



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Jacqueline De Brida

**Educação para a Transformação: Práticas Formativas do Projeto Brincadas e o
Novo Contrato Social da Unesco**

SÃO PAULO
2025

Jacqueline De Brida

Educação para a Transformação: Práticas Formativas do Projeto Brincadas e o
Novo Contrato Social da Unesco

Trabalho final apresentado à banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre
Profissional em Educação: Formação de
Formadores, sob a orientação da Profª Drª
Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

DE BRIDA, Jacqueline, 2025.

Educação para a Transformação: Práticas Formativas do Projeto Brincadas e o Novo Contrato Social da Unesco. Jacqueline De Brida. 2025. 171f.; Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2025.

1. Projeto Brincadas, 2. Novo Contrato Social para a Educação - Unesco. 3. Formação Crítica de Educadores. 4. Multiletramento Engajado. I. LIBERALI, Fernanda Coelho. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Fernanda Coelho Liberali - Orientadora
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP

Profª Drª Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP

Profª Drª Viviane Letícia Silva Carrijo
Colégio Rio Branco

Dedico este estudo a todos que acreditam e lutam por igualdade de oportunidades, por uma educação que transforma, emancipa e modifica as realidades injustas, superando os desafios estruturais e construindo uma sociedade mais equitativa, inclusiva e sustentável.

AGRADECIMENTOS

A todos que colaboraram para a realização deste trabalho, expresso minha gratidão, especialmente:

A Deus por minha vida e por ter me dado uma família que sempre me ensinou a enxergar que o mundo deveria ser mais justo para todos. Por todas as oportunidades de estudo que minha família me proporcionou e pelas pessoas que eu encontrei ao longo da minha carreira, que me ajudaram a me tornar a profissional que sou hoje.

Ao Formep, que sempre me proporcionou apoio e acolhimento por meio de pessoas maravilhosas: professores, monitores e tutores. Quero registrar um agradecimento especial ao querido Humberto Silva, pela atenção incansável que demonstrou desde antes do meu ingresso no mestrado; às monitoras, em especial às queridas Elvira Aranha e Irinilza Bellintani, por sua gentileza e carinho; às tutoras do primeiro e segundo semestres, cuja atuação faz uma grande diferença no programa; e a todos os professores, que, com sua sabedoria e generosidade, compartilharam valiosos saberes conosco. Também sou profundamente grata aos meus colegas de turma, com destaque para Marco Suarez, Tadeu Francisco e Thiago Fernandes de Souza, que sempre estiveram ao meu lado, ajudando em diversas situações, ouvindo-me e esclarecendo dúvidas.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali, que me apresentou ao Projeto Brincadas e me convidou a participar do grupo de pesquisa LACE, proporcionando-me a oportunidade de trabalhar como pesquisadora em um projeto que, desde o início, me encantou e tocou profundamente. Agradeço por todos os encontros que tivemos, por sua disponibilidade em me ouvir e me orientar e por me levar à reflexões que transformaram profundamente minha perspectiva.

Às professoras da minha banca de qualificação, Dr^a Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches e Dr^a Viviane Letícia Silva Carrijo, agradeço pelo olhar atento ao meu trabalho e pelas valiosas contribuições feitas para sua melhoria.

Aos colegas pesquisadores do Projeto Brincadas, expresso minha imensa gratidão. Um agradecimento especial à Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali, alma do projeto, que nos inspira continuamente com sua generosidade. Sou também grata à Sarah Bento dos Santos Silva e ao Thiago Lázaro Pereira da Silva, meus parceiros de grupo, e à Regiane Souza de Melo e Vandrêa Mendonça Apostolopulos, pela

gentileza comigo. Não poderia deixar de mencionar todos os membros dos COLINA, cuja colaboração foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

E, por fim, agradeço à querida Profª Drª Jeanny Meiry S. Silva pela leitura e revisão do texto.



Meu muito obrigada!

DE BRIDA, Jacqueline. **Educação para a Transformação: Práticas Formativas do Projeto Brincadas e o Novo Contrato Social da Unesco**, 2025. 171f. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2025.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral investigar como as práticas formativas do Projeto Brincadas se alinham com as diretrizes do documento da Unesco 'Novo Contrato Social para a Educação: Reimaginar Nossos Futuros Juntos'. Os objetivos específicos são: descrever como as práticas formativas do Projeto Brincadas, desenvolvidas em uma das salas do encontro de setembro de 2023, promovem a imersão dos participantes nos contextos de desigualdade e exclusão, fomentando a reflexão sobre suas realidades; examinar de que forma as práticas formativas incentivam a imersão dos participantes, buscando compreender se isso desperta uma consciência crítica neles, em consonância com as diretrizes do documento da Unesco; avaliar se as práticas do Projeto Brincadas favorecem a inserção dos participantes em ações transformadoras, e como se relacionam com os princípios do documento da Unesco. Trata-se de um estudo qualitativo que utiliza como abordagem a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). O referencial teórico baseia-se no Multiletramento Engajado, nas teorias de Vygotsky, com ênfase no brincar e nos conceitos freireanos. Para a análise dos dados, será utilizada a reflexão crítica de Smyth, por meio das quatro ações crítico-reflexivas: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Os resultados deste estudo sugerem que as práticas formativas do Projeto Brincadas proporcionaram aos participantes uma vivência reflexiva das condições de desigualdade e exclusão presentes em seus contextos, possibilitando o despertar de uma consciência crítica alinhada aos princípios do "Novo Contrato Social para a Educação" da Unesco. Observa-se que o engajamento nas práticas colaborativas gerou um senso de responsabilidade social e um movimento rumo à ações transformadoras, evidenciando um progresso significativo em direção à inserção crítica e à construção de um compromisso ativo dos participantes com a transformação de suas realidades.

Palavras-chave: Projeto Brincadas; Novo Contrato Social para a Educação Unesco; formação crítica de educadores; Multiletramento Engajado.

DE BRIDA, Jacqueline. **Education for Transformation: Training Practices of the Brincadas Project and the New Social Contract of Unesco**, 2025. 171s. Final Work (Professional Master's Degree in Education: Training of Trainers). Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2025

ABSTRACT

The general objective of this study is to investigate how the training practices of the Brincadas Project align with the guidelines of the Unesco document 'New Social Contract for Education: Reimagining Our Futures Together'. The specific objectives are: to describe how the training practices of the Brincadas Project, developed in one of the meeting rooms in September 2023, promote the immersion of participants in contexts of inequality and exclusion, encouraging reflection on their realities; examine how training practices encourage the emergence of participants, seeking to understand whether this awakens a critical awareness in them, in line with the guidelines of the Unesco document; evaluate whether the practices of the Brincadas Project favor the insertion of participants in transformative actions, and how they relate to the principles of the Unesco document. This is a qualitative study that uses Critical Collaboration Research (PCCol) as an approach. The theoretical framework is based on Engaged Multiliteracy, Vygotsky's theories, with an emphasis on playing and Freirean concepts. To analyze the data, Smyth's critical reflection will be used, through the four critical-reflexive actions: describe, inform, confront and reconstruct. The results of this study suggest that the training practices of the Brincadas Project provided participants with a reflective experience of the conditions of inequality and exclusion present in their contexts, enabling the awakening of a critical consciousness aligned with the principles of equity and sustainability of the "New Social Contract for Education" from Unesco. It is observed that engagement in collaborative practices generated a sense of social responsibility and a movement towards transformative actions, showing significant progress towards critical insertion and the construction of an active commitment by participants to transforming their realities.

Keywords: Brincadas Project; New Social Contract for Education – Unesco; critical training of educators; Engaged Multiliteracy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Resultados da busca utilizando os termos "Novo Contrato Social para a Educação", "Reimaginar Nossos Futuros Juntos", e "Unesco 2022".	pág. 27
Figura 2	Resultados da busca utilizando os termos "Novo Contrato Social para a Educação" e "Unesco"	pág. 27
Figura 3	Trabalhos selecionados com base no filtro “data”	pág. 28
Figura 4	Busca realizada no Google Acadêmico	pág. 29
Figura 5	Exemplo dos títulos descartados	pág. 30
Figura 6	Resultados da busca utilizando os termos “Grupo de Pesquisa LACE” e “Projeto Brincadas”	pág. 31
Figura 7	Linha de Pesquisa em que o GP LACE atua	pág. 36
Figura 8	Alguns conceitos que sustentam teoricamente o Projeto Brincadas	pág. 41
Figura 9	Impactos transformadores do Projeto Brincadas com os COLINA	pág. 62
Figura 10	Organização do projeto Brincadas no ano de 2020	pág. 64
Figura 11	Organização do Projeto Brincadas no ano de 2021	pág. 65
Figura 12	Organização do Projeto Brincadas no ano de 2022	pág. 66
Figura 13	Organização do Projeto Brincadas no primeiro semestre de 2023	pág. 68
Figura 14	Participantes na brincadeira ‘aperto de mãos’	pág. 106
Figura 15	Participantes na brincadeira ‘Nó humano’	pág. 107
Figura 16	Participantes na brincadeira ‘Passar bambolê’	pág. 107
Figura 17	O momento dos grupos compartilhar experiências na plenária	pág. 111
Figura 18	Foto dos participantes da sala em que esta pesquisadora estava presente	pág. 113
Figura 19	Foto dos participantes da sala em que esta pesquisadora estava presente	pág. 114

Figura 20	Participantes na brincadeira da mímica	pág. 115
Figura 21	Participantes na brincadeira da mímica	pág. 115
Figura 22	Slides elaborados pelas pesquisadoras-formadoras da sala 116	pág. 117
Figura 23	Slides discutindo o conceito de acomodação	pág. 125
Figura 24	Mapa da região do Quilombo Caçandoca	pág. 134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Pesquisas correlatas selecionadas	pág. 32
Tabela 2	Resumo dos encontros de 2023	pág. 70
Tabela 3	Comparativo entre os Princípios do documento da Unesco 'Reimaginar Nossos Futuros Juntos' e o Projeto Brincadas	pág. 84
Tabela 4	Paralelos entre o Inédito Viável de Paulo Freire e o Novo Contrato Social para a Educação da Unesco	pág. 90
Tabela 5	Credibilidade da Pesquisa	pág. 97
Tabela 6	Total dos participantes do encontro de setembro na PUC	pág. 105
Tabela 7	Transcrição do Podcast elaborado pelo grupo da sala 116	pág. 128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais conceitos científicos do Multiletramento Engajado	pág. 47
Quadro 2	Roteiro para elaboração de Podcast	pág. 127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEC	Associação Brasileira de Educação e Cultura
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages / Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas
CEU	Centro Educacional Unificado
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLINA	Coletivos de Investigação e Ação
EE	Escola Estadual
EFAF	Ensino Fundamental Anos Finais
ELT	English Language Teaching / Ensino da Língua Inglesa
EM	Ensino Médio
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FORMEP	Educação: Formação de Formadores
GPB	Global Play Brigade
GP	Grupo de Pesquisa
LACE	Linguagem em Atividade no Contexto Escolar
ME	Multiletramento Engajado
NLG	New London Group
ONG	Organização não-governamental
PCCoI	Pesquisa Crítica de Colaboração
PIPAD	Programa de Inscrição e Participação do IFAL
PIPEq	Plano de Incentivo à Pesquisa

PIPEXT	Projeto de Extensão
PIPRINT	Programa de Internacionalização da Pós-Graduação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RRN	Remo Rinaldi Naddeo
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
TEFL	Teaching English as a Foreign Language / Ensino de Inglês como Língua Estrangeira
Unesco	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. PERCURSO DA PESQUISA	18
1.1 Identidade Docente em Construção: Reflexões de uma Educadora	18
1.2 Pesquisas Correlatas	25
2. PROJETO BRINCADAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS E IMPACTOS NA FORMAÇÃO CRÍTICA	36
2.1 Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades em Contextos Escolares - LACE	36
2.2 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)	38
2.3 Projeto Brincadas	39
2.3.1 Projeto Brincadas: O Brincar Como Metodologias Centrais	41
2.3.2 Projeto Brincadas: Multiletramento Engajado	42
2.3.3 Projeto Brincadas: Sofrimento Ético-Político	48
2.3.4 Projeto Brincadas: Cadeias Criativas	50
2.4 Contribuições de Paulo Freire para a Formação Crítica de Professores	51
2.4.1 Projeto Brincadas e o Inédito Viável	59
2.4.2 Educação Colaborativa e o Inédito Viável: A Atuação dos COLINA como Força Transformadora	60
2.5 O Percurso do Projeto Brincadas	63
2.5.1 O Brincadas em 2023	67
3. O DOCUMENTO DA UNESCO, "REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS: UM NOVO CONTRATO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO"	73
3.1 Breve Resumo e Princípios Centrais do Documento da Unesco	76
3.2 Divergências e Convergências entre o Contrato Social da Unesco e o Projeto Brincadas: a Influência Neoliberal e a Perspectiva Decolonial	80
3.3 Projeto Brincadas: Materialização dos Princípios Teóricos Discutidos no Documento da Unesco	84
3.4 Diálogos entre o Inédito Viável e o Novo Contrato Social para a Educação	90
4. METODOLOGIA	92
4.1 Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)	92
4.2 Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir	93
4.3 Seleção do Corpus	95
4.4 Categorias de Análise	96
4.5 Credibilidade da Pesquisa	97
5. DISCUSSÃO DOS DADOS	104
5.1 Projeto Brincadas: Descrição do Encontro de Setembro de 2023	104
5.2 A Descrição das Ações na Sala 116	112
5.3 Análise das Práticas Formativas e Promoção da Imersão	130
5.4 Confronto das Práticas Formativas e a Promoção da Emersão	135
5.5 Inserção: Promovendo Ações Transformadoras no Contexto Educacional	141
5.6 Sugestões para Outros Formadores Tendo por Base os Dados Deste Estudo	145

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	155
ANEXOS	160

1. PERCURSO DA PESQUISA

O lar era o lugar onde eu era forçada a me conformar à imagem de outra pessoa sobre quem e o que eu deveria ser. A escola foi o lugar onde pude esquecer esse eu e, através das ideias, reinventar-me... A sala de aula, com todas as suas limitações, continua a ser um local de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós mesmos e de nossos companheiros uma abertura de mente e coração que nos permita enfrentar a realidade, mesmo quando imaginamos maneiras de ultrapassar fronteiras, transgredir de forma coletiva (Bell Hooks. In. Unesco, 2022, p. 91)

Neste capítulo, na seção 1.1, são abordadas reflexões pessoais da pesquisadora sobre sua identidade docente em construção, evidenciando como experiências individuais e coletivas moldaram sua visão sobre a prática educacional. Na sequência, a seção 1.2 explora pesquisas correlatas que dialogam com o tema central, situando este estudo no panorama acadêmico e estabelecendo conexões com produções anteriores que abordam questões relacionadas à formação docente, práticas pedagógicas e transformações sociais.

1.1 Identidade Docente em Construção: Reflexões de uma Educadora

Quando entrei na faculdade de Letras, em 1982, tinha apenas 17 anos e ainda não sabia ao certo como seria minha vida profissional. Como sempre gostei de inglês e havia estudado o idioma desde criança, pensei que poderia me tornar professora de inglês. Formei-me aos 21 anos, em 1985, mas só comecei a dar aulas um semestre após a graduação, em uma pequena escola de inglês para adultos. Foi lá onde recebi minha primeira formação docente e aprendi o método de ensino específico da escola. Infelizmente, na universidade, não tive vivências práticas significativas, por ser o curso mais teórico. Os estágios obrigatórios se resumiam à observação de aulas, com algumas horas em uma escola pública, outras em uma escola particular e em uma escola de idiomas.

Durante os primeiros doze anos de minha carreira, trabalhei por dois anos na escola mencionada anteriormente, de julho de 1986 a junho de 1988. Em seguida, fui para os Estados Unidos aperfeiçoar o inglês, onde permaneci por um ano e meio, estudando e trabalhando como baby-sitter. Ao retornar ao Brasil, no início de 1990, voltei a lecionar na mesma escola por mais um ano, e depois mudei para o Senac Idiomas, no qual trabalhei por cinco anos, de 1991 a 1996. Posso afirmar que minha experiência no Senac foi a base mais sólida para me tornar uma boa professora de

inglês como língua estrangeira, termo utilizado na época. Durante aqueles cinco anos, participei de inúmeras formações, tanto internas quanto externas, além de encontros com a coordenação, trocas com outros professores, estudos, workshops e simpósios anuais. Foi um período de intensa reflexão teórica e prática, pois o centro pedagógico, muito bem estruturado, oferecia grande suporte aos professores, tanto em aspectos práticos quanto teóricos. Foi nesse ambiente que desenvolvi meu gosto pela formação continuada, algo que carrego até hoje. Ainda na mesma época, paralelamente ao meu trabalho no Senac Idiomas, eu também participei de vários simpósios anuais realizados pela União Cultural Brasil-Estados Unidos e pela Associação Alumni, em São Paulo. Além disso, em janeiro de 1994, viajei para Londres, onde participei de um curso de um mês para professores no Saint Giles College, focado em métodos e atividades que poderiam ser aplicados em sala de aula.

No quarto ano de trabalho no Senac Idiomas, em 1995, comecei também a dar aulas no Banco Itaú para os funcionários. O banco havia criado um programa de ensino de inglês para diversos departamentos, organizando turmas com diferentes níveis de competência linguística. Trabalhei nesse programa até 1998, com várias turmas, e no último ano já havia deixado o Senac idiomas, pois estava me preparando para fazer o meu Mestrado no exterior.

Em setembro de 1998, fui para a Inglaterra cursar o Mestrado em TEFL (Ensino de Inglês como Língua Estrangeira). Foi uma experiência incrível ter acesso a tanto conhecimento no campo do ELT (Ensino da Língua Inglesa) e poder refletir ainda mais sobre o ensino e a aprendizagem. O curso teve duração de um ano em tempo integral. Após a formatura, me mudei para Zurique, na Suíça, onde iniciei a segunda fase da minha carreira.

Em Zurique, trabalhei por treze anos na escola pública, ensinando inglês do 5º ao 9º ano. Que privilégio foi vivenciar aquele contexto! Na Suíça, um dos maiores investimentos do Estado é direcionado à educação, abrangendo alunos, professores e infraestrutura¹.

¹ De acordo com estatísticas feitas pelo Banco Mundial, a Suíça em 2018 gastou 4.9% de seu PIB em educação e de acordo com os últimos indicadores fornecidos pela OCDE, a Suíça investiu em 2018 USD 18 607 por aluno de escola primária.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/education-science.html>

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/cde73ce1-en/index.html?itemId=/content/component/cde73ce1-en#section-d12020e21217>

Durante esses treze anos, estudei intensamente e fui formada com o que havia de melhor: formações contínuas com aplicação prática em sala de aula, encontros semanais com equipes de professores para discutirmos nossas práticas e, ao longo de toda essa vivência, tornei-me mais reflexiva e crítica em relação à minha atuação docente.

Paralelamente ao meu trabalho na escola pública, em 2002, fundei com algumas amigas brasileiras uma ONG, a Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC), com o objetivo de ensinar português como língua de herança e promover a cultura brasileira para crianças e adolescentes que, de alguma forma, mantinham laços com o Brasil. A ABEC faz parte de um grupo de associações e consulados de diversos países que oferecem aulas de suas respectivas línguas de origem a crianças e jovens de seus países, que vivem na Suíça. Além do idioma, as aulas também abordam tradições e geografia dos países de origem. O conteúdo dos cursos é desenvolvido por organizações independentes que colaboram com o departamento de educação de cada cantão. Eu integrava o grupo pedagógico, sendo responsável pela seleção e formação de professoras, tanto na formação inicial quanto continuada, além de desenvolver materiais didáticos.

