro deveria sinalizar e reportar o achado somente ao médico.

Após a capacitação, o número de acionamentos para o time de enfermeiros referência aumentou de 32 para 78, em comparação ao mês pré treinamento.

Limitações do estudo

No cenário brasileiro, poucas áreas de assistência ao paciente dispõem de enfermeiros capacitados para uso dessa tecnologia (Ceratti; Beghetto, 2024).

A experiência clínica e a atualização periódica do profissional são fundamentais para a qualidade do procedimento. Para que isso ocorra, tornam-se necessários momentos que proporcionem revisão da técnica, troca de experiências e melhoria dos processos (Bauman *et al.*, 2008; Krogh, 2016).

Contribuições para a prática

O uso do ultrassom portátil para avaliar volume residual, retenção urinária e esvaziamento incompleto da bexiga é uma técnica não invasiva e, por isso, com menor risco de infecção e menos desconforto para os pacientes em comparação com o cateterismo uretral, sendo, então, considerado como padrão ouro para medir volumes de urina (Yates, 2016; Palese *et al.*, 2010).

A capacitação de enfermeiros para o uso de ultrassom vesical, além de contribuir para maior autonomia e empoderamento da classe, possibilita a redução de sondagens desnecessárias e consequente diminuição dos índices de infecção do trato urinário e tempo de hospitalização (Palese *et al.*, 2010; Parrella, 2022; Carnaval; Teixeira; Carvalho, 2019).

A utilização de simulação como estratégia de ensino recria cenários da prática, proporcionando experiências mais semelhantes ao cotidiano, desenvolvendo uma capacidade de análise mais crítico-reflexiva e uma tomada de decisão mais assertiva, estimulando a autoconfiança e minimizando riscos para o paciente e para o próprio profissional (Meska *et al.*, 2016).

Conclusão

A capacitação de enfermeiros, além de estimular empoderamento dos profissionais, possibilitou mais agilidade na avaliação vesical, com aumento de acionamentos de 32 para 78 em comparação ao mês pré treinamento, garantindo mais qualidade, segurança e resolutividade na tomada de decisões na prática assistencial da instituição de saúde.

Referências bibliográficas

BAUMANN, B. M.; WELSH, B. E.; ROGERS, C. J.; NEWBURY, K. Nurses using volumetric bladder ultrasound in the pediatric ED. **AJN-American Journal of Nursing**, v. 108, n. 4, p. 73-76, 2008.

CARNAVAL, B. M.; TEIXEIRA, A. M.; CARVALHO, R. Uso do ultrassom portátil para detecção de retenção urinária por enfermeiros na recuperação anestésica. **SOBECC**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 91-98, 2019.

CERATTI, R. N.; BEGHETTO, M. G. Incidência de retenção urinária e relações entre queixa do paciente, exame físico e ultrassonografia vesical. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 42, 2024.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DE SÃO PAULO. **Parecer COREn-SP 029/2014 – CT**. Uso do ultrassom pelo enfermeiro para cálculo de volume em retenção urinária. São Paulo: COREn-SP, 2014.

KROGH, C. L.; STEINMETZ, J.; RUDOLPH, S. S.; HESSELDT, R.; LIPPERT, F. K.; BERLAC, P. A.; RASMUSSEN, L. S. Effect of ultrasound training of physicians working in the prehospital environment. **Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine**, v. 24, p. 99, ago. 2016.

MESKA, M. H. G.; MAZZO, A.; JORGE, B. M.; SOUZA-JUNIOR, V. D.; NEGRI, E. C.; CHAYAMITI, E. M. P. C.; . Urinary retention: implications of low-fidelity simulation training on the self-confidence of nurses. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 50, n. 5, p. 831-837, set.-out. 2016.

OLIVEIRA, S. N.; PRADO, M. L.; KEMPFER, S. S. Utilização da simulação no ensino da enfermagem: revisão integrativa. **REME**, v. 18, n. 2, p. 496-504, 2014.

PALESE, A.; BUCHINI, S.; DEROMA, L.; BARBONE, F. The effectiveness of the ultrasound bladder scanner in reducing urinary tract infections: a meta-analysis. **Journal of Clinical Nursing**, v. 19, n. 21-22, p. 2970-2979, nov. 2010.

PARRELLA, A. T. R. **Uso da ultrassonografia point of care para a avaliação vesical: capacitação para enfermeiros de áreas críticas.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2022.

SALVADOR, P. T. C. O.; OLIVEIRA, R. K. M.; COSTA, T. D.; SANTOS, V. E. P.; TOURINHO, F. S. V. Tecnologia e inovação para o cuidado de enfermagem. **Revista de Enfermagem da UERJ**, v. 20, n. 1, p. 111-117, 2012.

YATES, A. Using ultrasound to detect post-void residual urine. **Nursing Times**, v. 112, n. 32/33/34, p. 16-19, ago. 2016.

ARTICLE

PAULO FREIRE'S PEDAGOGY AS A COUNTERCOLONIAL TOOL³⁴

Wallace RODRIGUES³⁵

Abstract

With this paper, we seek to understand how the educational theories of Paulo Freire (1921-1997) are not only relevant to thinking about a liberating, critical and humanist education, but that they also stand as true countercolonial theories. Unlike post-colonialism and decolonialism, countercolonialism goes against stereotypes, racism, discrimination and prejudices originating from the colonial era and which are still strong in our Brazilian social structure. This article is based on a bibliographical research of a qualitative-exploratory nature to achieve our objective. The results of this text reveal that Freire's theories clash with the structural precepts of colonialism in Brazil, revealing an education that is not only political, but also ethical and humanist that can also critically fight against the current forms of domination of any imperialist hegemonic powers.

Keywords: Humanism; Countercolonialism; Ethic; Counter-hegemony.

Resumo

Buscamos, com este artigo, compreender como as teorias educacionais de Paulo Freire (1921-1997) não somente são relevantes para pensar uma educação libertadora, crítica e humanista, mas que também se colocam como verdadeiras teorias contracoloniais. Diferentemente do pós-colonialismo e do decolonialismo, o contracolonialismo bate de frente com os estereótipos, racismos, discriminações e preconceitos provenientes da época colonial e que ainda são fortes em nossa estrutura social brasileira. Este artigo parte de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativo-exploratória para dar conta de nosso objetivo. Os resultados deste estudo revelam que as teorias freireanas batem de frente com os preceitos estruturais do colonialismo no Brasil, revelando uma educação não somente política, mas também ética e humanista que pode também lutar criticamente contra as atuais formas de dominação de quaisquer poderes hegemônicos imperialistas.

Palavras-chave: Humanismo; Contracolonialismo; Ética; Contra-hegemonia.

³⁴ This paper was originally written in Portuguese and later translated into English. The quotes have also been translated.

³⁵ Universidade Federal do Norte de Tocantins. E-mail: wallace@uft.edu.br.

Introduction

For several years we have been studying and working with the educational theories and philosophies of Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), better known as Paulo Freire. Freire believed in an education based on the knowledge of vulnerable communities who wanted to become literate and continue studying, but not in order to perpetuate the colonizer's culture, but to understand its structural domains and go against that culture.

Furthermore, it reveals our society as unfair, where the oppressor always seeks to make the oppressed even more vulnerable. From this perspective, the oppressed, through an education that helps them free themselves, recovers their sense of humanity and is also able to ascend socially. In this sense, we understand Freire's pedagogy as libertarian and hopeless.

Therefore, this paper wishes to reveal how Freirean thought can be conceived as countercolonial thought, as it clearly clashes with social structures that are, markedly, legacies of colonial domination. It is worth remembering that even today we perceive a feeling of inferiority among Brazilians in relation to countries in the global north, which are more socially and economically developed.