Toda essa experiência me fez perceber como as políticas públicas educacionais, quando bem implementadas, podem transformar realidades e proporcionar oportunidades mais equitativas.

Em 2015, já de volta ao Brasil, decidi estudar pedagogia para aprofundar meu conhecimento sobre as teorias relacionadas ao ensino e à aprendizagem na infância. Entre setembro de 2017 e 2021, atuei como coordenadora de inglês em uma escola particular de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, em São Paulo. Minhas responsabilidades incluíam o currículo, a elaboração do curso, a escolha de materiais, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, além da seleção e formação da equipe de professores. Também oferecia apoio pedagógico por meio de encontros individuais e reuniões com a equipe docente.

Nessa escola, desenvolvi um projeto de mentoria para apoiar os professores na autorreflexão e na melhoria de suas práticas em sala de aula. Como a instituição funciona em tempo integral, consegui inserir quatro aulas semanais de inglês na grade curricular e organizar os alunos por níveis de competência linguística. Inicialmente, foram formados grupos de níveis A1 e A2 no Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) e de A1 a B2 no Ensino Médio (EM). A partir de 2019,

passamos a contar com alunos nos níveis B1 no EFAF e C1 no EM. Esses níveis são definidos de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), um padrão internacionalmente reconhecido para medir a proficiência em idiomas.

Durante o ano de 2018, observei as aulas dos professores e ofereci feedback regularmente, mas percebi que muitas das ideias que havia desenhado no currículo representavam desafios para eles. Realizei reuniões mensais com o grupo e encontros quinzenais individuais com cada professor. Frequentemente, notava que algo que era claro para mim nem sempre era claro para eles. Um exemplo disso foi a necessidade de reduzir o tempo de fala dos professores, para que as aulas fossem mais centradas nos alunos. Antes de eu assumir a coordenação de inglês, os professores utilizavam apostilas de sistemas de ensino com apenas duas aulas semanais, focando principalmente na leitura. No novo currículo que desenvolvi, as aulas passaram a abranger as quatro habilidades: leitura, compreensão oral, escrita e fala. No entanto, gerenciar e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores foi desafiador naquele ano.

No final de 2018, encontrei uma ferramenta de mentoria e feedback² que ajudava os professores a se engajarem em uma autorreflexão mais profunda. Utilizando um aplicativo, eles gravavam suas aulas com o próprio celular e faziam o upload das gravações para uma plataforma por meio da qual todo o processo de reflexão ocorria. Com base no currículo de inglês e nos pontos principais que os professores deveriam observar, desenvolvemos, juntos, um conjunto de rubricas com uma escala que ia de "nada evidente" a "muito evidente". O professor assistia à gravação de sua aula, coletava evidências em momentos específicos e as associava aos critérios da rubrica. Depois, ele analisava essas evidências e as vinculava aos itens da rubrica. Por fim, selecionava os pontos focais, os anotava e preenchia a rubrica. Como coordenadora, eu realizava o mesmo processo, além de fornecer feedback construtivo, apontando tanto os pontos fortes quanto os que precisavam de melhoria.

Ao longo do ano de 2019, os professores tiveram a chance de refletir sobre suas práticas antes de discutirmos durante as reuniões. Cada um observava uma ou

² A ferramenta foi desenvolvida pela empresa Kanttum
<<https://www.google.com/url?q=https://kanttum.com.br/educacao%2520&sa=D&source=docs&ust=1729100678619761&usq=AOvVaw2zc-MQspUf01IFXiVvmWls>>.

duas aulas por bimestre e realizava sua parte no processo de autorreflexão, enquanto eu fazia minha parte como coordenadora e mentora. Quando nos encontrávamos para as reuniões individuais, os professores já tinham refletido sobre seu desempenho e o engajamento dos alunos, o que tornava as reuniões mais interativas. Fui desenvolvendo minha escuta ativa e, ao longo do ano, os pontos de melhoria se tornaram mais evidentes para cada professor. Ao final de 2019, estávamos alinhados com o currículo de inglês e os professores assumiram um papel mais ativo no próprio desenvolvimento.

Em 2020, as reuniões do primeiro semestre foram voltadas para ajudar os professores a explorar metodologias ativas e tecnologias digitais. Participei de diversos cursos, e juntos testamos novos recursos nas aulas. As rubricas foram ajustadas para focar nas aulas online, e o processo de reflexão, feedback e mentoria continuou.

No primeiro semestre de 2021, as rubricas foram novamente modificadas, desta vez para atender às necessidades das aulas híbridas. Trabalhei com os professores diversos modelos e recursos para ajudá-los a estruturar melhor esse novo formato de aula. No segundo semestre, retomamos as aulas presenciais, e, infelizmente, fui desligada da escola no final de setembro devido a contenção de despesas.

Olhando para trás, percebo o quanto minha trajetória profissional contribuiu para a construção da minha identidade docente. Como considera Dubar (1997), a identidade é um processo de transformação contínua, que se constrói nas relações sociais e no tempo.

Ao escrever este texto, fui instigada a lembrar as inquietações que me acompanharam ao longo da minha trajetória. Entre elas, uma das que mais me marcou foi a percepção, enquanto coordenadora, de que as práticas formativas dos professores careciam de uma abordagem mais crítica e reflexiva. Embora muitas dessas práticas fossem bem-intencionadas, elas ainda se baseavam em métodos tradicionais, que não respondiam adequadamente aos desafios contemporâneos da educação. Essa constatação despertou em mim a necessidade de investigar como essas práticas poderiam ser aprimoradas, alinhando-as aos princípios de inovação educacional.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep) percebi que muitos colegas compartilhavam as mesmas

inquietações que eu. Nossas discussões foram valiosas, permitindo trocas de experiências e reflexões sobre os desafios da prática docente. Além disso, tive aulas com professores cujas pesquisas estavam voltadas para questões práticas da educação, o que me ajudou a pensar de forma mais crítica sobre as possibilidades de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Esse ambiente de colaboração e troca ampliou minha perspectiva e reforçou a importância de buscar caminhos para tornar o ensino mais relevante e conectado às demandas da educação contemporânea.

Durante essa jornada no Formep, conheci minha orientadora, Fernanda Liberali, cuja orientação foi fundamental para minha transformação como educadora e pesquisadora. Por meio de suas ideias, especialmente com o Projeto Brincadas, fui levada a repensar minha postura em relação às práticas pedagógicas e à realidade social. Cresci em uma família que sempre valorizou o voluntariado, algo que continuei a praticar durante o período em que vivi fora do Brasil. No entanto, foi com Fernanda que compreendi que doar não é o suficiente para promover transformação; o mais importante é criar condições que permitam às pessoas se transformarem por meio de sua própria agência.

Assim, o termo “crítico” ganhou novos significados para mim, passei a enxergar as brechas nos sistemas e a me engajar de forma ativa nas questões que me cercam. Deixei de adotar uma postura passiva e comecei a questionar criticamente a situação em que muitos se encontram.

A noção de “transformação” foi aprofundada com minha participação no Brincadas, quando entendi que a mudança começa em nós mesmos. A partir da tomada de consciência das condições reais, compreendi que não basta apenas observar essas situações; elas precisam ser transformadas. O Brincadas me mostrou que a educação pode e deve ser um meio para essa mudança, promovendo tanto a transformação pessoal quanto a coletiva, com uma ação consciente e engajada para modificar as realidades injustas. De fato, por meio da vivência no projeto, fui percebendo que a transformação ocorre tanto com os sujeitos participantes do Brincadas, quanto dos pesquisadores-formadores que nele atuam. A brincadeira, nesse contexto, torna-se uma poderosa ferramenta de transformação. No entanto, não se trata de brincar pelo simples ato de brincar, mas sim de uma prática embasada em uma fundamentação epistemológica sólida que orienta e sustenta todas as ações realizadas.

Nesse ínterim, fiz um curso de extensão em Gestão de Políticas Públicas na PUC-PR. Durante o curso, tive contato com discussões sobre planejamento e implementação de programas educacionais, o que reforçou minha conclusão de que a educação deve ser pensada como um direito essencial e uma ferramenta de transformação social.

Em meio aos meus estudos e reflexões, tive acesso ao documento da Unesco intitulado "Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Novo Contrato Social para a Educação". Lembro-me que ao passar os olhos por ele pensei: "é tudo o que a gente já faz no Projeto Brincadas". As ideias de uma educação colaborativa, sustentável e alinhada às necessidades contemporâneas pareciam ecoar diretamente às práticas que eu já havia vivenciado no projeto. Estudar o documento, no entanto, também me permitiu ampliar essa visão, conectando as propostas globais a experiências pessoais, como o tempo que passei na Europa, em que observei políticas públicas eficazes em ação. Esse cruzamento de perspectivas me incentivou a aprofundar meu entendimento sobre como iniciativas internacionais podem dialogar com práticas locais, fortalecendo o potencial transformador da educação.

Publicado em 2022, esse documento apresenta uma reflexão sobre a necessidade de repensar a educação global para enfrentar os desafios contemporâneos, enfatizando a importância de promover equidade, inclusão e sustentabilidade³.

As visões, os princípios e as propostas aqui apresentados são apenas um ponto de partida, e traduzi-los e contextualizá-los é um esforço coletivo. Muitos pontos de luz já existem, e este Relatório tenta captá-los e construir a partir deles; não é um manual nem um plano de ação, mas uma abertura para um diálogo vital (Unesco, 2022, [sp]).

Conforme destacado, as visões, os princípios e as propostas apresentadas no Relatório devem ser adaptadas e contextualizadas, em um esforço coletivo que reconheça as especificidades de cada realidade. O relatório busca capturar iniciativas de renovação que já existem e construir a partir delas, sem a pretensão de oferecer respostas prontas ou receitas universais. Assim, ele não é um manual ou plano de ação, mas um convite aberto para um diálogo sobre os rumos da educação global.

³ A partir do capítulo 3 serão apresentados maiores detalhes do documento e os aspectos convergentes com o Projeto Brincadas.

Ao explorar esse material, percebi como suas diretrizes estavam diretamente conectadas ao que discutíamos e fazíamos no Projeto Brincadas.

Foi a partir desse ponto que minhas reflexões começaram a convergir, ajudando-me a definir o tema de minha pesquisa. Ficou claro para mim que o caminho seria investigar como essas propostas de transformação educacional, trazidas pelo documento da Unesco, estão sendo expandidas na prática. Assim, este estudo busca caracterizar como as práticas formativas do Projeto Brincadas se relacionam com as diretrizes e algumas propostas desse documento. Essa investigação visa não apenas compreender a aplicação dessas diretrizes no Projeto, mas também contribuir para a reflexão sobre como essas práticas podem promover uma educação mais crítica, inclusiva e voltada para os desafios atuais. Com esses aspectos em mente, meus objetivos são:

Objetivo Geral:

- Investigar como as práticas formativas do Projeto Brincadas se alinham com as diretrizes do documento da Unesco 'Novo Contrato Social para a Educação: Reimaginar Nossos Futuros Juntos'.

Objetivos específicos:

- Descrever como as práticas formativas do Projeto Brincadas, desenvolvidas em uma das salas do encontro de setembro de 2023, promovem a imersão dos participantes nos contextos de desigualdade e exclusão, fomentando a reflexão sobre suas realidades;
- Examinar de que forma as práticas formativas incentivam a imersão dos participantes, buscando compreender se isso desperta uma consciência crítica neles, em consonância com as diretrizes do documento da Unesco;
- Avaliar se as práticas do Projeto Brincadas favorecem a inserção dos participantes em ações transformadoras, e como se relacionam com os princípios do documento da Unesco.

1.2 Pesquisas Correlatas

Nesta pesquisa, as buscas por estudos correlatos foram realizadas em dois momentos distintos, com o objetivo de abranger diferentes perspectivas e campos

de atuação relacionados ao tema. Inicialmente, a pesquisa focou em identificar dissertações e teses que abordassem o documento: Novo Contrato Social para a Educação: Reimaginar Nossos Futuros Juntos, lançado pela Unesco em 2022, um material que apresenta reflexões para repensar as práticas educacionais contemporâneas. Em seguida, a busca se voltou para trabalhos ligados ao Grupo de Pesquisa LACE (GP LACE), com ênfase no Projeto Brincadas. Para isso, foram utilizadas palavras-chave específicas, como "Grupo LACE" e "Projeto Brincadas", garantindo a relevância das pesquisas selecionadas para o escopo deste estudo. Essa divisão foi realizada para organizar a busca de forma sistemática, garantindo que o levantamento das pesquisas correlatas fosse abrangente e focado nos principais aspectos relevantes para este estudo.

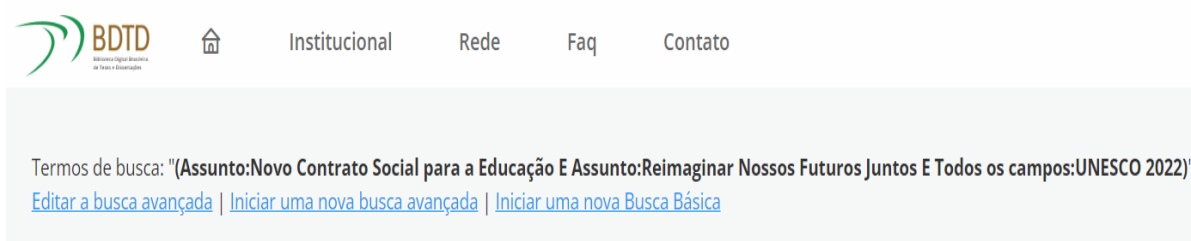
No primeiro momento, a busca foi direcionada para dissertações e teses que abordam o Novo Contrato Social para a Educação, lançado pela Unesco em 2022, pois esse documento representa um marco importante nas discussões sobre educação contemporânea e suas diretrizes globais. Identificar pesquisas que tratem desse tema permite compreender como ele tem sido explorado e aplicado em diferentes contextos acadêmicos e práticos.

No segundo momento, o foco foi direcionado especificamente para o Grupo de Pesquisa LACE e o Projeto Brincadas, que estão diretamente relacionados ao tema central deste trabalho. A escolha de palavras-chave como "Grupo LACE" e "Projeto Brincadas" tencionava identificar produções acadêmicas que detalhassem as atividades e os resultados decorrentes das ações desse grupo de pesquisa.

Essa divisão permitiu que a busca fosse conduzida de forma sistemática, tanto ao contexto teórico do Novo Contrato Social quanto às iniciativas práticas ligadas ao Projeto Brincadas, permitindo uma análise mais focada aos interesses deste estudo.

Assim, para a primeira parte, definimos as palavras-chave centrais, utilizando termos como "Novo Contrato Social para a Educação", "Reimaginar Nossos Futuros Juntos", e "Unesco 2022". Utilizamos operadores booleanos como AND para combinar termos e refinar os resultados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Contudo, com esses filtros nenhum resultado foi encontrado. Conforme se observa na figura 1

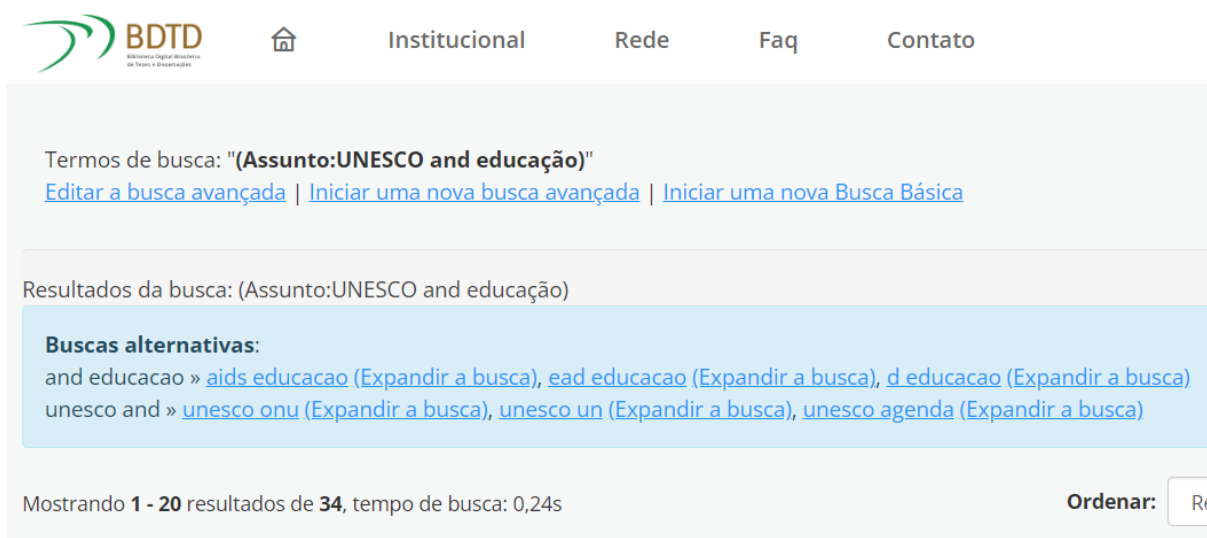
Figura 1: Resultados da busca utilizando os termos "Novo Contrato Social para a Educação", "Reimaginar Nossos Futuros Juntos", e "Unesco 2022".



Fonte: BDTD

Refizemos a busca utilizando as palavras-chave Unesco, educação, e relatório, mas também não obtivemos resultados. Finalmente, ao excluir a palavra "relatório", encontramos 34 pesquisas, conforme se observa na figura 2

Figura 2: Resultados da busca utilizando os termos "Novo Contrato Social para a Educação" e "Unesco"



Fonte: BDTD

Em seguida, aplicamos filtros de data, restringindo a pesquisa para trabalhos publicados a partir de 2023, porque o documento "Reimaginar Nossos Futuros Juntos" foi lançado em 2022, e era importante considerar estudos após essa data. Com esses filtros, apenas dois trabalhos foram encontrados. A figura 3 apresenta os títulos desses trabalhos.

Figura 3: Trabalhos selecionados com base no filtro “data”

Mostrando 1 - 2 resultados de 2, tempo de busca: 0,10s

Ordenar: Relevância Exportar

Refinar a Busca

- Instituição de defesa
- Bases coletadas
- Programa de Pós-Graduação
- Autor
- Orientador(a)
- Tipo de documento
 - Dissertação (2)

- Assuntos:** "...Educação para a Cidadania Global..."

Relações entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação: a perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Por [Monteiro, Bernard Martins](#)
Publicado em 2023

[Acessar documento](#)

Dissertação
- Assuntos:** "...Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)..."

International bureaucracies and public policies : a study of UNESCO's interventions in educational policies in Africa

Por [Alves, João Paulo de Moura](#)
Publicado em 2023

[Acessar documento](#)

Fonte: BDTD

A partir dos resultados, analisamos os títulos e resumos para verificar a pertinência aos objetivos deste estudo. Após a análise dos resumos das duas dissertações indicadas, decidimos descartar esses trabalhos, pois não estavam diretamente relacionados com a temática que estamos investigando. Assim, optamos por realizar a pesquisa em artigos no Google Acadêmico, em vez de dissertações e teses, pois consideramos que o tema é recente e ainda não há pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto. Os artigos, por sua vez, poderiam apresentar discussões mais atualizadas e específicas sobre o Novo Contrato Social para a Educação, possibilitando uma análise mais relevante para este trabalho.

Utilizamos palavras-chave específicas, como "Novo Contrato Social para a Educação", "Reimaginar Nossos Futuros Juntos" e "Unesco 2022". Além disso, aplicamos um filtro para refinar a busca, selecionando apenas trabalhos publicados a partir de 2023, pois consideramos que o tema é novo e que as publicações mais recentes teriam maior probabilidade de discutir abordagens atualizadas e diretamente relacionadas ao documento da Unesco. Conforme se observa na figura

Figura 4: Busca realizada no Google Acadêmico



The image shows the Google Scholar search interface. At the top, there is a search bar with a magnifying glass icon and the text "Pesquisa avançada". Below the search bar, there are several search filters and input fields:

- Encontrar artigos**
 - com **todas** as palavras:
 - com a **frase exata**:
 - com **no mínimo uma** das palavras:
 - sem** as palavras:
- onde minhas palavras ocorrem:
 - ☒ em qualquer lugar do artigo
 - ☐ no título do artigo
- Exibir artigos **de autoria** de:

Exemplos: "Guilherme Bittencourt" ou McCarthy
- Exibir artigos **publicados** em:

Exemplos: Saber Eletrônica ou Revista Ciência Hoje
- Exibir artigos **com data** entre: —

Exemplo: 1996

Fonte: Google Acadêmico

Os resultados indicaram 106 trabalhos. Ordenamos os resultados por ordem de relevância e fizemos uma leitura superficial dos títulos de todos, visando identificar aqueles que melhor correspondiam aos interesses da nossa pesquisa. Com base nessa leitura, descartamos os títulos que indicavam uma abordagem mais ampla ou fora do escopo desejado: artigos estritamente relacionados ao Novo Contrato Social para a Educação. A figura 5 apresenta um exemplo dos títulos descartados:

Figura 5: Exemplo dos títulos descartados

[PDF] FORMAR PROFESSORES E COMBATER "DISCURSOS DE ÓDIO": UMA ANÁLISE DE DOIS DOCUMENTOS DA UNESCO RL de Gusmão - academia.edu ... -se Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (UNESCO, ... " é outro aspecto relevante do novo contrato social para a educação. Um dos autores de ... ☆ Salvar Citar Artigos relacionados	[PDF] academia.edu
EDUCAÇÃO PARA O FUTURO: CONTRIBUIÇÕES DE FAURE, DELORS E SAHLE-WORK GL Bertol, J Moll - Literatura em Debate, 2024 - revistas.fw.uri.br ... e do planeta, idealizando um novo contrato social para a educação, fundamentado nos direitos ... Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Brasília: ... ☆ Salvar Citar Artigos relacionados Todas as 2 versões	[PDF] uri.br
[PDF] Orientações para uma educação transformadora e suas implicações C Leite - 2023 - repositorio-aberto.up.pt O título do artigo que apresento neste número da revista Elo, assim como a posição que nele expressei, mostram a minha clara adesão aos argumentos da equipa do Centro de ... ☆ Salvar Citar Citado por 1 Artigos relacionados Todas as 2 versões	[PDF] up.pt
Identificando os desafios! A Chrispino - Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2023 - SciELO Brasil ... O Relatório propõe um novo contrato social para a Educação, que visa a reconstruir nossas ... Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Unesco, 2022. ... ☆ Salvar Citar Artigos relacionados Todas as 6 versões	[PDF] scielo.br
José de Nazaré e o currículo evangelizador: aproximações pedagógico-pastorais HH Contreras - Revista Teopraxis, 2024 - revista.itepa.com.br ... Global e do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Reimaginar Juntos nossos futuros: um novo contrato social para a educação (Unesco... ☆ Salvar Citar Artigos relacionados Todas as 3 versões	[PDF] itepa.com.br

Fonte: Google Acadêmico

Por fim, foram selecionados apenas dez trabalhos cujos títulos, à primeira vista, pareciam atender aos nossos interesses. No entanto, a leitura dos resumos indicou que apenas tangenciavam a temática discutida nesta dissertação e, portanto, também foram descartados.

Com a análise dos resultados da busca dessa primeira etapa, ficou evidente que, apesar de um número significativo de trabalhos identificados inicialmente, a maioria não abordava de forma direta a temática central desta dissertação. Embora o Novo Contrato Social para a Educação seja um tema relevante e emergente, observamos que as discussões acadêmicas sobre o assunto ainda são escassas em publicações mais aprofundadas, especialmente no contexto de dissertações e teses.

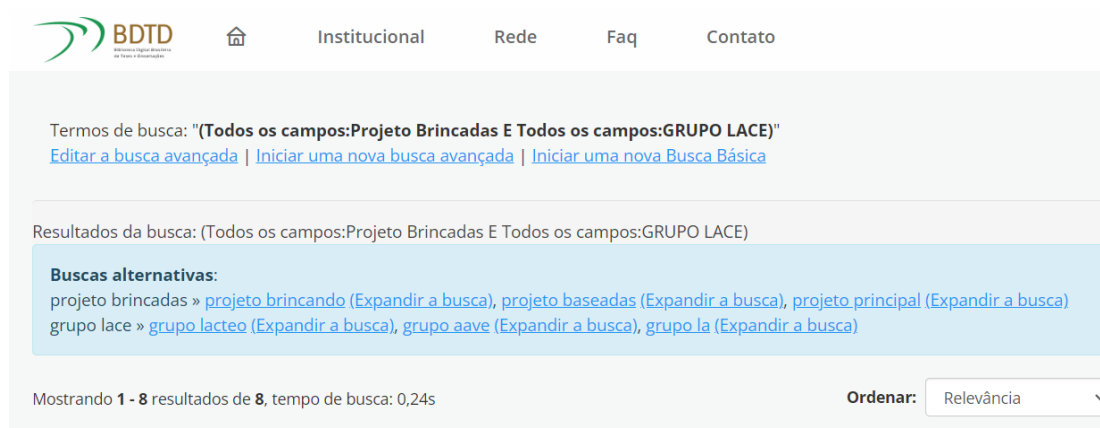
A busca por artigos no Google Acadêmico se mostrou uma estratégia mais promissora, com resultados mais atualizados e aparentemente mais específicos. No

entanto, mesmo após a aplicação de filtros e a leitura detalhada dos resumos, percebemos que poucos trabalhos tangenciam o tema proposto.

Diante disso, concluímos que, embora nossa busca tenha resultado em alguns indícios iniciais, ainda há um vazio significativo na literatura acadêmica sobre o Novo Contrato Social para a Educação. Esse cenário reforça a importância de investigações futuras sobre o tema, que possam aprofundar a compreensão de suas implicações nas práticas educacionais e políticas públicas.

Para a segunda parte da busca, utilizamos os termos “Grupo de Pesquisa LACE” e “Projeto Brincadas” na BDTD, o que gerou oito trabalhos. Conforme se observa na figura 6.

Figura 6: Resultados da busca utilizando os termos “Grupo de Pesquisa LACE” e “Projeto Brincadas”



Fonte: BDTD

Sete desses trabalhos são dissertações e uma tese. Analisamos os resumos de todos, porém percebemos que nem todos estavam alinhados aos objetivos deste estudo, o que nos levou a refinar a pesquisa utilizando o filtro "assunto" em vez de buscar essas palavras-chave em todos os campos. O resultado foi a seleção de três dissertações, conforme mostrado na Tabela 1.

Tabela 1: Pesquisas correlatas selecionadas

Tipo e Instituição	Autor e Ano	Título
Dissertação Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP	Peção, Rafael da Silva Tosetti - 2023	A interculturalidade em um projeto com crianças da Tekoa Pyau: multiletramento engajado como prática insurgente
Dissertação Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP	Sarra, Luciana Kool Modesto	Projeto Brincadas: ações possíveis para criação do inédito viável e para uma práxis decolonial
Dissertação Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP	Silva, Thiago Lazaro Pereira da - 2024	Educação intercultural das encruzilhadas: possibilidades de construção da agência Sentipensante no projeto brincada

Fonte: a autora

A dissertação de Peção (2023) investigou a construção da parceria entre indígenas da aldeia Tekoa Pyau⁴ e pesquisadores do GP LACE. O problema investigado foi como estabelecer uma relação colaborativa e crítica, capaz de romper com as lógicas coloniais de poder, saber e ser. O foco da pesquisa foi o processo de desenvolvimento dessa parceria, consolidada por meio das atividades do Cineclube na aldeia.

O objetivo principal foi entender o desenvolvimento da interação entre os indígenas e o grupo de pesquisa, com ênfase em criticidade social e interculturalidade. Especificamente, a pesquisa analisou o início das trocas entre os dois grupos, a contribuição da atividade cineclubista para a transformação dessa relação e os impactos da interculturalidade na promoção de uma democracia participativa e emancipatória, por meio do multiletramento engajado.

Os participantes foram crianças e educadores indígenas da aldeia Tekoa Pyau, em colaboração com os pesquisadores. A análise seguiu a metodologia de Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), apoiada em análises multimodais e nos conceitos de interculturalidade e decolonialidade.

⁴ A aldeia Tekoa Pyau é uma comunidade indígena Guarani Mbya localizada no Pico do Jaraguá, na Zona Oeste de São Paulo, Brasil. O termo "Tekoa Pyau" significa "aldeia nova" em Guarani. Esta aldeia é um dos símbolos da luta dos povos indígenas pela preservação de sua cultura, territórios e direitos (Peção, 2023).

Os resultados indicaram a necessidade de manter e aprofundar a parceria com um enfoque mais crítico, visando a novas ações nas escolas da região. Além disso, foi constatado que a interação promoveu o fortalecimento de uma democracia participativa e emancipatória, rompendo com a lógica colonial e favorecendo práticas educativas mais colaborativas e transformadoras.

Sarra (2023) aborda o impacto das transformações sociais aceleradas pelas mídias e intensificadas pela pandemia da Covid-19, em um contexto de crescentes desigualdades e injustiças sociais. A pesquisa investiga especificamente uma proposta de formação do Projeto Brincadas, realizada em 10 de abril de 2021, intitulada “Brincada afro-brasileira: por uma educação antirracista”, organizada com base no Multiletramento Engajado. O objetivo principal do estudo é analisar como essa formação, mediada pelo brincar, pode contribuir para a criação do inédito viável e promover uma práxis decolonial.

A metodologia utilizada é a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que visa à transformação dos envolvidos, articulada ao Multiletramento Engajado, fundamentado nas ideias de Vygotsky, Freire e na Pedagogia dos Multiletramentos, sendo o brincar o principal facilitador desse processo. Os participantes do estudo incluíram pesquisadores do GP LACE, estudantes, famílias, professores, gestores de escolas públicas e particulares, além de parceiros locais e internacionais.

A coleta de dados incluiu descrições do evento, com base em gravações via Zoom que totalizaram três horas de sala geral e plenárias, quase duas horas de avaliação da Brincada e uma live que discutiu a vivência com espectadores das redes sociais YouTube e Facebook, além de registros de planejamento. A análise dos dados foi guiada pelas etapas da reflexão crítica, a saber: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Os resultados indicaram que o trabalho com o brincar, nos momentos de imersão, emersão e inserção, permitiu aos participantes a criação do inédito viável. Esse processo foi facilitado pelo envolvimento com o tema, pela construção e ampliação de repertório, e possibilitou ações transformadoras e acolhedoras, engajadas com a filosofia do Bem Viver, permitindo tomadas de decisão frente às situações de injustiça social.

Por fim, o trabalho de Silva (2024) investigou um dos encontros do Projeto Brincadas, realizado em uma escola municipal da cidade de São Paulo, no qual foi trabalhada a temática das "masculinidades". Para a coleta e seleção de dados,

foram selecionados materiais retirados dos arquivos eletrônicos do Projeto Brincadas, na plataforma Google Drive, notadamente o planejamento, as gravações em vídeo, as transcrições desse material e as fotografias do encontro em questão. O material foi analisado com base na perspectiva da interculturalidade e da Pedagogia das Encruzilhadas. Para isso, o autor utilizou procedimentos de análise lexical-interpretativista e multimodal.

Os resultados evidenciam um processo de formação marcado pelo multiletramento engajado (Liberali, 2022), que se caracteriza por práticas que fomentam o diálogo intercultural e a reflexão crítica sobre as relações de poder. A análise aponta para o desenvolvimento de habilidades de questionamento e enfrentamento de contradições, além da construção coletiva de ideias, elementos centrais para uma educação intercultural das encruzilhadas.

Os dados sugerem também que os participantes do projeto passaram a agir de forma sentipensante (um conceito que combina emoção e razão) evidenciado pela defesa de seus pontos de vista de maneira racional e emocionalmente engajada. Essa postura crítica e colaborativa visa fortalecer o coletivo e lutar contra crenças limitantes, promovendo a transformação de realidades injustas.

Em suma, os dados levantados na pesquisa de Silva (2024) revelam a relevância de práticas educacionais colaborativas e interculturais para promover o desenvolvimento de uma agência sentipensante, a qual, segundo o autor, é fundamental para a transformação social e a criação de uma educação mais equitativa e crítica.

Em conclusão, a revisão dos trabalhos identificados por meio da busca na BDTD utilizando os termos “Grupo de Pesquisa LACE” e “Projeto Brincadas” revelou três dissertações diretamente alinhadas com os objetivos deste estudo. Essas pesquisas apresentam uma diversidade de abordagens sobre as práticas do Projeto Brincadas, centradas em temas como interculturalidade, educação antirracista e a criação do inédito viável por meio do brincar e do multiletramento engajado.

Os estudos de Pejão (2023), Sarra (2023) e Silva (2024) exploram o potencial transformador dessas práticas em diferentes contextos, como a parceria com a aldeia Tekoa Pyau e a discussão sobre masculinidades e práticas antirracistas em escolas. As metodologias adotadas, baseadas na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) e em análises multimodais, destacam a importância da construção coletiva

de saberes e da participação democrática, rompendo com lógicas coloniais e promovendo práticas educativas decoloniais.

Os resultados dessas dissertações reforçam a eficácia das ações colaborativas e interculturais promovidas pelo Projeto Brincadas na criação de sujeitos críticos, capazes de atuar de forma sentipensante, unindo emoção e razão em suas práticas educativas. Essas pesquisas fornecem evidências do impacto positivo do Multiletramento Engajado na formação de uma educação mais equitativa e transformadora, apontando para a necessidade de dar continuidade a essas práticas em novos contextos educativos.

Já em relação a este trabalho, é possível afirmar que o ineditismo está na articulação entre as práticas formativas desenvolvidas no Projeto Brincadas, notadamente de um encontro cujos participantes eram educadores de escolas participantes do Projeto, e as diretrizes propostas pelo documento da Unesco "Reimaginar Nossos Futuros Juntos", explorando como essas iniciativas promovem a reflexão crítica e o engajamento em processos transformadores voltados para a equidade, a inclusão e a sustentabilidade na educação.

Vale destacar que este estudo, além de se basear nas vivências da pesquisadora no Projeto Brincadas, também visa contribuir com o Projeto de Extensão (PIPExt), coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Liberali, que atua como orientadora desta dissertação. Todas as informações foram extraídas da Base de Dados da Pesquisa do Projeto e seguem rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa e extensão intitulado "BRINCADAS: o inédito-viável em tempos de crise," registrado sob o Número do Parecer 5.092.795 na Plataforma Brasil⁵. O Parecer Consubstanciado completo encontra-se no Anexo I.

⁵ Parecer disponível em Anexo.

2. PROJETO BRINCADAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS E IMPACTOS NA FORMAÇÃO CRÍTICA

Neste capítulo, apresentamos, os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o Projeto Brincadas, destacando sua conexão com o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades em Contextos Escolares (GP LACE) e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). São explorados conceitos centrais do projeto, como o brincar, o Multiletramento Engajado, o sofrimento ético-político e as cadeias criativas, além das contribuições de Paulo Freire para a formação crítica. O capítulo também apresenta de maneira sucinta a trajetória do Projeto Brincadas em 2023, enfatizando suas práticas e impactos na formação docente e na transformação social.

2.1 Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades em Contextos Escolares - LACE

O Projeto Brincadas faz parte de um conjunto de projetos desenvolvidos pelo GP LACE, vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, por meio do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Desde 2004, o GP está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Desde sua criação, o grupo tem se dedicado à investigação e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendem às demandas sociais, culturais e educacionais contemporâneas. O objetivo é promover a transformação social por meio da educação, atuando dentro de uma rede de pesquisa comprometida com essa missão. O grupo é coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Liberali e pela Profa. Dra. Cecília Magalhães e está dividido em duas linhas de pesquisa: Linguagem e Tecnologia e Linguagem e Educação.

Figura 7: Linha de Pesquisa em que o GP LACE atua

Linha de pesquisa	Nome do grupo	Ações
Linguagem e Tecnologia	Linguagem em Atividades no Contexto Escolar - LACE	
Linguagem e Educação	Linguagem em Atividades no Contexto Escolar - LACE	

Fonte: Diretório CNPq⁶

⁶ Disponível em <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/0046483605366023>

Conforme informações registradas no diretório CNPq, o objetivo da linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia é possibilitar a articulação entre o ensino-aprendizagem de língua materna, segunda língua e o uso de tecnologias, já a linha, Linguagem e Educação, por sua vez, tem por objetivo investigar questões da sala de aula e sobre a sala de aula em uma perspectiva discursiva e sócio-histórico-cultural: interação em sala de aula, análise e construção de materiais didáticos, análise e descrição de gêneros estabelecidos e utilizados em contextos educacionais e a formação contínua de professores.

No diretório CNPq consta a seguinte informação acerca das repercussões dos trabalhos do grupo:

O GP LACE, fundado em 2004 pelas líderes Profas. Dras. Magalhães e Liberali, desenvolve projetos de pesquisa e extensão de formação e ação em contextos escolares, acadêmicos e sociais. Os projetos são questionadores das bases coloniais e injustas e criam espaços colaborativo-críticos. Nacionalmente, o GP LACE envolve pesquisadores de universidades federais, estaduais e privadas; alunos, professores, gestores de escolas públicas e privadas. Internacionalmente, mantém relações com pesquisadores dos EUA, filiados a: Rutgers University, East Side Institute, CUNNY University; do Reino Unido - Leeds University e Sheffield Harlam University; da Finlândia, Helsinki University entre outros). Desde 2020, o LACE tem atuado, mundialmente, junto com a Global Play Brigade e, localmente, com o Projeto Brincadas, em ações de intervenção social em tempos de pandemia. As pesquisas do grupo, geralmente, recebem auxílio do CNPq, CAPES, FAPESP e da PUC-SP, pelo PIPAD, PIPEq e PIPEXT, PIPRINT (LACE, 2024, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq).

No entendimento do GP LACE, a ciência, enquanto meio de pesquisa, deve ter um caráter libertador, promovendo a transformação dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva é vista como fundamental tanto para a pesquisa quanto para a vida em sociedade. O propósito é permitir que cada indivíduo possa contribuir para sua própria libertação, bem como para a do outro e do contexto em que se encontra. As bases teóricas do GP LACE estão ancoradas na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), inspirada nas obras de Lev Vygotsky e seus seguidores, e nas ideias de Paulo Freire⁷. Do ponto de vista filosófico, seus trabalhos se sustentam nas teorias do Materialismo Histórico-Dialético marxista e do Monismo de Spinoza⁸ (Liberali, 2024). A abordagem metodológica do GP LACE se

⁷ No capítulo do referencial teórico as ideias de Freire que servem de base para o LACE serão explicadas.

⁸ O monismo de Spinoza é a ideia de que existe apenas uma única substância no universo, que ele chama de "Deus" ou "Natureza", e tudo o que existe é uma manifestação ou modo dessa substância única. Em vez de haver uma separação entre mente e corpo ou entre Deus e o mundo, como defendem dualistas, Spinoza afirma que tudo é parte dessa mesma realidade, que tem infinitos

baseia nas Pesquisas Críticas de Colaboração (PCCol⁹). A seguir, apresentamos brevemente cada um desses conceitos.