Therefore, in this paper we seek to clarify how Freirean educational theories are, at their base, countercolonial. Not post-colonial or decolonial, but truly countercolonial, as they clash with the foundations of the colonial social structure imposed on us Brazilians since the 16th century. Let us remember that the colonies were places solely for the exploitation of wealth for hundreds of years, without enjoying the standards of health, education, housing, etc. that the colonizers enjoyed in their countries of origin. The exploitation of our natural riches (vegetables, minerals, animals, etc.) was the basis of European enrichment and led colonized populations to endless suffering.

Freirean theories as countercolonial theories

In this text we work with the educational logic of the Brazilian thinker Paulo Freire as a thinking mechanism that seeks non-acceptance of the structures of oppression and violence imposed on the most vulnerable people. Let us remember that we cannot speak

only of one colonialism, but of several colonialisms, as the colonizers operated violently in all colonies, but in sometimes different ways.

Here we understand that we cannot change history, as it refers to facts that have already happened, but we can think from history to understand who we are today, as a person and society, and understand that we are subjects of our own stories, and it is up to us modify it, obviously, understanding that each person's life circumstances are not the same and may not favor people's integral development. As humanist economist Amartya Sen tells us, we need opportunities and freedoms to achieve our best:

What people can positively achieve is influenced by economic opportunities, political freedoms, social powers and by enabling conditions such as health, basic education and incentives [...] The institutional arrangements that provide these opportunities are further influenced by the exercise of people's freedoms [...] social choice and public decision-making [...] (Sen, 2000, p. 19).

Let us think from colonialism and understand that since the 14th century the world has been taken over by European mercantilism and original peoples have been subjugated and oppressed in Asia, Africa and the Americas. Such domination was based on violence against these original peoples, taking from them the most precious asset of a human being: freedom. Ana Mãe Barbosa explains our colonial situation in Brazil in relation to education:

The previous years of colonial domination had been very degrading, as, in general, was European colonization. Forbidden from having the press, higher schools and even organized primary and secondary education, we were tamed by the Jesuits and even they ended up being expelled from Brazil by the central power, set up by the Marquis of Pombal (Barbosa, 1995, p. 59).

Let us consider that, in the case of the Americas, the many people who lived here were indigenous, with different languages, customs, knowledge and practices (even among themselves). Many indigenous peoples were decimated, their cultures and languages disappearing with them. An inestimable loss for the world!

Let us remember that black people brought from Africa to work in the Americas sometimes revolted and created “quilombos”, places of struggle for freedom and against the oppression they suffered. Paulo Freire comments on quilombos that:

Brazilian heritage is colonial, authoritarian in nature. And we have in this heritage the uprising of freedom. But we also have, throughout our history, expressions of struggle against repression, the

“Quilombos”. In Brazil, we live with repression on one side and quilombos on the other. And I see quilombos as the expression of legitimate anxiety about freedom (Freire, 1994, p. 8).

Along this path, we understand that there were wars, struggles and battles between indigenous people and Europeans and between enslaved black people and settlers. Such clashes strongly marked the mentality of the colonized, making us have a strong mentality against what is colonial.

We must understand that colonial structures established their own logic of naturalizing inequalities based on socially created differences (based on the observations of the colonizers themselves), having, at their base, the tripod: sex, race and (social) class. This colonial system was created to oppress the most vulnerable, forcing them to work without pay, dehumanizing them. We, the colonized, were left without a voice and without a place in our own land.

Along this path, Freire establishes an education that educates towards criticality (against social imposition), towards affection (against violence), towards dialogue (against oppression), towards hope (against slavery). Freire will say:

[...] my statement: the metaphorical expression "political literacy" reveals man's lack of critical or dialectical understanding when facing his own relationships with the world. And I naturally think that every educator, whatever the field of his specialization, will emphasize and impose on his students either a false consciousness or a critical consciousness (Freire, 1997, p. 25).