2.2 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

Liberali (2024) assim explica essa teoria:

A TASHC, ou Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, como adotado pelo Grupo de Pesquisa LACE, é uma abordagem teórica que enfatiza uma visão dialética e monista da atividade humana. Ela destaca o papel crucial da linguagem na mediação entre a consciência e a atividade, posicionando a atividade humana no centro do desenvolvimento da consciência. Esta teoria, fundamentada nos trabalhos de Vygotsky, Leontiev e outros teóricos vygotkianos, explora como as atividades humanas, situadas em contextos culturais e históricos específicos, são moldadas por interações sociais que, por sua vez, estimulam a criação de novos artefatos culturais. Na prática, a TASHC é empregada para analisar como os indivíduos interagem com o mundo e participam da história por meio da criação de artefatos culturais que refletem as interações sociais e os contextos em que estão inseridos. (Liberali, 2024, p. 29).

A teoria da atividade de Vygotsky está profundamente relacionada com o Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx. Vygotsky incorporou princípios marxistas em sua abordagem, enfatizando que o desenvolvimento cognitivo humano é influenciado pelas condições sociais, históricas e materiais. Ele acreditava que a consciência e o pensamento são produtos da interação social mediada por artefatos culturais¹⁰, como a linguagem. Essa relação reforça a importância de considerar o contexto histórico e social para compreender plenamente as atividades humanas e suas interações complexas. A esse respeito, afirma Liberali:

O conceito de atividade segue o referencial marxista, que apresenta três aspectos fundamentais da atividade humana, a saber: ser orientada por um

atributos, dos quais conhecemos apenas dois: o pensamento e a extensão. No monismo de Spinoza, o *conatus* é a força que impulsiona todos os modos da Substância, incluindo os seres humanos, a se manterem e aumentarem sua potência. A liberdade humana é compreendida dentro desse impulso contínuo de autoafirmação, seguindo as leis da única Substância existente. “Posto isso, para o Grupo de Pesquisa, compreender a realidade neste quadro monista implica reconhecer como o conatus é a força que impulsiona a interação com o mundo e guia a busca pela persistência em existir” (liberali, 2024, p. 30).

⁹ No capítulo da metodologia a PCCol será detalhada.

¹⁰ É possível entender que os artefatos culturais são essenciais para entender a relação entre o indivíduo e a sociedade, pois a ação humana é mediada por esses elementos, que conectam o ser humano ao seu contexto cultural. Nesse sentido, os artefatos culturais, sejam físicos (como livros e instrumentos) ou simbólicos (como a linguagem e a escrita), funcionam como ferramentas que permitem a interação das pessoas com o mundo. Eles não apenas influenciam o comportamento humano, mas também moldam o desenvolvimento mental, evidenciando a interdependência entre cultura, sociedade e cognição

motivo, fazer uso de instrumentos de mediação e produzir algo como elemento da cultura que nesse processo objetiva o indivíduo e ao mesmo tempo o subjetiva. Ao apropriar-se da atividade, o indivíduo, via signos, parte de uma realidade conhecida e a transforma, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. Na Tashc, as ações individuais e/ou coletivas são entendidas como partes constitutivas da atividade como um todo, possuem metas específicas que compõem a atividade em seu conjunto (Liberali; Fuga, 2012, p. 112).

Nessa perspectiva o GP LACE propõe que a análise da sociedade deve ir além da mera descrição, com o intuito de promover sua transformação ativa. O trabalho, como atividade central, torna-se o foco e reflete a interação contínua e transformadora entre humanos e o ambiente e impulsiona as mudanças sociais e econômicas.

Tendo por base os pressupostos teóricos discutidos nesta seção, o GP LACE, desde sua criação, tem se dedicado a uma variedade de estudos e projetos voltados para intervenções sociais. Essas iniciativas visam não apenas ampliar a compreensão teórica e prática da linguagem em contextos educacionais, mas, principalmente, promover práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Liberali, 2024). O GP LACE demonstra um compromisso tanto com a excelência acadêmica quanto com a relevância social, o que se reflete em suas contribuições significativas nos campos da educação e da linguagem, tornando-o um grupo de pesquisa reconhecido por sua inovação e influência no cenário educacional, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Na próxima seção, vamos detalhar um dos projetos desenvolvidos pelo GP LACE, o Projeto Brincadas.

2.3 Projeto Brincadas

O Projeto Brincadas é um dos projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos pelo GP LACE. Ele surgiu em 2020, por meio de uma colaboração entre o GP LACE e o grupo Global Play Brigade (GPB), uma comunidade de ativistas, artistas e pessoas de diversas áreas, que se reúnem para oferecer sessões de brincadeiras e jogos teatrais para pessoas ao redor do mundo, de forma gratuita. Trata-se de uma prática de ensino libertadora que surgiu durante a pandemia de Covid-19. Naquele período, o GP começou a levantar fundos para adquirir e produzir manualmente equipamentos destinados aos hospitais. Além disso, foram distribuídos brinquedos e alimentos em São Paulo e em diversas

comunidades indígenas de diferentes estados do país, com o objetivo de minimizar o sofrimento das pessoas. Junto aos recursos materiais, também foram incluídas brincadeiras, poesia e outros elementos que visavam confortar o coração das pessoas. A ideia era aliviar tensões e pensar revolucionariamente sobre como criar um novo "normal" diante do triste cenário. Tal como afirma Liberali (2024):

Com o impacto devastador da pandemia de Covid-19, que envolveu indivíduos tanto dentro quanto além dos limites de hospitais e ruas, o Grupo de Pesquisa LACE não teve escolha senão metamorfosear seu projeto existente à época – o Programa Digitmed – em uma força potente para lidar com os desafios urgentes do isolamento e desespero. Como resultado, o grupo de pesquisa deu origem ao Projeto Brincadas (Diegues; Modesto-Sarra; Tiso, 2021; Liberali, 2020; Liberali; Tanzi Neto, 2021), uma iniciativa brasileira apoiada pela Global Play Brigade (GPB) (Liberali, 2024, p. 31).

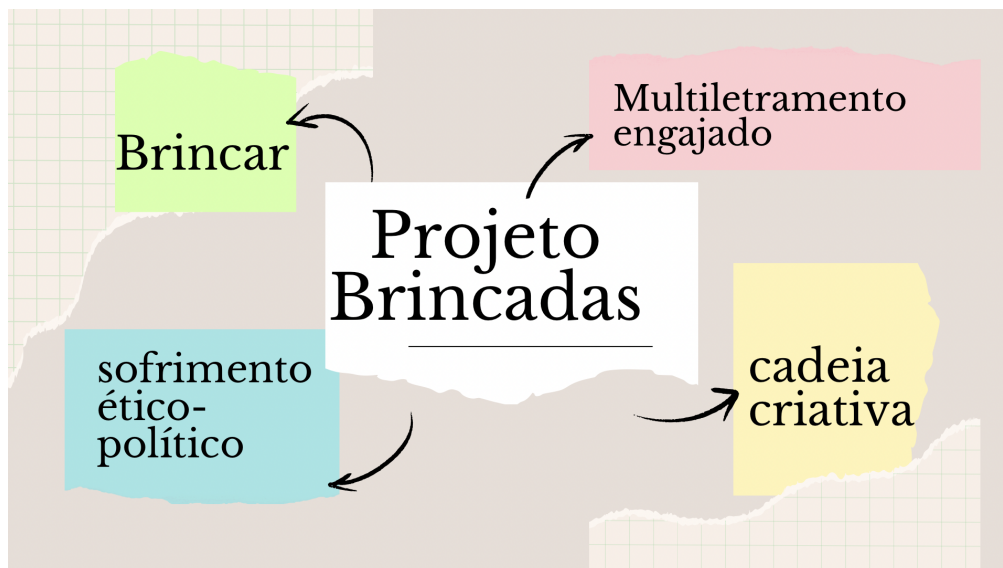
Ao adaptar a proposta da GPB para o contexto brasileiro, o GP LACE encontrou uma forma criativa de combinar os conceitos de brigada (relacionado à ideia de "briga") e de brincar, originando, com a sugestão de Fábio Marinho Calderano, o neologismo *Brincada* (Liberali, 2024)

Uma parte dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa LACE, envolvida no Projeto Brincadas, desenvolveu ao longo dos anos diversas atividades voltadas para o planejamento e a formação. Essas iniciativas têm desempenhado um papel fundamental, tanto na preparação das atividades com os participantes de instituições educacionais fora da PUC-SP, quanto no próprio desenvolvimento prático e formativo do grupo. Assim, o desenrolar das atividades ao longo do projeto é feito de maneira colaborativa, tendo em vista que, conforme Liberali (2024, p. 33) “a colaboração e a troca de saberes são elementos-chave no projeto, em que os participantes compartilham ativamente seus conhecimentos, experiências e potencialidade em um ambiente de aprendizado mútuo e colaborativo”. O projeto tornou-se objeto de teses, dissertações, artigos, capítulos e livros (Modesto-Sarra, 2023).

Os cinco projetos iniciais Brincadas (Brincada de Apoio, Brincada do Ouvir, Brincada da Educação, Brincada dos Gestores e Brincada do Brincar, que incluiu a Brincada Jovem) foram, em 2021, unificados no “Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise” (Liberali, 2024). Esses serão mais bem explicados em uma próxima seção. Interessa nesse momento entender conceitos

fundantes que sustentam as ações do Brincadas, a saber: sofrimento ético-político, cadeia criativa, brincar e multiletramento engajado.

Figura 8: alguns conceitos que sustentam teoricamente o Projeto Brincadas



Fonte: produção da própria autora

2.3.1 Projeto Brincadas: O Brincar Como Metodologias Centrais

De maneira geral, o brincar pode ser entendido como uma atividade em que o indivíduo vive experiências de ser algo diferente do que é, enquanto se transforma no que pode vir a ser (Holzman, 2009). Quem brinca traz para a vida a materialização de atitudes para as quais ainda não tem estrutura para lidar na realidade e que pode apressar situações futuras com as quais poderá, algum dia, se deparar. É uma forma de explorar novas possibilidades e expandir o que se pode fazer, ultrapassando os limites e fronteiras habituais, conforme se observa:

[...] acreditamos, como Vygotsky e seus seguidores, que o brincar é elemento chave nesse processo. Em linhas gerais, o brincar pode ser compreendido como uma performance em que você experiencia ser o que não é enquanto se transforma naquilo que pode ser (HOLZMAN, 2009). Trata-se, assim, de experimentar algo que vai além de si mesmo, expandindo as possibilidades de participação por meio de saberes introduzidos nesse processo constante de mudança e de transformação. Por meio do brincar, pode-se desenvolver mais liberdade e a capacidade crescente de ir além das trilhas e fronteiras dominantes. (Liberali; Mazuchelli; Modesto-Sarra, 2021, p. 09)

Assim, o brincar se torna uma ferramenta essencial para compreender a realidade, tanto em seus aspectos concretos quanto em seu significado histórico. Ele permite aos participantes explorar novas identidades e se transformarem em potencialidades. Portanto, ao brincar em atividades engajadas, os participantes imergem em diferentes aspectos da "vida vivida", mobilizando e expandindo seus patrimônios vivenciais (Megale; Liberali, 2020) por meio de ações voltadas ao bem comum. Isso cria novas ferramentas para a decolonização¹¹ das formas de ser, agir, pensar e sentir. Dessa forma, ao partir da realidade, retorna-se a ela transformado.

A prática do brincar, proposta por Vygotsky, e a desencapsulação curricular¹² (Liberali, 2019) são destacadas como ferramentas essenciais para a promoção de uma educação voltada ao Bem Viver (Krenak, 2020) que considera as dimensões éticas, sociais e culturais dos aprendizes. Nesse caminho, o Multiletramento Engajado em uma abordagem que integra diferentes linguagens e contextos culturais torna-se fundamental para a elaboração de práticas educativas transformadoras, capazes de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e conectada. Conforme apresentaremos a seguir.

2.3.2 Projeto Brincadas: Multiletramento Engajado

Liberali (2022) explica que o Multiletramento Engajado baseou-se, em princípio, em termos conceituais, no trabalho de Bill Cope e Mary Kalantzis, e demais pesquisadores do New London Group, que propuseram a pedagogia dos

¹¹ A decolonialidade refere-se à libertação do conhecimento e da cultura das imposições eurocêntricas. O pensamento decolonial critica a pretensa universalidade do conhecimento ocidental, questionando a hegemonia europeia sobre outras formas de saber e existir, destacando como essa hegemonia sustentou o imperialismo e a colonização. Após a globalização e a visibilidade de novas culturas por meio da internet, tornou-se evidente que o conhecimento produzido pelo norte global colonizador continua a impor valores, como a superioridade heteronormativa, relegando outros modos de vida à marginalidade. A colonialidade é marcada pela valorização de distinções entre sujeitos, que coloca alguns em posições subalternas. O processo de decolonização, segundo Mignolo (2015, apud Oliveira e Liberali, 2023), exige a inclusão de histórias e modos de vida locais e o rompimento com as hierarquias eurocêntricas, que perpetuam relações de poder desiguais (Oliveira e Liberali, 2023).

¹² O termo "desencapsulação curricular", segundo Liberali (2019), refere-se ao processo de romper com a rigidez e os limites tradicionais do currículo escolar, permitindo uma maior flexibilidade e integração de diferentes áreas do conhecimento. Esse conceito busca promover uma educação mais conectada à realidade dos alunos, possibilitando uma abordagem crítica e colaborativa, em que o currículo se adapta às necessidades e contextos sociais, culturais e tecnológicos contemporâneos.

multiletramentos¹³. Esse conceito, que tem como base teórica a proposta de um ensino voltado para a diversidade cultural e linguística, também se expande pelo seu caráter político e socialmente engajado. Assim, o ensino também envolve a atividade de integração na sociedade e de como se propõe atuar nela. Contudo, com o passar do tempo, as práticas de multiletramentos foram expandidas e ressignificadas e deram origem ao Multiletramento Engajado (ME)¹⁴.

O Multiletramento Engajado é uma abordagem pedagógica que visa fomentar uma educação transformadora e consciente, integrando diversas perspectivas teóricas e práticas. Essa abordagem vai além da simples alfabetização em múltiplas mídias e linguagens, destacando a importância de uma participação crítica na análise e criação de discursos que circulam na sociedade. Esse conceito inspirou uma nova forma de designar o trabalho do GP LACE, surge da necessidade de um comprometimento profundo com a realidade vivida, reconhecendo a importância de sua transformação coletiva e o papel central da educação nesse processo.

Recuperando as tradições freirianas e vygotskianas, o Multiletramento Engajado pressupõe que a realidade seja o ponto de partida e de chegada de toda forma de trabalho pedagógico. Envolve o entendimento de que a “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-1846/ 2007) estrutura as escolhas por atividades da vida que podem se tornar objeto de experimentação, reflexão, análise, avaliação, transformação (Liberali, 2022, p. 134)

Ao discorrer sobre o conceito de Multiletramento Engajado, é importante ampliar a compreensão de contexto social e cultural no qual essa abordagem pedagógica se insere. A ideia de uma educação crítica e transformadora, que valoriza a diversidade de linguagens e saberes, se conecta profundamente com uma visão de mundo que busca promover uma vida em equilíbrio, tanto individual quanto coletivamente. Nesse sentido, o conceito de Bem Viver, trazido por Ailton Krenak, oferece uma perspectiva rica para pensarmos como o Multiletramento

¹³ “A pedagogia dos multiletramentos ficou conhecida entre os anos de 1994-1996, quando renomados teóricos de três países, Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, sobretudo, das áreas da linguística e educação, interessados em debater os problemas enfrentados pelo sistema de ensino anglo-saxão, encontraram-se para um colóquio que aconteceu em Nova Londres, nos EUA, por isso, sendo conhecidos como New London Group (NLG)” (Amorin, 2023, p. 145).

¹⁴ PADLET do curso de multiletramento engajado
<https://padlet.com/liberali/multiletramento-engajado-ferramentas-e-pr-ticas-escolares-in-n412cf1fweqy82i0>

Engajado pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de agir de maneira consciente e sustentável em relação ao mundo ao seu redor.

Para Ailton Krenak, o conceito de "bem viver", exposto em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020), está profundamente enraizado nas tradições indígenas e se contrapõe à lógica do consumismo e da exploração desenfreada da natureza. O "bem viver" refere-se a uma forma de existência em harmonia com a natureza, com as outras pessoas e consigo mesmo, valorizando o equilíbrio e a interdependência entre os seres.

Krenak defende que o bem viver não se trata apenas de um bem-estar individual, mas de uma noção coletiva de vida que respeita o ambiente e os ritmos naturais, promovendo uma coexistência sustentável e digna para todos os seres. Esse conceito desafia o modelo de desenvolvimento ocidental, que prioriza o crescimento econômico a qualquer custo, e propõe uma visão mais crítica e consciente sobre o que significa viver em plenitude, tanto individual quanto coletivamente.

Liberali (2022) assim explica esse ponto:

[...] a perspectiva de uma vida vivida em plenitude (KRENAK, 2020) indica a necessidade de que essas vivências sejam recapturadas, expandidas, aprofundadas, reestruturadas por meios de saberes múltiplos de fontes distintas, representados das mais diferentes formas para que possam ampliar o patrimônio de vivências dos sujeitos. É pressuposto que, com essas atividades, os sujeitos possam efetivamente fazer escolhas sobre como ser, agir, pensar, sentir, aprender, viver tais eventos de formas críticas, expandidas, com a busca por um bem viver coletivo (Liberali, 2022, p. 134)

Para que esse bem viver possa ser alcançado, três ações organizam as práticas do Multiletramento Engajado: imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social, tendo base em imersão, emersão e inserção, formas propostas por Freire.

A **imersão na realidade**, conforme Paulo Freire (1987), refere-se ao processo em que os educandos e educadores se envolvem profundamente com o contexto social, cultural e político no qual estão inseridos. Esse conceito implica que, para promover uma educação verdadeiramente transformadora, é necessário que os participantes compreendam a realidade que os cerca em suas múltiplas dimensões. Não se trata apenas de observar a realidade, mas de se inserir ativamente nela, vivenciando suas contradições, desafios e potencialidades.

Freire (1987) acredita que essa imersão é essencial para que os sujeitos possam identificar as opressões e injustiças presentes em seu meio, desenvolvendo uma consciência crítica sobre o mundo. A partir dessa compreensão profunda, eles são capazes de refletir sobre suas condições de vida e, em conjunto, construir soluções que promovam a transformação social. Em outras palavras, a imersão na realidade é o primeiro passo para entender as necessidades da comunidade e, conseqüentemente, para criar práticas educativas que estejam alinhadas com as demandas e os desafios reais da sociedade, um princípio central no Multiletramento Engajado. Tal como afirma Liberali (2022):

A Imersão na Realidade envolve capturar a realidade e envolver os aprendizes no processo de mergulhar em vivências de atividades humanas como forma de experimentar a vida no espaço escolar. Nessa ação pedagógica, os alunos têm a oportunidade de engajamento na realidade, que se realiza por estudo de problemas da vida concreta dos alunos. Esse movimento implica criar modos de expor e de trabalhar com dados concretos da realidade que são vividos, mas, muitas vezes, não são problematizados ou trabalhados. Nessa direção, essa imersão incorpora a investigação das necessidades dos participantes do processo de ensino-aprendizagem e lança mão não só de dados como também da performance de situações da vida concreta (Liberali, 2022, p. 134).

A imersão na realidade, enquanto prática pedagógica, permite que os alunos se conectem mais profundamente com suas vivências cotidianas. O brincar, ao recriar a realidade dentro do ambiente concreto da sala de aula, possibilita uma vivência indireta da vida. Ao se engajar em atividades que envolvem alegria, tristeza, desafios e frustrações, os participantes passam por um processo catártico de sentir, pensar e agir, o que contribui para a compreensão dos significados dessas experiências. Nessa imersão no contexto real, os envolvidos começam a perceber a relação entre a escola e a realidade ao seu redor.