It is worth mentioning here that we are talking about non-colonial (but really countercolonial) theories, not post-colonial theories, as several scholars conceived from the 1980s onwards (Stuart Hall, Gayatri Spivak, Hommi Bhabha, Frantz Fanon, etc.), or decolonial theories, which seek to dismantle the colonial remnants in our society through cracks in the structures of oppression and violence. Regarding decoloniality, Walter D. Mignolo (2017, p. 12-32) tells us that:

[...] decoloniality does not consist of a new universal that presents itself as the true one, surpassing all previously existing ones; it is rather another option. Presenting itself as an option, decolonial opens up a new way of thinking that is detached from the chronologies constructed by new epistemes or paradigms (modern, postmodern, altermodern, Newtonian science, quantum theory, relativity theory, etc.). It is not that epistemes and paradigms are alien to decolonial thinking. They couldn't be; but they are no longer the reference of epistemic legitimacy (Mignolo, 2017, p. 15).

If decolonial theories are an attempt to break colonial logics through their cracks, Freirean theories are countercolonial, as they establish effective ways of fighting through a critical education that makes people understand their social, labor, educational oppression, in short, of life.

We understand that we need to break a cycle of perpetuating assumptions that the “white colonizer” has power over us. And in a post-industrial world, the imperialism of some economically powerful countries in the global north still seeks to perpetuate a logic based on the same colonial precepts of social domination through differentiation and stereotyping used since the 14th century. Rodrigues (2014) tells us about stereotypes:

[...] a stereotype (from the Greek: “stereo” = “hard, firm” + “type” = “brand, model”) is a representation that is formed through a model established as a standard, simplifying individualities through specific characteristics of the group. The problem with stereotypes is that they are generally related to prejudice against certain human groups, serving as sources of jokes and not taking into account the specificities of each human being (p. 2).

We see that this stereotyping mechanism is a powerful tool of strength and that it depreciates the oppressed, making the latter believe they are lesser and place themselves in fragile situations. And the fight to educate the oppressed and make them understand that their positions were imposed on them and that oppression should not continue is exactly Freirean.

It is worth remembering that the philosopher Michel Foucault relates power directly to social relations, where power allows itself to be seen, perceived and acted:

When I say “power”, I am absolutely not talking about an instance, a kind of power that would be hidden or visible, it doesn’t matter, and that would spread its harmful influence throughout the social body or that would extend its network in a fatal way. This is not a network that would increasingly imprison society and individuals. It's not about this. Power is not a thing. Power is relationships. Power is relationships between individuals, a relationship that means one can direct the conduct of the other, determine the conduct of the other. It is voluntarily determined according to a series of objectives that are yours (Foucault, 1981).

Freire shows us the power that practice based on critical thinking through language (hence the urgent need for literacy among the oppressed) can have in our lives: [...] “only man, as a being who works, who has a thought-language, which acts and is

capable of reflecting on itself and its own activity, which separates itself from it, only it, upon reaching such levels, became a being of praxis” (Freire, 1989, p. 39).

Understanding a little about literacy as a political act, Valéria da Hora Bessa informs us that:

[...] the experience of the city of Natal, in 1961, stands out, with the campaign “On the ground you also learn to read”, integrating popular education and school education, with Paulo Freire leading the actions that gave rise to Pedagogy Liberator. Such pedagogy had as its main banner that every educational act is, in itself, a political act. [...] Still in the 1960s, Paulo Freire's ideas were distorted and his Pedagogy was associated with the Marxist and socialist Movements. [...] The Popular Education project promoted by Paulo Freire was definitively paralyzed by the Military Coup of March 31, 1964 (Bessa, 2008, p. 21).

In fact, Freire adheres to the Marxist line of thoughts on education. Clearly, we understand that Freire's thought has a methodological basis in historical-dialectical materialism (by Karl Marx and Friedrich Engels), seeking to understand the Brazilian reality based on the great social and historical transformations that have occurred here. Such a theory does not deny history, but understands current reality as something concrete, material, and the support of our historical facts as composers of our reality. Regarding this method of analysis, Marília Freitas de Campos Pires tells us:

The dialectical method that Marx developed, the dialectical historical materialist method, is a method of interpreting reality, worldview and praxis. The reinterpretation of Hegel's dialectic (placed upside down by Marx) mainly concerns materiality and concreteness. For Marx, Hegel treats dialectics ideally, on the plane of the spirit, of ideas, while the world of men demands their materialization. It is with this concern that Marx gave the material character (men organize themselves in society for the production and reproduction of life) and the historical character (how they have been organizing themselves throughout their history) (Pires, 1997, p. 86).

We also highlight that during his forced exile (1964 to 1980), Freire lived with the ills of colonialism while in capitalist colonizing countries, which left a profound mark on him, as Celso de Rui Beisiegel comments:

When moving to the United States and then to Europe, Paulo Freire began to live more directly with the tensions that agitated the centers of the capitalist world. The Cold War remained as a backdrop that potentiated antagonisms, contributing to accentuate the possible conflictive contents of popular unrest and movements for the emancipation of regions and portions of populations historically discriminated against or subjected to colonial domination. In the

United States, reactions against the Vietnam War and collective protests against discrimination, especially against racial intolerance, combined their effects in opening society to progressive or even avant-garde intellectual positions. Europe, in turn, was experiencing the internal consequences of the liberation struggles of the former colonies. The student movement of 68 in France had caused repercussions in many countries in the Western world. The intellectual criticism of the brutal inequalities produced by the capitalist order and the unacceptable practices denounced in real socialism deepened. Large contingents of Catholicism are progressively involved in ideological disputes (Beisiegel, 2010, p. 97-98).

We learn to be in the world and act on it. And Freire's thinking allows us to realize that his revolutionary literacy method, based on words that generate the daily lives of vulnerable people, is the gateway to critical and revolutionary thinking. However, here we are not thinking about a national revolution, but a revolution that begins from practice in the individual lives of the subjects. These subjects understand their existential situation in the world and seek to transform it, understanding their current historical condition and their possibility of modifying their lives, starting with education. An education that not only teaches how to read and write, but that questions the world around it, that acts politically in the administration of the subjects' lives.

Regarding criticality, the result of a truly liberating education, and against the most diverse forms of social imposition, Freire tells us:

[...] the more you know, critically, the concrete, objective conditions of your here and your now, of your reality, the more you will be able to carry out the search, through the transformation of reality. Precisely because its fundamental position is, repeating Marcel, that of "being in a situation", when reflexively looking at "situationality", knowing it critically, it inserts itself into it. The more inserted, and not purely adapted to concrete reality, the more it will become subject to modifications, the more it will assert itself as a being of options (Freire, 1997, p. 12).

In this sense, criticality must lead to concrete changes in the lives of subjects, leading to actions and modifications in their lives. Life situations can be part of educational thinking and lead to understanding what happens in life, also leading to actions.

Regarding affection in Education, Freire preaches a philosophy of non-violence and an education that values affections, emotions, sensibilities etc.:

No true teaching training can be isolated, on the one hand, from the exercise of criticality that implies the promotion of naive curiosity to epistemological curiosity, and on the other, without recognizing the value of emotions, sensitivity, affectivity, intuition or divination. Knowing is not, in fact, guessing, but it has something to do, from time to time, with guessing, with intuiting. The important thing, without a doubt, is not to stop satisfied at the level of institutions, but to subject them to the methodically rigorous analysis of our epistemological curiosity (Freire, 1996, p. 45).