A **emersão**, conforme Freire (1987), é o processo que ocorre após a imersão. Depois de se aprofundar e vivenciar criticamente a realidade, o sujeito emerge com uma compreensão mais profunda e transformadora sobre o mundo. A emersão é o momento em que os educandos, com base no que experimentaram e refletiram durante a imersão, conseguem distanciar-se da realidade observada e analisá-la de forma crítica e consciente. Esse processo inclui a construção crítica de generalizações, em que os sujeitos identificam padrões e formulam conceitos que lhes permitem interpretar a realidade de forma ampliada. Freire (1987) acreditava

que, ao passar pela fase da emersão, o indivíduo não apenas compreende sua realidade, mas também adquire uma nova perspectiva sobre como transformá-la. É o ponto em que a aprendizagem se consolida e o sujeito se capacita para agir de maneira crítica e reflexiva em busca de mudanças.

Nesse sentido, a emersão é fundamental para que a educação freireana seja vista como um processo de libertação, no qual o sujeito passa da experiência direta para a análise crítica e, a partir disso, atua para a transformação social. Para Freire (apud Liberali, 2022, p. 128), “no processo de imersão e de emersão da realidade, a rigorosidade metódica é central, porque implica um movimento de aproximação e distanciamento do objeto para 'conhecê-lo e dele falar prudentemente'. Nessa emersão, surge o processo dialógico, crítico, criativo e revelador das agências de cada um.

Por fim, a produção de mudança social, inspirada na **inserção**, segundo Freire (1987), é a etapa do processo educativo em que o sujeito, após passar pela imersão e emersão na realidade, retorna ao contexto social e passa a agir de forma crítica e transformadora. Esse conceito envolve a participação ativa do educando na sociedade, agora com uma compreensão mais profunda e reflexiva das condições e desafios que vivencia. Freire entende a inserção como uma ação consciente e engajada, em que o indivíduo, já capaz de entender e problematizar a realidade, assume uma postura transformadora. A inserção não é uma simples adaptação ao contexto social, mas sim uma atuação crítica, na qual o sujeito busca modificar as estruturas opressoras e as situações de desigualdade. É um movimento contínuo de ação e reflexão, em que o educando se insere no mundo com o objetivo de transformá-lo, promovendo mudanças tanto no nível pessoal quanto no coletivo. A esse respeito, Liberali (2022) afirma:

A inserção pressupõe ir além da percepção da realidade, envolve construir um processo de responsabilidade e de responsividade ativo que carrega em si a consciência histórica e o engajamento efetivo com sua transformação. Como seres da práxis, os sujeitos, como aponta Freire, não apenas admiram e observam o mundo, mas o analisam, conhecem e se engajam em sua transformação ao mesmo tempo que são por ele transformados (Liberali, 2022, p. 128).

Em resumo, a inserção, para Freire, representa o compromisso do educando com a realidade social, no qual ele não apenas compreende o mundo, mas age para

transformá-lo, tornando-se um sujeito ativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Esses três passos são essenciais para uma pedagogia voltada à mudança coletiva. No entanto, é importante destacar que o Multiletramento Engajado (ME) vai além dessas etapas destacadas por Freire, integra também contribuições de outros autores, como Vygotsky e os teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos. Conforme se observa no quadro 1.

Quadro 1: Principais conceitos científicos do Multiletramento Engajado

Freire	Vygotsky	Pedagogia dos Multiletramentos	Multiletramento Engajado
Inédito viável Curiosidade epistêmica Rigorosidade metódica	Duplo movimento Brincar <i>Perejivanie</i>	Multiculturalidade Multimodalidade Multimídia Design de significados	Patrimônio vivencial Engajamento com a transformação Múltiplas formas de produzir significados
Imersão no aqui e agora Vivência plena da situacionalidade Descrever	Conceitos cotidianos/ espontâneos Atividade social	Prática situada	Imersão na realidade
Emersão da consciência do mundo vivido Informar Confrontar	Conceitos científicos Patrimônio de conhecimentos <i>Perejivanie</i>	Instrução evidente Enquadramento crítico	Construção crítica de generalizações
Análise, conhecimento, engajamento e transformação Reconstruir	Agência	Prática transformada	Produção de mudança social

Fonte: Liberali (2022, p. 136)

Assim, o ME incorpora a riqueza de diferentes formas de significação cultural e social, destacando o patrimônio vivencial e a produção de mudança social. Esse enfoque permite uma educação que valoriza a diversidade de conhecimentos e

saberes, promove um engajamento profundo com a transformação social e estimula a construção crítica de generalizações, preparando os participantes para agir de maneira consciente e transformadora na sociedade.

2.3.3 Projeto Brincadas: Sofrimento Ético-Político

O Projeto Brincadas busca promover estratégias para enfrentar e superar o sofrimento ético-político vivenciado pelos participantes. Por isso, é fundamental descrever esse conceito.

O conceito de sofrimento ético-político, desenvolvido pela psicóloga social Bader Sawaia, refere-se a um tipo de sofrimento que vai além da dimensão individual, envolvendo aspectos sociais, políticos e éticos. Esse sofrimento é gerado pela exclusão social e pelas relações de opressão e desigualdade que marcam a vida de indivíduos e grupos marginalizados (Albuquerque; Busarello, 2018).

O sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (Sawaia, 2006, p. 104 apud, Veloso; Busarello, 2018, p. 91).

Trata-se de um sofrimento que compromete profundamente a existência, limitando a capacidade humana de desenvolver-se plenamente, devido à constante exposição às injustiças sociais. Além disso, coloca o indivíduo em uma posição de desvalorização perante a sociedade.

Segundo Sawaia, o sofrimento ético-político não se restringe a uma resposta emocional pessoal, mas está enraizado em injustiças estruturais que afetam a dignidade e os direitos de pessoas em contextos de vulnerabilidade. Ele abrange emoções como frustração, impotência, revolta e tristeza, que surgem da negação de direitos básicos, da discriminação e da falta de acesso a recursos fundamentais para a vida em sociedade (Albuquerque; Busarello, 2018).

Além disso, esse conceito enfatiza que o sofrimento ético-político é uma consequência das violações éticas que ocorrem em ambientes em que a dignidade humana é constantemente desrespeitada, sendo alimentado por políticas

excludentes e pela negação da cidadania plena. A compreensão desse tipo de sofrimento é o primeiro passo para a busca da emancipação e transformação da realidade na qual o indivíduo está inserido (Albuquerque; Busarello, 2018).

Segundo Liberali (2024), para que esse sofrimento seja superado, é fundamental que os indivíduos reconheçam a dominação política como algo que os afeta diretamente, submetendo-os aos interesses alheios.

Para superar esse sofrimento, os sujeitos precisam reconhecer a dominação política como experiências que os envolvem e sujeitam-nos aos desejos dos outros. Essa compreensão permite-lhes agir para reposicionar-se no jogo político de dominação e resistência (Liberali, 2024, p. 56).

Liberali (2024), apoiando-se em Sawaia (2006), argumenta que a exclusão social está intrinsecamente ligada a fatores como desejo, tempo e afetividade, além de envolver questões de poder, economia e direitos sociais. Dessa forma, a busca dos sujeitos por uma compreensão crítica das condições sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais em que se encontram é essencial para romper com a opressão.

No Projeto Brincadas, o enfrentamento do sofrimento ético-político acontece por meio dos Coletivos de Investigação e Ação (**COLINA**¹⁵), que permitem aos participantes reconhecerem e refletirem sobre as condições de opressão que vivenciam. Ao desenvolverem uma compreensão crítica das dinâmicas sociais, políticas e econômicas que os afetam, eles encontram formas de resistir à exclusão e à desvalorização, fortalecendo sua autonomia e capacidade de ação coletiva. Liberali apresenta alguns exemplos de como isso ocorreu no Projeto:

No COLINA Remo, o enfrentamento do sofrimento ético-político foi evidenciado por meio de expressão cultural e artística, enquanto, no COLINA Caçandoca, emergiram potencialidades na reabertura da Escola do Quilombo da Caçandoca, de modo a integrar a tradição e a educação moderna. Portanto, as variadas ferramentas do Projeto Brincadas foram essenciais para a transformação social e o engajamento das comunidades em atividades que abordaram e trabalharam para solucionar problemas locais. Elas não só enfrentaram questões imediatas, mas também criaram potencialidades duradouras para a autogestão e o desenvolvimento sustentável, evidenciando o profundo impacto do Projeto Brincadas na transformação das realidades educacionais e sociais (Liberali, 2024, p. 09)

¹⁵ No Apêndice A está a relação dos Coletivos de Investigação e Ação (COLINA) em 2023.

Nos COLINA, o trabalho em grupo favorece a produção de novas práticas e significados, permitindo que os participantes colaborem na construção de soluções, reconfigurando suas experiências e conhecimentos. Esse processo se alinha ao conceito de cadeias criativas, em que a criação coletiva impulsiona a transformação e geração de novos sentidos. Assim, a próxima seção vai apresentar o conceito de cadeia criativa.

2.3.4 Projeto Brincadas: Cadeias Criativas

As Cadeias Criativas¹⁶, conforme Liberali (2024), referem-se a uma abordagem teórico-metodológica em que os participantes, por meio da interação, desenvolvem novas ideias, práticas e significados. Fundamentado na perspectiva sociocultural de Vygotsky (2001), esse conceito destaca o papel crucial do ambiente social e das relações interpessoais no desenvolvimento humano.

A criatividade nas Cadeias Criativas não é um ato individual, mas coletivo. Diferentes contribuições se conectam em um fluxo criativo, permitindo a reinterpretação e ressignificação de saberes, o que resulta em novas formas de pensar e agir. Liberali relaciona esse processo com o sofrimento ético-político (Sawaia, 2006), afirmando que, nas Cadeias Criativas, o sofrimento é identificado e transformado em um compromisso coletivo, que envolve a participação ativa de todos na divisão do trabalho dentro do projeto.

Nos elos da Cadeia Criativa, cada indivíduo colabora para a criação de significados compartilhados. Esses significados evoluem com o tempo, à medida que as interações se aprofundam e se entrelaçam. O processo não só facilita a partilha de ideias, mas também promove a construção coletiva de soluções inovadoras, que são ressignificadas continuamente para gerar transformações futuras.

A criação de práticas insurgentes, segundo Liberali, requer ativismo e uma abordagem teórico-metodológica que integre a diversidade de saberes e experiências presentes nas atividades cotidianas. O processo nos COLINA é estruturado com base nas Cadeias Criativas, estabelecendo uma conexão entre

¹⁶ PADLET do curso Cadeia Criativa

<https://padlet.com/liberali/cadeia-criativa-e-a-produ-o-de-in-dito-vi-vel-jv0z06te6mjniw6z>

atividades em rede, mediadas por diversas ferramentas¹⁷, com o objetivo de fortalecer a vida comunitária. Nesses coletivos, os participantes criam e compartilham ferramentas e objetos que circulam entre as atividades, promovendo transformações amplas no contexto. As Cadeias Criativas surgem como resposta às condições de opressão e se contrapõem às cadeias de opressão, que perpetuam valores cristalizados. Nesse processo, os indivíduos encontram suas vozes e participam ativamente na formação de outros.

2.4 Contribuições de Paulo Freire para a Formação Crítica de Professores

A obra de Paulo Freire e, conseqüentemente, seu pensamento estão profundamente vinculados ao professor. Freire considera, de maneira explícita e inequívoca, o professor como um dos polos imprescindíveis da atividade educacional e, em um sentido mais amplo, da construção do processo de ensino-aprendizagem. Em razão disso, seu pensamento didático-pedagógico destaca a esperança de um mundo mais livre e justo, com a libertação dos sujeitos por meio de uma educação que busca o resgate histórico da liberdade e dos valores essenciais do ser humano, por meio de um aprendizado contínuo, fundamentado no questionamento da realidade.

Nesse contexto, a educação passa a ser compreendida como o canal que potencializa a consciência crítica dos indivíduos, sendo também uma condição para a democracia, que sempre requer o diálogo como uma categoria essencial para a emancipação da sociedade e uma constante abertura para o novo. Nesse sentido, a pedagogia democrática possibilita o rompimento com a educação vertical e a imposição de saberes dominantes sobre os dominados. Opondo-se ao autoritarismo desse saber, a proposta de Freire reconhece a complexidade do saber fundamentado na democracia e o entende como uma possibilidade de transformação tanto dos sujeitos quanto da sociedade.

¹⁷ Ferramentas, conforme Liberali (2024) e com base em autores como Marx, Vygotsky e Leontiev, são mediadores que auxiliam na interação entre o sujeito e o objeto de uma atividade. Elas podem ser tanto materiais quanto simbólicas, e desempenham um papel essencial no processo de transformação humana e social. As ferramentas não apenas facilitam a realização de tarefas, mas também moldam e são moldadas pelo contexto sociocultural e histórico em que são utilizadas. Elas carregam a experiência das gerações anteriores e permitem que os indivíduos reinterpretem e transformem sua realidade, contribuindo para a criação de novos significados e para a superação de estruturas opressoras.

A pedagogia democrática de Paulo Freire tem um foco claro na promoção da liberdade e da democracia. Suas ideias não apenas explicam conceitos, mas também indicam ações práticas para superar a opressão e a dominação. O autor acredita que a democratização e a libertação, que inicialmente eram discutidas de forma teórica, devem se concretizar por meio da educação, com uma prática pedagógica que liberte os indivíduos. Essa abordagem tem o potencial de mudar situações de ignorância, opressão e desigualdade nas relações sociais, culturais e econômicas (Mecho, 2021).

Freire propõe que a pedagogia seja uma forma de luta por meio da conscientização e alfabetização, usando a educação e o conhecimento como instrumentos para romper com a opressão social, libertar os indivíduos e construir uma sociedade mais humanizada e democrática. Essa pedagogia valoriza o respeito à cultura e ao bem-estar coletivo, e tem como base o diálogo, a participação ativa, o respeito às diferenças e a busca contínua pela autonomia, constituindo-se como uma prática de liberdade.

Em termos práticos, a pedagogia freireana é contestadora e resistente, enfrentando as opressões históricas e contemporâneas. Ela defende a aprendizagem da democracia por meio de sua prática, com princípios éticos e políticos de justiça social, igualdade, liberdade, solidariedade e cidadania crítica, buscando transformar não só o sistema educacional, mas também a própria sociedade (Silva; Maia, 2018).

Freire expressa indignação diante das injustiças, exploração e desigualdades que resultam em exclusão e opressão

[...] de que são alvos as relações entre os diferentes, além de se criarem as condições da convivência e da aceitação crítica das diferenças, promovendo as possibilidades do enriquecimento mútuo, tanto material quanto cultural, de desenvolvimento das subjetividades pessoais e humanas (Souza, 2002, p. 107, apud Mecho, 2021, p. 19).

O autor acredita que é fundamental enfrentar as injustiças, promover a aceitação das diferenças e criar condições para uma convivência mais justa e inclusiva.

A seguir, destacamos alguns princípios de sua pedagogia democrática

Dimensões Estruturais da Pedagogia Democrática de Freire e sua Lógica

- *Palavra / Diálogo*

Em Freire "as palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações" (Freire, 1967, p. 06). A palavra não é puro conceito que se encontra no plano abstrato, mas institui-se no vivido. Neste contexto a palavra é entendida:

como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo (Freire, 2005, p. 21).

A palavra, ao adquirir autonomia, torna-se capaz de ser recriada na escrita e pronunciada com força, sendo responsável por criar a consciência, a cultura e reconstruir criticamente o mundo humano. No entanto, essa palavra só ganha sentido por meio do diálogo, que é o lugar em que ela efetivamente se expressa. O diálogo, para Paulo Freire, é um fenômeno humano essencial, necessário para que os homens encontrem significado em suas existências. É um processo contínuo e criativo, que envolve a troca de ideias, a escuta mútua, e nunca deve ser imposto de forma unilateral.

Freire também afirma que a palavra verdadeira está sempre ligada à ação (práxis) e, ao ser dita, deve transformar o mundo.

Mas ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que se faça, só nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, em duas dimensões: ação e reflexão, de tal modo solidárias, em uma interação sentida, imediata e outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. [...] Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é a práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (Freire, 2005, p. 89).

Com base no exposto acima, Freire, assume e assevera ainda que, o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (Freire, 1992, p. 43). Deste modo, a pronúncia da palavra é condição fundamental para a verdadeira humanização.

A esse respeito, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire questiona:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é; se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", que não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, dotados de verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "vastos inferiores"? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2005, p. 93).

Com as interrogações acima, Freire elucida que, somente o diálogo autêntico, sincero e humilde permite que seres opostos possam cooperar e se encontrar, reconhecendo-se como iguais. Ele conclui que, por meio do diálogo, ocorre uma transformação em que não há mais a separação entre educador e educando. Ambos se tornam educador-educando e educando-educador, ou seja, aprendem e ensinam mutuamente. Nesse processo, crescem juntos e os "argumentos de autoridade" perdem o valor, já que o conhecimento é construído de forma colaborativa.

- *Consciência (crítica) / Conscientização:*

Freire colocou a consciência e a conscientização no centro de sua teoria educacional, fazendo delas a base de sua pedagogia e métodos de ensino. Esses conceitos também são fundamentais em seu trabalho na área política, sendo pilares de seus discursos e reflexões sobre a educação e a sociedade (Silva; Brito, 2020).

Assim, em Freire toda a consciência é sempre consciência de alguma coisa, e simultaneamente está voltada para algo. A consciência crítica emerge das relações entre homem e mundo, crescendo juntas e influenciando-se mutuamente. À medida que a consciência evolui, ela se torna progressivamente crítica por meio do diálogo, que expande as fronteiras da compreensão.

Esse processo, chamado por Freire de inserção crítica, envolve a tomada de consciência da realidade, das relações e das realizações no mundo, com um caráter ético e político voltado para a justiça social e o empoderamento dos setores oprimidos. Freire diferencia a conscientização da mera tomada de consciência, afirmando que a conscientização é um processo profundo, pelo qual homens e

mulheres despertam para sua realidade sociocultural e assumem sua condição de sujeitos históricos, capazes de superar as alienações a que estão submetidos, conforme destaca:

A conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência [...] implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma defesa crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (Freire 2001, p. 26).

Assim, a conscientização não é apenas espontânea, mas envolve um desenvolvimento crítico que vai além da simples percepção do mundo, propondo uma transformação dessa realidade. O processo de conscientização, conforme o autor, envolve a relação crítica entre o sujeito e o mundo, permitindo que o indivíduo compreenda a realidade de forma mais profunda. A práxis, ou ação reflexiva, possibilita o desenvolvimento da consciência crítica, levando à liberdade, à autonomia e ao poder de escolha.

Freire ressalta ainda que a conscientização não é apenas um processo individual, mas social e coletiva. Ninguém se conscientiza sozinho, pois a libertação ocorre em comunhão. A conscientização se transforma em um fenômeno político, em que a educação e a política se influenciam mutuamente, e é essencial para a democratização. Esse processo crítico reconstrói a historicidade do homem, permitindo que ele se torne autor de sua própria história, com uma postura de auto-reflexão sobre seu tempo e espaço (Silva; Brito, 2020).

- *Problematização / Debate e/ou Discussão*

Em Freire, a problematização significa apresentar uma situação ou acontecimento como uma questão a ser resolvida, e não como algo fixo e imutável. Colocar em questão é o primeiro passo para transformar a realidade.

[...] ninguém, na verdade problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização. [...] A problematização não é, sublinhemo-lo uma vez mais, um entretenimento intelectual, alienado e alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real (Freire, 1992, p. 82).

Ao mesmo tempo que o diálogo ajuda a descobrir a palavra, ele também estimula o processo de conscientização sociopolítica, gerando compromisso com os problemas das situações vividas (Silva; Brito, 2020). Dessa forma, o indivíduo é

incentivado a questionar a realidade ao seu redor. Esse questionamento é sistemático, ou seja, envolve uma reflexão crítica e metódica, em que se investigam e analisam as relações entre o homem e o mundo de forma contínua.

Assim,

diante de cada situação problemática com que [o homem] se depara, sua consciência intencionada vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo reflexo de sua consciência, que se vai tornando crítica (Freire, 1974, p. 20).

A esse respeito, Mechiço (2021) considera que quando o indivíduo adota uma postura investigativa nos Círculos de Cultura¹⁸, ele se conscientiza sobre o ambiente e a opressão que enfrenta. A partir disso, começa a discutir com os outros os problemas que percebe ao seu redor e que são de interesse comum. Durante esse debate, ele aprofunda sua compreensão e aprende a ler e falar sobre essas questões. A conscientização, nesse contexto, é o despertar para a busca de uma postura ativa contra a ignorância e, mais tarde, contra o opressor.

- *Liberdade / Autonomia*

Para Paulo Freire, a liberdade e a autonomia são essenciais para o desenvolvimento humano e pedagógico. Ele vê a liberdade como algo mais do que um conceito abstrato; ela é crucial para a autodeterminação e para superar a opressão e a dominação. Freire argumenta que a verdadeira liberdade está intrinsecamente ligada à conscientização de si mesmo e à transformação social. Ele afirma que “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (Freire, 1992, p. 100).

Nesse processo, a educação tem um papel central, atuando como instrumento de libertação. A educação deve capacitar o indivíduo a questionar a realidade social e enfrentar as contradições que o impedem de se realizar plenamente. Para Freire, o homem só pode ser verdadeiramente livre após passar

¹⁸ Os Círculos de Cultura são espaços de diálogo e aprendizagem coletiva, em que os participantes discutem questões relacionadas ao seu contexto social e cultural. Freire via esses círculos como essenciais para promover a conscientização e a transformação social. Nesses encontros, não há hierarquia entre educadores e educandos — todos são coautores do conhecimento, e o objetivo é que, por meio da troca de experiências, os indivíduos desenvolvam uma consciência crítica e passem a agir para mudar a realidade em que vivem (Mechiço, 2021).

pelo processo de alfabetização e conscientização, uma vez que a liberdade depende da educação, do conhecimento da escrita e do pensamento crítico.

Freire considera a autonomia inseparável da liberdade. Ele define autonomia como “Ser para si”, em oposição à heteronomia, que significa “Ser para o outro” em situações de opressão. A autonomia é construída ao longo da experiência de tomar decisões baseadas na razão e na consciência crítica, sendo uma conquista gradual, possível apenas por meio da conscientização e da vivência da liberdade.

Freire também aponta que a autonomia emerge como uma condição sócio-histórica dos sujeitos emancipados, que vivem em contextos de opressão, alienação e dominação, em que sua liberdade, enquanto autodeterminação, foi reduzida ou anulada. A conquista da autonomia só é viável por meio da liberdade, que, por sua vez, resulta na libertação das estruturas opressoras e dominantes. Ele ressalta que essa libertação não ocorre por acaso, mas pela práxis – um processo de alfabetização, conscientização, reflexão e intervenção no mundo –, através da qual o indivíduo reconhece a necessidade de lutar por sua liberdade (Freire, 2005, p. 34).

- *Reflexão e Ação / Transformação:*

Reflexão e ação são fundamentais e complementares para a práxis transformadora. A reflexão é uma análise crítica da ação, buscando sempre uma melhoria contínua. Sem a ação, a reflexão se torna superficial, e sem reflexão, a ação se torna automática e sem sentido. Ambas precisam estar conectadas à realidade do indivíduo para que produzam resultados significativos.

Para que a transformação ocorra de forma autêntica, é necessário unir ação e reflexão, prática e teoria, ligando o pensamento crítico à realidade concreta. Essa reflexão deve esclarecer os fatos e garantir que as ações futuras sejam eficazes e iluminadas pela compreensão profunda do contexto.

A verdadeira transformação depende de um processo de evolução da consciência, partindo da consciência de si para uma autoconsciência crítica e responsável, culminando na participação ativa e transformadora na sociedade.

Dessa forma, não existe conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação. A conscientização implica e exige a reflexão, a ação e a práxis transformadora. “Nessa perspectiva, é necessário que haja por parte do

professor, a reflexão-ação-reflexão constante sobre sua prática” (Silva; Brito, 2020, p. 83). É neste sentido, que Freire afirma que “admirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la, como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos (Freire, 1992, p. 31).

O fato de o homem poder agir e refletir sobre suas ações o torna um ser de práxis. No entanto, sua práxis é uma ação com propósito, ou seja, direcionada para um objetivo específico.

Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornam capazes de transformar o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só em quanto desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (Freire, 2001, p. 134).

Como um ser concreto e em constante interação com o mundo, o homem vive e age em relação às outras pessoas e ao seu entorno. Freire concentra sua reflexão e ação nas situações de opressão, exploração e controle sistêmico, nas quais os indivíduos são privados dos valores culturais e materiais necessários para uma vida digna. Seus principais temas de análise incluem a educação versus o analfabetismo, a democracia versus o autoritarismo, e a liberdade versus a opressão e a injustiça social.

A situação de opressão em que o homem se encontra só pode ser transformada quando ele toma consciência dela, reflete, discute e compreende seu contexto. Para Freire, o importante é que o homem oprimido, ao ganhar essa consciência crítica, se envolva na transformação do seu ambiente.

O relevante, para Freire, é que o homem imerso no contexto de opressão (desumanização), e não integrado em um contexto humanizado e humanizador, reflita sobre esse contexto, ascenda a uma concepção crítica e, comprometido com a causa da **emersão**, se envolva firmemente na transformação daquele contexto (Mecho, 2021, p. 29 - grifo da autora).

É possível entender, então, que a ideia de transformação, segundo Freire, rejeita uma visão passiva do mundo, no qual a história e o futuro são vistos como algo já determinado. Em vez disso, ele vê o futuro como uma possibilidade, algo que pode ser recriado e reinventado pela ação humanizadora das pessoas. Essa transformação está ligada a um compromisso ético e político, que busca superar as condições que limitam a liberdade, a autonomia e a capacidade de escolha.

Assim, a transformação torna o homem consciente de sua existência no mundo, mostrando que ele deve manter uma relação ativa e consciente com a realidade. A transformação não acontece de forma automática, mas por meio de ações intencionais. Não basta apenas agir para mudar, é necessário refletir e agir com consciência, transformando o mundo de forma consciente e crítica.

Por esses e outros motivos, a pedagogia democrática de Freire continua relevante hoje. Ela busca ressignificar os textos e discursos oficiais sobre política educacional, mostrando que, diante da necessidade e possibilidade de uma educação progressista, é essencial abrir espaço para que outras práticas pedagógicas e processos educativos sejam testados e aplicados como alternativas (Mecho, 2021).

2.4.1 Projeto Brincadas e o Inédito Viável

Paulo Freire introduziu o termo inédito viável pela primeira vez em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado originalmente em 1968. Esse conceito surgiu no contexto da sua análise crítica sobre as opressões sociais e o papel transformador da educação na libertação dos oprimidos. Freire questionava a educação tradicional, que via como uma ferramenta de perpetuação das estruturas de opressão, e desenvolveu sua pedagogia libertadora como uma alternativa para promover a emancipação dos indivíduos por meio da conscientização crítica e da ação.

No contexto da *Pedagogia do Oprimido*, o inédito viável surge como a possibilidade de que, mesmo em condições aparentemente limitantes e de opressão, há sempre um caminho novo, inexplorado, que pode ser criado a partir do momento em que os oprimidos tomam consciência de sua realidade e se mobilizam para transformá-la. Segundo Freire (2001, p. 94), "[...] as 'situações-limites' implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente 'servem' e daqueles a quem negam e freiam". Em outras palavras, aqueles que detêm o poder, seja ele social, econômico, político ou cultural, limitam as possibilidades de ação e de voz dos indivíduos que estão em uma posição de exclusão ou opressão. Essas situações-limites criam barreiras que impedem os excluídos de exercer sua autonomia e influenciar as estruturas que determinam suas vidas. O poder, nesse contexto, não é apenas uma questão de controle direto, mas também de como ele é

distribuído e mantido de forma desigual. Assim, os oprimidos se veem presos em uma realidade na qual suas opções de ação são restringidas, enquanto os privilegiados asseguram suas posições, perpetuando um sistema de opressão (Vasconcelos e Brito, 2019).

Diante de uma situação-limite, duas possibilidades se apresentam. Uma delas é a paralisação: o indivíduo, acomodado, subjugado ou descrente, sentir-se-á impotente e não agirá. A outra possibilidade surge quando, ao tomar consciência dessa situação insinuada — que representa as forças opressoras ou limitadoras que moldam o cotidiano sem que os indivíduos tenham plena consciência de sua presença —, a pessoa decide enfrentá-la. Esse enfrentamento, que provoca uma ação ou reação diante da opressão, é chamado por Freire de ato-limite, conforme explica: os atos-limites “[...] implicam uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se ‘separa’, e, objetivando-o, o transforma com sua ação” (2001, p. 91).

Freire enfatiza que a educação desempenha um papel fundamental nesse processo, ajudando os indivíduos a desenvolverem a consciência crítica necessária para identificar e transformar suas realidades. Ultrapassado o ato-limite, pode-se encontrar o inédito viável, aquilo com o qual nem sequer se sonhava, mas que passa a ser real porque realizado. “É a crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que aqueles que fazem a história assim o queiram. É a última instância que o sonho utópico sabe que existe, mas que só se alcança pela práxis libertadora” (Vasconcelos e Brito, 2019, p.125).

O inédito viável emerge, portanto, da ação crítica e transformadora, fundamentada na crença de que o sonho de uma sociedade mais justa e equitativa é possível. Esse sonho não é uma utopia distante, mas algo que pode ser alcançado por meio da prática crítica e da práxis libertadora.

2.4.2 Educação Colaborativa e o *Inédito Viável*: A Atuação dos COLINA como Força Transformadora

A relação entre o conceito de inédito viável de Paulo Freire e as práticas colaborativas educacionais está intrinsecamente ligada à ideia de transformação social e educacional por meio da ação crítica e coletiva. Essas práticas educacionais, fundamentadas no trabalho conjunto entre alunos, professores e comunidade, promovem o compartilhamento de saberes e experiências, o que

possibilita a criação de soluções aos problemas enfrentados e a construção coletiva do conhecimento. Esse processo está diretamente relacionado à superação das limitações impostas pela realidade.

A construção do conhecimento em práticas colaborativas se diferencia do modelo tradicional hierárquico, em que o saber é transmitido de forma unidirecional. Em vez disso, o conhecimento é coconstruído de maneira conjunta, alinhando-se à perspectiva dialógica de Freire, em que todos os participantes são sujeitos do processo de aprendizagem. Nessa dinâmica, o inédito viável emerge da interação crítica entre os sujeitos, permitindo que, ao refletirem sobre sua realidade, possam conceber novas formas de ação que antes eram vistas como inatingíveis. Isso exige:

uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (Freire, 1992, 27).

Outro aspecto relevante é que as práticas colaborativas, ao fomentar o diálogo, o respeito à diversidade de vozes e o trabalho em equipe, criam um ambiente educativo que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do senso crítico dos participantes. Nesse cenário, a educação colaborativa não apenas facilita o processo de construção do inédito viável, mas também promove uma sociedade mais justa e equitativa, em que a transformação social e educacional se torna uma possibilidade concreta.

A relação entre o conceito de inédito viável de Paulo Freire e as práticas colaborativas educacionais pode ser ampliada quando se considera a noção de COLINA (Liberali, 2024). Os COLINA (Coletivos de Investigação e Ação) são grupos que, por meio de ações colaborativas e organizadas, buscam promover mudanças em suas realidades locais, enfrentando desafios sociais, culturais e políticos com uma perspectiva ativa e crítica.

Liberali (2024) assim explica os impactos transformadores e engajados do primeiro ano do Projeto Brincadas com os COLINA:

Os impactos transformadores e engajados do primeiro ano do Projeto Brincadas com os COLINA (Demétrio, Remo e Caçandoca) refletiram um

esforço colaborativo e transformador que visou enfrentar desafios ético-políticos em contextos distintos, mas interconectados. As ações de cada um dos COLINA destacaram uma jornada comum em direção à existência mais justa e agentiva, apesar dos desafios únicos enfrentados por cada comunidade (Liberali, 2024, p. 143)

Os três COLINA desenvolveram ações colaborativas focadas em temas relevantes para suas comunidades. No COLINA Demétrio, a conscientização sobre a escassez de água e saneamento resultou na campanha "Independência é Água", promovendo mudanças na percepção local por meio de ações públicas. O COLINA Remo abordou o sofrimento ético-político, saúde mental, racismo ambiental e violência, utilizando a arte como ferramenta de conscientização, capacitando os estudantes a enfrentar questões de injustiça social, violência e discriminação. Já o COLINA Caçandoca enfatizou a educação culturalmente relevante, reativando um espaço educacional que valoriza o conhecimento tradicional quilombola, fortalecendo a identidade comunitária e a resistência cultural por meio da colaboração com o Projeto Brincadas.

A figura 9 ilustra esse processo:

Figura 9: Impactos transformadores do Projeto Brincadas com os COLINA



Fonte: Liberali (2024, p. 143)

Liberali (2024) considera que as ações realizadas junto aos COLINA trouxeram transformações importantes nas comunidades envolvidas, destacando o poder da ação coletiva e das parcerias colaborativas. Impactando áreas como conscientização ambiental, mobilização social, cultura, educação e ativismo comunitário, promovendo uma mudança cultural mais ampla.

Dessa forma, o conceito de inédito viável e as práticas colaborativas educacionais se complementam, uma vez que ambas visam a transformação da realidade por meio do diálogo, da construção coletiva do conhecimento e da ação crítica. A educação, tal como ocorre no contexto dos COLINA, torna-se um espaço de emancipação, no âmbito do qual o inédito viável deixa de ser uma mera utopia e se concretiza como um projeto coletivo e transformador.

2.5 O Percurso do Projeto Brincadas

Com essa perspectiva em mente foram criados o Brincadas de Apoio, que mobilizou esforços para mitigar a negligência estatal, angariando fundos e recursos para apoiar comunidades em vulnerabilidade social. Durante o mesmo período, o Brincadas do Ouvir, em parceria com a Deep School, ofereceu suporte psicológico a mais de 500 pessoas impactadas pelas dificuldades da pandemia, por meio de atendimento realizado por voluntários de várias áreas profissionais. A gravidade de alguns casos resultou no encaminhamento para sessões especializadas online, assegurando um apoio contínuo e personalizado. A iniciativa continua ativa até os dias atuais (2024), com aproximadamente duas mil pessoas atendidas por meio de cinco sessões de escuta atenta (Liberali, 2024).

No Brincadas do Brincar, o conceito de "brincar" era abordado a partir de uma perspectiva teórica baseada em autores como Vygotsky e Boal. Nos encontros o brincar era explorado como um elemento crucial para o desenvolvimento humano e social, com o teatro sendo utilizado como um meio de expressão e transformação. O objetivo foi sempre procurar novas formas de ressignificar e reinventar a realidade por meio do brincar (Liberali, 2024).

No campo da educação, o Brincadas da Educação, que ofereceu encontros e debates sobre temas relacionados à educação durante a pandemia e além. Essas reuniões permitiram que educadores refletissem sobre a realidade e propusessem soluções para os desafios enfrentados no contexto escolar.

O Brincadas dos gestores reuniu diretores, coordenadores e supervisores escolares para debater as realidades de suas instituições. Esse foi um dos desafios mais complexos, pois exigiu a conciliação de interesses frequentemente conflitantes entre gestores da educação pública e privada, especialmente em situações críticas, como o debate sobre o retorno às aulas presenciais, no contexto da Pandemia de Covid-19. O objetivo desse Brincadas foi tornar os encontros colaborativos, utilizando a crítica construtiva como uma ferramenta para gerar novas possibilidades para todos. A Figura 10 apresenta a organização do projeto Brincadas no ano de 2020.

Figura 10: organização do projeto Brincadas no ano de 2020.



Fonte: acervo digital Projeto Brincadas.

Nesses encontros, a brincadeira foi trazida para o espaço virtual como uma forma de intervenção e vivência durante o período da pandemia, de maneira diferente. O grupo praticou o brincar virtualmente, proporcionando uma vivência que resgatou diversas perspectivas culturais. Essa abordagem contribuiu para promover o convívio cultural, o desenvolvimento cognitivo e a reflexão sobre a realidade do momento.

Os cinco projetos Brincadas iniciais (Brincada de Apoio, Brincada do Ouvir, Brincada da Educação, Brincada dos Gestores e Brincada do Brincar, que incluiu a Brincada Jovem) foram, em 2021, unificados no “Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise”. A figura 11 apresenta a organização desse ano:

Figura 11: organização do Projeto Brincadas no ano de 2021.



Fonte: acervo digital Projeto Brincadas.

A partir desse momento, as Brincadas procuraram responder a demandas específicas de diferentes contextos e grupos com os quais o Grupo de Pesquisa LACE interage, com foco em temas importantes para os grupos parceiros, abrangendo áreas educacionais, culturais e sociais (Liberali, 2024). O foco principal foi o desenvolvimento de propostas de extensão como "Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação", como explica Liberali:

O Projeto Brincadas, em 2021, realizou diversas atividades que envolveram práticas de multiletramento engajado (Liberali, 2022) para enfrentar questões de gênero e opressão, com o intuito de integrar o brincar ao processo educativo. Esse movimento permitiu o envolvimento e a reflexão crítica dos participantes e estimulou uma transformação perceptível em suas perspectivas e ações, além de contribuir para a formação decolonial (Medeiros, 2023), com foco em práticas específicas que proporcionaram Imersão na Realidade, Construção Crítica de Generalizações e Produção de Mudança Social (Liberali, 2024, p. 35).

Em 2022, o Projeto Brincadas implementou um programa integrado de formação envolvendo estudantes, educadores, gestores e pesquisadores. O projeto contou com eventos em instituições de São Paulo, como Colégio Pollux e EMEFs, e promoveu, por meio de encontros online e presenciais, e de troca de experiências em lives, o XI Simpósio Ação Cidadã, que discutiu soluções para crises e reforçou o compromisso com a inovação educacional.

Os resultados do Projeto Brincadas, em 2022, destacaram a importância de uma abordagem educacional que enfatizasse a dialogicidade, a

interculturalidade e o engajamento político-cidadão. O projeto proporcionou espaços para construir repertórios sócio-histórico-culturais, para tomadas críticas de decisão e enfrentamento de injustiças sociais por meio de problemáticas desenvolvidas nas escolas (Liberali, 2024, p. 36).

A figura 12 apresenta a organização do Projeto Brincadas no ano de 2022:

Figura 12 organização do Projeto Brincadas no ano de 2022



Fonte: acervo digital Projeto Brincadas.

Silva (2024, apud Liberali, 2024) destacou que a abordagem desenvolvida no ano de 2022 se baseou na experiência dos encontros realizados, nos textos analisados e nas teorias metodológicas que priorizaram a participação político-cidadã, a prática intercultural das encruzilhadas (Rufino, 2019) e a agência sentipensante¹⁹ (Fals Borda, 2015). Além disso, o envolvimento teórico, a organização e as discussões entre os participantes foram essenciais para o sucesso dos encontros e para a produção de conhecimento relevante.