Why are Freirean theories so hated by the Brazilian right? Because they reveal that it is worth fighting for a better and democratic life, without lowering our heads to the Brazilian "colonels" on duty. In Brazil, we realize that the political right's blows to democracy value the structural inequalities of our society, glorifying entrepreneurship and globalization that makes us unequal. Rodrigues will tell us that "globalization is maintained through the most varied asymmetric power relations" (2021a, p. 47). The same author also tells us:

For Freire, education must value the knowledge and actions of individuals and use them to lead to a new meaning in their lives. From this perspective, the change in views regarding the world that surrounds the student makes them more critical of their social, economic, political, educational conditions, etc. This directly causes conscious and critical people to rebel against injustice, something that, for example, the Brazilian military regime, as an authoritarian regime, did not want to happen (Rodrigues, 2021b, p. 104).

Thus, Freire's understanding that the place of pedagogical practice is a place of understanding social situations, fundamentally political and of rising resistance against an entire colonial heritage that has been relegated to us, opens up an understanding that Freire's theories are, yes, countercolonial, as they deny the right to exist to racism, stereotypes and prejudices brought to us by European colonizers.

Freire (1980, p. 69) will tell us that: "education is communication, it is dialogue, insofar as it is not the transfer of knowledge, but a meeting of interlocutor subjects who seek the meaning of meanings".

Some final considerations

This paper sought to dialogue with Paulo Freire's educational theory to demonstrate how it is, effectively, an countercolonial theory. We tried, through the use

of passages from Freire's writings and other authors, to raise points that we believe make this countercolonial approach clear.

Always working in opposition to the structures of colonial thought, still persistent in our current Brazilian society, Freire will show that a truly liberating and critical education must take into account affectivity instead of violence, dialogue instead of the imposition of knowledge, criticality instead of the banking education desired by the elites for the less favored classes.

We found that Freirean pedagogy constitutes a process of critical awareness in relation to the world and conditions of oppression, always aiming for freedom and valuing people for who they are. This is done through a historical-dialectical materialism method, based on the thoughts of Marx and Engels.

Freire values pedagogical dialogue and the humanization of personal and social relationships, not admitting discrimination in the teaching-learning processes. When the subject understands the wealth of knowledge and practices that each person can bring to the discussion, the more he/she values the “other”, respecting him/her. Hence Freire's pedagogical thought is also an ethical and humanizing tool, but always in confrontation with colonialism, even if he never said so explicitly.

References

- BARBOSA, A. M. (1995). Arte-educação pós colonialista no Brasil: Aprendizagem triangular. *Comunicação & Educação*, (2), 59-64.
- BEISIEGEL, C. R. (2010). *Paulo Freire* (Coleção Educadores). MEC, Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana.
- BESSA, V. H. (2008). *Teorias da aprendizagem*. IESDE Brasil.
- FOUCAULT, M. (s.d.). Entrevista com Michel Foucault na Universidade Católica de Louvain em 1981. [Entrevista cedida a] André Berten. Tradução de Anderson dos Santos. *Clinicando.com*, [n.d.].
- FREIRE, P. (1994). Ensinar, aprendendo. *O Comunitário*, 6(38), 6-9.
- FREIRE, P. (1980). *Extensão ou comunicação?* (5ª ed.). Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). Papel da educação na humanização. *Revista da FAEBA*, 6(7), 9-32.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

MIGNOLO, W. (2017). Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, 1(1), 12-32.

PIRES, M. F. C. (1997). O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 1(1), 83-94.

RODRIGUES, W. (2021a). Reflexões sobre temas da atualidade a partir do file “O cheiro do ralo”. *Revista Humamidades & Educação*, 3(5), 29-44.

RODRIGUES, W. (2021b). Considerações sobre os ensinamentos antiautoritários de Paulo Freire. *Revista Anthesis*, 9(18), 96-106.

RODRIGUES, W. (2014). *A 'Ladeira da Preguiça' e o Estereótipo Histórico da Preguiça dos Negros* [Anais]. IV Congresso Internacional de História, Jataí/GO.

SEN, A. (2000). *Desenvolvimento como liberdade*. Companhia das Letras.