Em 2023, à medida que as atividades retornaram a uma aparência de normalidade, o Projeto Brincadas iniciou uma nova fase: "Projeto Brincadas: Construindo Coletivos de Investigação e Ação". De acordo com Liberali (2024, p. 36): "Essa fase visa conectar os diversos grupos de trabalho, para tanto, formando

¹⁹ Fals Borda (2015) descreve o sujeito "sentipensante" como aquele que sente e pensa, buscando harmonizar mente e coração para guiar sua vida de maneira equilibrada e enfrentar os desafios que surgem. Essa combinação, segundo ele, ajuda a lidar com o cotidiano, a caminhar e a seguir em frente. Além disso, Fals Borda propõe uma ciência que emerge da articulação entre conhecimento científico e consciência, em que o coração segue o ritmo da razão. A libertação, de acordo com essa visão, surge dessa integração no sujeito "sentipensante".

Coletivos de Investigação e Ação (COLINA), que podem colaborar e operar progressivamente, de forma independente, por meio de Cadeias Criativas”.

Em 2023, com a retomada das reuniões presenciais, foram organizados encontros mensais no campus Monte Alegre da PUC-SP, envolvendo diversas escolas e comunidades. As atividades realizadas ao longo desse ano serão detalhadas na próxima seção.

2.5.1 O Brincadas em 2023

Foi criada uma seção específica para abordar o Projeto Brincadas²⁰ no ano de 2023, em função dos objetivos específicos desta dissertação, a saber:

- Descrever como as práticas formativas do Projeto Brincadas, desenvolvidas em uma das salas do encontro de setembro de 2023, promovem a imersão dos participantes nos contextos de desigualdade e exclusão, fomentando a reflexão sobre suas realidades;
- Examinar de que forma as práticas formativas incentivam a emergência dos participantes, buscando compreender se isso desperta uma consciência crítica neles, em consonância com as diretrizes do documento da Unesco;
- Avaliar se as práticas do Projeto Brincadas favorecem a inserção dos participantes em ações transformadoras, e como se relacionam com os princípios do documento da Unesco.

O Projeto de Extensão Brincadas integra o projeto temático (2022-2027) “Coletivo de investigação e ação: trabalho com vulnerabilidades sociais agravadas e/ou decorrentes de emergência climática ou ambiental”, cujo objetivo geral é propor formas de superar vulnerabilidades decorrentes e/ou agravadas por emergências climáticas e ambientais (Liberali, 2024).

²⁰ Materiais do Brincadas 2023

Fernanda Liberali

https://docs.google.com/document/d/11dhFcvOJ0y69T90_hQwuYgj7RfHPru-A/edit

Viviane Carrijo

<https://docs.google.com/document/d/1BrT7FpUMoULrFUABT9r-seZKT9HW6UskYuprs8qd1MM/edit>

A figura 13 representa a organização do Projeto Brincadas no ano de 2023:

Figura 13 Organização do Projeto Brincadas no primeiro semestre de 2023



As ações do Brincadas, na configuração atual, concentram-se em instituições que lidam com indivíduos enfrentando vulnerabilidades social e ecológica, como comunidades indígenas urbanas, quilombolas, mulheres, populações rurais, afrodescendentes e comunidades urbanas marginalizadas (Liberali, 2024).

Para o ano de 2023, o Projeto Brincadas objetiva:

- Constituir os COLINA (Coletivo de Investigação e Ação) junto com as instituições parceiras, ou seja, formar grupos para análise, crítica, avaliação e proposição de formas de superar as situações que nos colocam em vulnerabilidade em busca do Bem Viver (KRENAK, 2020).
- Por meio de Cadeias Criativas em diferentes instituições, criar elos entre atividades em rede e reforçar o comprometimento com a melhoria da vida nas comunidades vulnerabilizadas, de forma colaborativa e, progressivamente, independente. (Projeto Brincadas, 2023)

Assim, a proposta do Coletivo de Investigação e Ação (COLINA²¹) refere-se à formação de grupos colaborativos com instituições parceiras, dedicados à análise, crítica, avaliação e proposição de soluções para superar situações de vulnerabilidade. Esses grupos têm como objetivo promover o *Bem Viver* (Krenak, 2020), conceito já discutido anteriormente nesta dissertação. O COLINA, portanto, atua como um espaço de reflexão coletiva e ação prática, no qual os participantes se engajam em identificar problemas e desenvolver formas de enfrentá-los de maneira transformadora e inclusiva.

Em 2023, o Projeto Brincadas contou com a participação de 15 pesquisadores²², sob a supervisão da Profa. Dra. Fernanda Liberali, todos vinculados tanto ao Projeto Brincadas quanto ao Grupo de Pesquisa LACE, PUC-SP. No total, 150 pessoas estiveram envolvidas no projeto, incluindo professores, estudantes e ex-estudantes da PUC-SP, além de membros de nove instituições de ensino.

O trabalho em 2023 envolveu aproximadamente 150 participantes de nove instituições educacionais, das quais apenas seis tiveram participação assídua em todos os encontros. Essas instituições realizaram um esforço coletivo que incluiu estudantes, educadores, gestores escolares, pais e membros da comunidade, indo à PUC-SP para reuniões mensais. Algumas dessas instituições utilizaram verbas próprias para seu transporte, como EE Mauro de Oliveira e EMEB Demétrio Rodrigues Pontes; as demais contaram com o apoio financeiro da verba de Edital 11942/2023-Incentivo a Projetos de Extensão (PIPExt/PUC-SP) e da venda de livros do Grupo de Pesquisa LACE (Apostolopulos, 2024, p. 106)

²¹ Cada pesquisador é responsável por um COLINA, que corresponde a uma escola, desempenhando o papel de facilitador nos processos da cadeia criativa, o que envolve as etapas de imersão, emersão e inserção. Para colocar as propostas do projeto em prática, cada COLINA deve se organizar dentro da escola, contando com a participação da equipe gestora, dos professores e dos estudantes.

²² No Apêndice B estão os nomes de todos os pesquisadores do Projeto. O membro mais antigo do LACE-PUC-SP, envolvido na organização do curso, integra o grupo desde 2011, enquanto os mais recentes se juntaram em 2023.

Tabela 2: Resumo dos encontros de 2023

DATA DO ENCONTRO	PROPOSTA	PARTICIPANTES
25 de março	O primeiro encontro da Trilha Coletivo teve como objetivo promover uma interação significativa entre os grupos das instituições envolvidas, facilitando conexões iniciais e fortalecendo o senso de pertencimento a um coletivo maior. As atividades foram planejadas com o propósito de integrar, dialogar e colaborar, incentivando a troca de experiências e perspectivas. O foco principal foi criar uma base sólida para as futuras propostas do projeto, ressaltando a importância da cooperação e do entendimento mútuo.	Ao todo, o evento contou com a participação de 86 pessoas, incluindo 58 estudantes, 10 professores, 3 gestores e 15 pesquisadores. O CEU EMEF Perus participou com 10 estudantes e 4 professores, totalizando 14 participantes. Da Comunidade Remanescente de Quilombo da Caçandoca, estiveram presentes 3 estudantes, 2 professores e 1 gestor, somando 6 participantes. A EMEB Demétrio Rodrigues Pontes registrou a presença de 15 estudantes, 1 professor e 1 gestor, totalizando 17 participantes. A EE Mauro de Oliveira contou com 10 estudantes, enquanto a EMEF Remo Rinaldi Naddeo teve a participação de 20 estudantes, professores e 1 gestor, totalizando 24 participantes.
15 de abril	O encontro permitiu aos participantes investigarem suas realidades e compreenderem o conceito de sofrimento ético-político. Individualmente e em grupos, incluindo nos COLINA, eles refletiram sobre suas experiências e começaram a analisar criticamente as condições sociais e políticas que moldam suas vidas. O objetivo foi criar uma plataforma inicial para reconhecer e verbalizar suas lutas, preparando-os para ações futuras de enfrentamento e superação desses desafios. Esse passo foi fundamental para motivar uma transformação, em que experiências compartilhadas e insights coletivos abriram caminho para propostas de mudança social e pessoal, em busca do Bem Viver ético-político.	66 estudantes, 9 professores e 7 gestores, totalizando 82 participantes. O CEU EMEF Perus contou com 18 participantes. A Comunidade Remanescente de Quilombo da Caçandoca teve a presença de 13 participantes. A EMEB Demétrio Rodrigues Pontes e a EE Mauro de Oliveira mantiveram seus números de participantes em relação ao mês anterior, com 15 e 10 estudantes, respectivamente. A EMEF Remo Rinaldi Naddeo registrou 22 participantes.
27 de maio	O encontro dividiu os participantes entre veteranos e novatos nas trilhas de Investigação e Ação. Os novatos analisaram realidades sociais e o sofrimento ético-político, iniciando diálogos sobre suas experiências e desafios. Os veteranos focaram em elaborar estratégias para enfrentar problemas identificados anteriormente. Discussões em grupo	92 estudantes, 19 professores e 7 gestores, totalizando 118 participantes. A Ação Comunitária Inhayba contou com 15 estudantes, 9 professores e 1 gestor, totalizando 25 participantes. A Aldeia Tekoa Pyau teve a presença de 20 participantes. Outros participantes incluíram o CEU EMEF Perus com 11 participantes, a Comunidade Remanescente de Quilombo da

	resultaram em definições coletivas do conceito de COLINA, expressas artisticamente. O encontro destacou a importância da reflexão contínua e do compromisso com mudanças sociais. Os participantes foram incentivados a continuar engajados por meio de vídeos investigativos e planos de ação, estabelecendo uma base sólida para o crescimento contínuo e a participação ativa em suas comunidades.	Caçandoca com 7 participantes, a E.E Profa. Áurea Moreira Rachou com 1 participante, a EE Mauro de Oliveira com 8 participantes, a EMEB Demétrio Rodrigues Pontes com 14 participantes, a EMEF Dr. José Kauffmann com 17 participantes, e a EMEF Remo Rinaldi Naddeo com 8 participantes.
26 de agosto	O encontro de agosto de 2023 na Trilha de Ação foi uma experiência imersiva que refletiu o que poderia ser realizado nas comunidades dos participantes. A dinâmica de imersão, emersão e inserção, guiada pelos organizadores, permitiu aos participantes explorar e discutir suas experiências e percepções sobre o racismo em diferentes ambientes, promovendo uma troca profunda de perspectivas. A proposta aplicada destacou a importância de enfrentar problemas sociais diretamente, utilizando a abordagem de Paulo Freire para entender e agir sobre as injustiças. Essa abordagem reforçou o compromisso com a mudança social e solidificou o papel ativo dos participantes dos COLINA na transformação de suas comunidades, alinhando-se com os objetivos do projeto de fomentar engajamento cívico e ação coletiva para um futuro mais justo e inclusivo.	92 estudantes, 19 professores e 7 gestores, totalizando 118 participantes. A Ação Comunitária Inhayba contou com 11 participantes. O CEU EMEF Perus teve 6 participantes. A Comunidade Remanescente de Quilombo da Caçandoca contribuiu com 6 participantes. Outras participações incluíram a EE Profa. Áurea Moreira Rachou com 1 participante, a EE Mauro de Oliveira com 4 participantes, a EMEB Demétrio Rodrigues Pontes com 6 participantes, a EMEF Dr. José Kauffmann com 8 participantes, e a EMEF Remo Rinaldi Naddeo com 14 participantes.
16 de setembro	Este encontro será detalhado no capítulo 4, pois será o foco de observação desta pesquisa.	
26 de outubro	A reunião de outubro marcou um momento significativo no projeto, evidenciando o poder do engajamento coletivo na busca por transformações ético-políticas. As apresentações e 'salas de experiência' destacaram os desafios e conquistas das comunidades e escolas envolvidas. A participação ativa de educadores, políticos e comunidades mostrou a importância do diálogo construtivo para a mudança social. As performances artísticas e a proposta de encerramento reforçaram a coesão e a determinação do grupo em	124 estudantes, 18 professores, 4 gestores e 19 pesquisadores, totalizando 132 participantes, além dos convidados. O CEU EMEF Perus teve 13 participantes. A Comunidade Remanescente de Quilombo da Caçandoca contribuiu com 7 participantes. Outras participações incluíram a EE Profa. Áurea Moreira Rachou com 1 participante, a EE Mauro de Oliveira com 8 participantes e a EMEB Demétrio Rodrigues Pontes com 16 participantes.

	continuar a luta por melhorias. Nesta Trilha de Avaliação, os participantes compartilharam progressos e reiteraram o compromisso com a transformação contínua e o desenvolvimento comunitário.	
Novembro	Encontro de confraternização na Comunidade Remanescente de Quilombo da Caçandoca	
Dezembro		

Fonte: Apostolopulos (2024, p. 108-109), adaptado de Liberali (2024).

Vale ressaltar que os encontros presenciais na PUC-SP ocorrem mensalmente e são planejados pelo grupo de pesquisadores que coordena o projeto, sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali. Além disso, ao longo do ano, foram realizadas reuniões de planejamento e avaliação, apresentação dos resultados do primeiro ano do projeto em vários contextos de pesquisa (Liberali, 2024).

Para finalizar, os encontros presenciais e as reuniões de planejamento e avaliação foram fundamentais para ajustar as ações do projeto, conforme as necessidades e os resultados observados ao longo do processo. No próximo capítulo será discutido o documento da Unesco, "Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social Para a Educação". Embora esse documento não constitua a base teórica do Projeto Brincadas, ele oferece importantes reflexões sobre os desafios e diretrizes da educação global, que podem dialogar com algumas práticas do Projeto.

3. O DOCUMENTO DA UNESCO, "REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS: UM NOVO CONTRATO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO"

O documento da Unesco, "Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social Para a Educação", foi elaborado entre 2019 e 2021 por uma Comissão Internacional liderada por Sahle-Work Zewde, Presidente da Etiópia.

A escrita do documento contou com representantes de 18 países (Brasil, Canadá, China, Coreia do Sul, Emirados Árabes Unidos, Estados Unidos, Etiópia, Gana, Japão, Letônia, Líbano, México, Peru, Portugal, Senegal e Tunísia). O representante brasileiro foi Cristovam Buarque, professor emérito da Universidade de Brasília. Seu lançamento ocorreu em novembro de 2021, durante a 41ª sessão da Conferência Geral da Unesco, em Paris.

O documento foi elaborado em um momento crítico da história global, marcado por crises como a pandemia de COVID-19, que agravou desigualdades e expôs fragilidades nos sistemas educacionais. Conforme o texto afirma: "A pandemia tornou ainda mais claro que a educação não pode continuar da mesma forma, reforçando as disparidades e exclusões. Ela deve se transformar para enfrentar as crises do nosso tempo" (Unesco, 2022, [sp]).

Além disso, o cenário contemporâneo trouxe à tona desafios como as mudanças climáticas, avanços tecnológicos, desigualdades sociais e movimentos por justiça social, todos influenciando diretamente o debate sobre a educação e sua relevância na construção de um futuro mais justo.

Diante disso, em 2019 a Unesco lançou o projeto "Futuros da Educação" com o objetivo de promover um amplo debate global sobre como repensar a educação frente às transformações sociais, econômicas e ambientais que redefinem as dinâmicas globais. Esse projeto não se limitou à análise interna: foi enriquecido por consultas globais que mobilizaram educadores, pesquisadores, estudantes, organizações não governamentais, líderes comunitários e governos.

Este Relatório, elaborado durante dois anos e fundamentado em um processo de consulta global – que envolveu cerca de um milhão de pessoas –, convida governos, instituições, organizações e cidadãos de todo o mundo a idealizar um novo contrato social para a educação, que nos ajude a construir futuros pacíficos, justos e sustentáveis para todos (Unesco, 2022, [sp]).

Com raízes em marcos educacionais históricos, o documento dialoga com importantes relatórios, como *Aprender a Ser* (1972), conhecido como Relatório Faure, e *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (1996), também chamado de Relatório Delors. Apesar dessas influências, o documento *Reimaginar Nossos Futuros Juntos* se diferencia, pois:

amplia a discussão sobre filosofias e princípios necessários, a fim de orientar a educação para melhorar a existência de todos os seres vivos [...] O Relatório propõe um novo contrato social para a educação, que visa a reconstruir nossas relações uns com os outros, com o planeta e com a tecnologia (Unesco, 2022, p. V).

Embora temas como desigualdade social, mudanças climáticas e transformações tecnológicas já tenham sido tratados em relatórios anteriores, o documento propõe um "novo contrato social" para a educação. A proposta sugere que a educação seja considerada um bem público global, com um aprendizado que promova colaboração e transformação social. A ideia central é reconsiderar a relação entre educação e sociedade, destacando o papel da educação na formação de uma cidadania global voltada para a justiça social.

O documento também trata de questões relacionadas à sustentabilidade e à justiça social na educação, abordando o papel dos indivíduos no enfrentamento de crises globais. O texto sugere que, ao invés de reformas pontuais, é necessário uma reestruturação dos sistemas educacionais. O objetivo é que o aprendizado seja contínuo e promova uma maior interação com as tecnologias emergentes, com foco na colaboração. "Ao imaginar futuros mais justos e equitativos, precisamos garantir que a educação seja um bem público, compartilhado e co-criado em parceria com todos os membros da sociedade" (Unesco, 2022, [sp]).

No Brasil, a Unesco lançou a versão em português do documento durante o Dia da Educação, em abril de 2023. O evento contou com a parceria da Fundação SM²³, que contribuiu para a disseminação das propostas do relatório no contexto brasileiro. Durante o lançamento, foram discutidas mudanças pedagógicas e curriculares, com foco na incorporação de ferramentas digitais, educação ambiental e respeito à diversidade cultural como estratégias para enfrentar os desafios

²³ A Fundação SM é uma instituição educacional espanhola sem fins lucrativos, fundada em 1977 pelo Grupo SM, uma editora espanhola que publica materiais educativos e literatura infantil, juvenil e religiosa. Trabalha em projetos de investigação, formação de professores e intervenção em contextos sociais vulneráveis. Atua no Brasil, Chile, Equador, Espanha, México, Porto Rico e República Dominicana. Site: <https://br.fundacion-sm.org/>

globais. Especialistas presentes reforçaram a necessidade de investimentos em programas de pesquisa multidisciplinar para ajustar as práticas educacionais às novas demandas da sociedade contemporânea.

Em janeiro de 2024, o relatório foi novamente apresentado, desta vez em redes de escolas privadas de São Paulo, com a participação de cerca de 1000 professores. O evento foi organizado pela Fundação SM e liderado por Antônio Nóvoa, professor catedrático da Universidade de Lisboa. As discussões destacaram o papel dos docentes na implementação das mudanças propostas no relatório, com ênfase em práticas pedagógicas que promovam justiça social, adaptação às novas tecnologias digitais e transformação das metodologias de ensino. O evento fomentou o debate sobre a responsabilidade dos professores como agentes de mudança no processo educacional, propondo uma reformulação da educação em resposta aos desafios globais (Fundação SM, 2024).

Nóvoa (2023) considera que o novo contrato social da Unesco fomenta a discussão sobre os desafios e as transformações necessárias na educação global, incentivando a reflexão e a colaboração entre diferentes atores do setor. A esse respeito, o autor afirma:

Vale a pena voltar a Edgar Morin (2010) em seu texto sobre metamorfose. O filósofo francês estava se referindo às questões climáticas, mas podemos aplicar seu pensamento à educação quando ele escreve que já existem milhares de experiências ao redor do mundo, muitas delas extraordinárias, mas que essas experiências não se conhecem, não se inspiram mutuamente e ainda não são capazes de construir um movimento de transformação.

O que é verdadeiro para as questões climáticas também é verdadeiro para as questões educacionais. O melhor que podemos fazer é identificar, nomear, conhecer, estudar, compartilhar e tornar visível o que já está sendo feito no mundo, a fim de fortalecer a educação como um bem público e comum. A ação do Estado é central, mas são esses movimentos educacionais que reforçam a participação e a cidadania, sendo a chave para combater a erosão da esfera pública e mitigar a crescente influência da 'indústria global da educação'. É a partir dessas múltiplas energias e presenças que podemos imaginar a renovação do contrato social para a educação (Nóvoa, 2023,[sp]).²⁴

²⁴ tradução da autora. Texto original em inglês: "It is worth going back to Edgar Morin (2010) in his text on metamorphosis. The French philosopher was referring to climate issues, but we can appropriate his thought for education when he writes that there are already thousands of experiences around the world, many extraordinary ones, but that these experiences do not know each other, do not inspire each other, and they are not yet able to build a movement of transformation. What is true for climate issues is true for education issues. The best we can do is to identify, name, know, study, share, and make visible what is already being done in the world, in order to strengthen education as a public and common good. State action is central, but it is in these educational movements to reinforce participation and citizenship that the key to combating the erosion of the public sphere and mitigating the growing influence of the "global education industry" can be found. It is from these multiple energies and presences that we can imagine the renewal of the social contract for education".

Assim, ainda que o novo contrato social da Unesco não deva ser entendido como uma solução definitiva para os desafios da educação contemporânea, ele desempenha um papel relevante ao abrir espaço para uma discussão crítica e reflexiva sobre as mudanças necessárias no campo educacional. Essa análise nos leva à conclusão de que, para avançar, é necessário fomentar a colaboração entre diferentes práticas e experiências educacionais, articulando os elementos centrais defendidos pelo contrato, que são a construção de uma educação inclusiva, justa e orientada para o desenvolvimento coletivo e sustentável. Portanto, o diálogo global proposto pela Unesco desempenha um papel fundamental ao promover a convergência de iniciativas educacionais que, em conjunto, podem impulsionar a renovação das práticas educacionais e a implementação de soluções compartilhadas.

3.1 Breve Resumo e Princípios Centrais do Documento da Unesco

O documento da Unesco "Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social Para a Educação" está dividido em três partes, cada uma composta por vários capítulos que apresentam propostas para a criação de um novo contrato social para a educação, além de uma série de princípios orientadores para o diálogo e a ação. O Relatório termina com um epílogo que sugere maneiras de transformar as recomendações em ações em diferentes contextos.

A primeira parte do Relatório, intitulada "Entre as promessas do passado e os futuros incertos", apresenta uma discussão sobre o direito à educação, conforme estabelecido no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, analisando tanto as promessas que foram realizadas quanto aquelas que permanecem inalcançáveis. Além disso, tendo por base um levantamento em diversas pesquisas, o documento destaca as principais rupturas e transformações emergentes, organizadas em quatro áreas de impacto interconectadas: alterações ambientais, avanços tecnológicos, desafios relacionados à governança e fragmentação social, bem como as novas configurações do mundo do trabalho.

Essa primeira parte também projeta as possíveis repercussões dessas mudanças na educação até 2050, questionando como os sistemas educacionais podem ser transformados para enfrentar esses desafios.

Esta primeira parte do Relatório mapeia o estado da arte da educação no âmbito mundial em relação aos compromissos normativos em matéria de

equidade, justiça e sustentabilidade, além de analisar as maneiras pelas quais podemos esperar que essas questões se desenvolvam no futuro. Esta parte também situa a educação em uma tensão aguda entre as promessas do passado e os futuros incertos (Unesco, 2022, p. 15).

A segunda parte do Relatório propõe a renovação da educação em cinco dimensões: pedagogia, currículos, ensino, escolas e a educação ao longo da vida, explorando novas formas de organizar a aprendizagem em diferentes espaços e tempos. Cada uma dessas dimensões é discutida em capítulos específicos, que apresentam princípios orientados com base em consultas globais e pesquisas já realizadas.

Os capítulos abordam desde a necessidade de pedagogias que incentivem a cooperação, solidariedade e empatia (Capítulo 3), até currículos interdisciplinares que equilibrem acesso, produção e crítica do conhecimento (Capítulo 4). No Capítulo 5, destaca-se a valorização do trabalho transformador dos professores e a profissionalização colaborativa do ensino. O Capítulo 6 foca na proteção das escolas como espaços sociais fundamentais para a inclusão, equidade e bem-estar. Já o Capítulo 7 confirma que a educação transcende as instituições formais, sendo vivenciada em diversos contextos culturais e sociais ao longo da vida.

O Relatório confirma que, historicamente, a educação tem sido organizada com base em modelos rígidos, priorizando currículos disciplinares, práticas individualistas e estruturas escolares padronizadas. Propõe, portanto, um novo contrato social que apresenta a educação como um bem comum e um esforço coletivo, além de promover ideais como paz, equidade e cidadania global. Essa visão, embora ambiciosa, pode ser interpretada como idealista ao buscar alinhar o direito à educação com a formação de cidadãos éticos, críticos, criativos e empáticos, capazes de colaborar e atuar de forma responsável em suas comunidades e no mundo. Contudo, alcançar tais objetivos exige superar desafios estruturais e históricos que não são plenamente explorados no relatório, deixando questões práticas de implementação em aberto.

A terceira parte do Relatório, intitulada “Catalisar um novo contrato social para a educação”, apresenta caminhos iniciais para construir um contrato social renovado, fundamentado nos princípios de justiça social, epistêmica, econômica e ambiental. Destaca a necessidade de uma agenda de pesquisa compartilhada sobre o direito à educação ao longo da vida, envolvendo todos os atores sociais – de

pesquisadores a comunidades – na criação e negociação do conhecimento para um modelo educacional idealizado no documento.

A solidariedade global e a cooperação internacional são apontadas como elementos essenciais, com uma visão de longo prazo projetada para 2050 e além. A terceira parte também enfatiza a urgência de traduzir as ideias do relatório em ações concretas, por meio de esforços coletivos que envolvam governos, universidades, organizações da sociedade civil e comunidades locais. Reconhece-se o papel central das universidades na pesquisa e inovação, bem como a importância de reformular a atuação de organizações regionais e internacionais no fortalecimento da cooperação educacional.

O epílogo ressalta que a concretização desse novo contrato social requer um diálogo social amplo e contínuo, adaptado a contextos específicos, e convida diferentes públicos a participarem ativamente desse processo de transformação. A construção conjunta de um novo contrato social para a educação é apresentada como uma solução potencial para enfrentar as crises globais que ameaçam a humanidade e o planeta. Embora promova a educação como um bem comum e um esforço público coletivo, essa proposta levanta questões sobre sua previsão prática, considerando as desigualdades estruturais, as diferenças de contexto global e os interesses conflitantes que frequentemente dificultam a implementação de mudanças em larga escala.

Com base nesse resumo, é possível afirmar que o relatório fundamenta-se em alguns princípios centrais que orientam suas propostas para a renovação da educação. Conforme explica Nóvoa (2023):

Com base na educação como um bem público e comum, a renovação do contrato social tem consequências concretas para os diferentes níveis da vida escolar. Assim, na parte central do relatório da Unesco, há cinco capítulos dedicados, respectivamente, à pedagogia, currículo, professores, escolas e sociedade.

Uma leitura pessoal desses capítulos revela que eles desdobram o conceito de 'comum' em cinco princípios: cooperação, convergência, colaboração, convivialidade e capilaridade (Nóvoa, 2023, [sp])²⁵.

²⁵ tradução da autora. Texto original em inglês (Reino Unido): “On the basis of education as a public and common good, the renewal of the social contract has concrete consequences for the different levels of school life. Thus, in the central part of the Unesco report *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, there are five chapters devoted respectively to pedagogy, curriculum, teachers, schools, and society. A personal reading of these chapters reveals that they unfold the concept of the “common” in five principles: cooperation, convergence, collaboration, conviviality, and capillarity”.

Nóvoa (2023) menciona que os capítulos do relatório da Unesco desdobram o conceito de "comum" em cinco princípios fundamentais que orientam a educação. O primeiro princípio é a cooperação, que reforça a necessidade de promover o trabalho conjunto entre diferentes agentes da educação, como professores, alunos e a comunidade, criando um ambiente colaborativo de aprendizado. O princípio da convergência sugere a integração de diferentes áreas do conhecimento, permitindo que as disciplinas escolares sejam abordadas de maneira interconectada, para proporcionar uma formação mais abrangente.

O autor também destaca a colaboração, sublinhando a importância de que o processo educacional seja construído coletivamente, tanto entre professores quanto entre os alunos, visando o crescimento mútuo. A convivialidade é outro princípio importante, enfatizando o papel das relações sociais dentro do ambiente escolar, que devem fomentar a criação de vínculos e o fortalecimento da comunidade educacional.

Por fim, ele aborda o princípio da capilaridade, que propõe a ideia de que a educação deve se expandir para além dos limites das escolas, alcançando diferentes esferas sociais, desde ambientes digitais até comunitários. Dessa forma, a capilaridade reflete a disseminação da educação em múltiplos contextos da sociedade, promovendo um processo educativo mais acessível e difundido. Esses cinco princípios, segundo Nóvoa, formam a base para uma educação que pretende ser mais conectada com as necessidades sociais e os desafios globais.

A leitura dos capítulos do documento *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social Para a Educação* (Unesco, 2022) permitiu compreender que esses princípios estão divididos nos seguintes temas centrais:

- A. **Educação como bem público global:** A educação é tratada como um bem comum, devendo ser acessível a todos e construída de forma colaborativa por diversos segmentos da sociedade, visando o desenvolvimento coletivo.
- B. **Direito à educação ao longo da vida:** O documento estabelece que a educação deve ser garantida em todas as fases da vida, com ênfase no aprendizado contínuo para lidar com as mudanças constantes nas esferas sociais, tecnológicas e econômicas.
- C. **Equidade e inclusão:** Um dos princípios-chave é a promoção da equidade no acesso à educação, com a eliminação de barreiras que perpetuam a

exclusão educacional e a oferta de oportunidades para todos, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou culturais.

- D. **Sustentabilidade:** A educação é orientada para preparar os indivíduos a considerar os impactos de suas ações sobre o meio ambiente e sobre futuras gerações, de modo a contribuir para práticas e políticas sustentáveis.
- E. **Justiça social e cidadania global:** A educação deve promover o desenvolvimento de cidadãos críticos e capazes de participar ativamente nas questões sociais, com enfoque em justiça social, cooperação internacional e responsabilidade global.
- F. **Transformação digital inclusiva:** O documento reconhece a necessidade de integrar as tecnologias digitais na educação, buscando garantir o acesso equânime a essas ferramentas e a adaptação das práticas pedagógicas às novas realidades tecnológicas.

Esses princípios e temas centrais guiam as proposições do documento e buscam orientar as políticas educacionais para enfrentar as transformações e desafios contemporâneos.

3.2 Divergências e Convergências entre o Contrato Social da Unesco e o Projeto Brincadas: a Influência Neoliberal e a Perspectiva Decolonial

Liberali (et al, 2021) tecendo considerações sobre os direitos humanos, a partir de documentos como a Declaração de Filadélfia (1944) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), afirmam que, embora esses tenham sido criados para garantir a dignidade humana e consolidar a democracia, seus princípios foram progressivamente cooptados pela lógica neoliberal e pela contrarrevolução ultraliberal anglo-americana, conforme Supiot (2014, apud Liberali et al, 2021). Essa dinâmica resultou na instrumentalização do Direito, na restrição das democracias e na substituição da Justiça Social por uma obsessão com produtividade e competição.

Estaria a lógica neoliberal²⁶ também presente no documento "Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação", publicado pela Unesco? Uma leitura atenta das três partes do documento permitiu identificar possíveis elementos que sugerem uma influência neoliberal, especialmente na maneira como a educação está conectada às demandas do mercado de trabalho.

Um dos pontos centrais é a ideia de que a educação deve preparar os indivíduos para o trabalho formal e assalariado. A argumentação enfatiza o papel das escolas e instituições de ensino no apoio aos estudantes para que alcancem o bem-estar econômico com liberdade e dignidade. Essa perspectiva reforça uma visão instrumental da educação, que se vincula diretamente às necessidades do mercado, como explicitado nos trechos:

A profissionalização do ensino é essencial para apoiar os estudantes no desenvolvimento de todas as capacidades necessárias para participar cívica e economicamente na sociedade. Isso requer medidas de continuidade de apoio à profissão que incluem a seleção de candidatos talentosos, proporcionem a eles uma preparação inicial relevante e de alta qualidade, os apoiem nos primeiros anos de ensino de forma efetiva e com desenvolvimento profissional contínuo [...] (Unesco, 2022, p. 21).

As escolas e as outras instituições de ensino possuem um papel importante a desempenhar na preparação e no apoio aos indivíduos para buscar o bem-estar econômico em condições de liberdade e dignidade. Quer isso leve ao sucesso e à realização na economia formal, na informal ou, por exemplo, no trabalho doméstico, no de cuidado e em outras formas de trabalho, esperamos, com razão, que a educação desempenhe um papel para possibilitar oportunidades econômicas iguais e permitir pessoas a buscarem vocações e ocupações expressivas (Unesco, 2022, p. 40).

Outro aspecto significativo é a ênfase na adaptação da educação às demandas do mercado de trabalho. O texto sublinha repetidamente a importância de moldar os sistemas educacionais para responder às mudanças tecnológicas, ambientais e econômicas, priorizando a empregabilidade e a produtividade econômica. Essa orientação fica clara na afirmação:

²⁶ O neoliberalismo é uma corrente ideológica e econômica que surgiu no século XX, defendendo a primazia do mercado como regulador das relações sociais e econômicas. Ele se caracteriza pela redução do papel do Estado, desregulamentação de mercados, privatização de serviços públicos e incentivo à competição como motor do desenvolvimento. No campo da educação, o neoliberalismo prioriza a eficiência, a produtividade e a formação de indivíduos atendidos para as demandas do mercado de trabalho, frequentemente relegando objetivos educacionais mais amplos, como cidadania crítica e equidade social, a um segundo plano.

A aprendizagem deve ser relevante para o mundo do trabalho. Os jovens discutem um forte apoio após a conclusão da educação para serem integrados nos mercados de trabalho e contribuem para suas comunidades e sociedades de acordo com seu potencial (Unesco, 2022, p. 40).

Além disso, o documento sugere a participação de líderes industriais e comunitários no processo educacional. Essa integração parece buscar alinhar a lógica educacional com as demandas do setor produtivo, promovendo uma interação mais direta entre a formação acadêmica e as expectativas do mercado. Isso é expresso no trecho: “Os líderes industriais e comunitários devem contribuir ainda mais com a educação secundária e a superior para garantir que os estudantes ingressem no trabalho e em uma variedade de ocupações” (Unesco, 2022, p. 40).

A necessidade de flexibilidade na formação educacional também é destacada, com a proposta de que as instituições ofereçam opções de aprendizagem voltadas às demandas do mercado. Essa abordagem parece priorizar a adaptação dos estudantes às necessidades econômicas, conforme descrito:

Juntamente com as mudanças tecnológicas e ambientais, um conjunto variado de fatores econômicos estruturais está remodelando os mercados de trabalho. Estamos vendo o surgimento de economias de autônomos, freelancers e contratados (parte da chamada gig economy) e um futuro muito provável de reforçar a importância da economia informal para bilhões em todo o mundo. Esses novos modelos de emprego adicionarão mais pressão à crescente demanda por qualificação e aprimoramento das habilidades existentes dos trabalhadores. Os sistemas educacionais e de formação devem continuar a oferecer opções de aprendizagem mais flexíveis, para que as instituições e os programas de ensino sejam acessíveis a um grupo mais amplo de estudantes capazes de aprender o que, onde e quando precisarem (Unesco, 2022, p. 42).

O documento valoriza o desenvolvimento de competências verdes e tecnológicas, conectando-se diretamente à educação e às transformações no mercado de trabalho. O destaque para habilidades voltadas às economias sustentáveis e neutras em carbono reforçam a relação entre educação e as demandas emergentes do mundo econômico. Isso é exemplificado na afirmação: “Uma das melhores estratégias para se preparar para economias verdes e um futuro neutro em carbono é garantir que qualificações, programas e currículos forneçam ‘competências verdes’” (Unesco, 2022, p. 40).

Por fim, a discussão feita nesta seção revela que o documento da Unesco *“Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação”* apresenta uma conexão entre educação e mercado de trabalho que pode ser interpretada como funcionalista. Essa abordagem prioriza a empregabilidade e a

produtividade, características comuns a discursos neoliberais, em detrimento de outros objetivos educacionais, como o desenvolvimento crítico, a cidadania ativa e o bem-estar social. Contudo, o texto também se distancia de uma visão puramente neoliberal ao incorporar elementos que transcendem a lógica mercadológica, ressaltando direitos humanos, dignidade e bem-estar coletivo.

Essa perspectiva mais ampla é reforçada na ênfase dada a princípios como igualdade, justiça social e respeito às diversidades culturais. A educação é apresentada não apenas como um meio de atender às demandas econômicas, mas como um espaço para a formação humana integral. Essa visão se concretiza na forma como o documento considera a educação um direito fundamental para a construção de sociedades mais justas e solidárias, promovendo objetivos como o fortalecimento da cidadania ativa e a construção de relações baseadas no cuidado e na colaboração. Ele propõe um modelo educacional que vá além da preparação para o mercado de trabalho, priorizando a formação de indivíduos como agentes de transformação social, capazes de contribuir para a construção de um futuro mais equitativo.

Essa dualidade também marca as diferenças e aproximações entre o documento da Unesco e o Projeto Brincadas. Enquanto o Brincadas adota uma abordagem decolonial, rompendo com lógicas hegemônicas e valorizando a pluralidade de saberes e a construção coletiva do conhecimento, o documento da Unesco apresenta aspectos que sugerem alinhamento ao neoliberalismo, especialmente na vinculação da educação às demandas econômicas e mercadológicas.

Apesar das diferenças, ambos compartilham preocupações fundamentais. Tanto o Projeto Brincadas quanto o documento da Unesco destacam a necessidade de construir futuros educativos mais equitativos e sustentáveis, reconhecendo a urgência de enfrentar desigualdades globais. Os dois defendem uma educação que transcenda seus propósitos tradicionais, promovendo equidade, inclusão e sustentabilidade como pilares centrais. Há também um compromisso comum com a formação de indivíduos capazes de transformar suas realidades, seja por meio do fortalecimento da cidadania ativa, como enfatiza a Unesco, ou pela valorização de práticas críticas e enraizadas nos contextos locais, como propõe o Brincadas.

Essa convergência demonstra que, embora as abordagens sejam distintas, ambas consideram a educação uma ferramenta poderosa para promover justiça social e combater desigualdades.

3.3 Projeto Brincadas: Materialização dos Princípios Teóricos Discutidos no Documento da Unesco

O Projeto Brincadas pode ser visto como uma aplicação prática dos princípios teóricos propostos pelo documento da Unesco "Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação", ao traduzir conceitos globais de equidade, inclusão e colaboração em práticas educativas locais e concretas. O documento da Unesco defende uma educação que promova o bem público global, com foco em práticas colaborativas, justiça social e cidadania ativa. Esses princípios encontram uma expressão prática nas atividades desenvolvidas pelo Brincadas, que utiliza o brincar como uma ferramenta para transformar o sofrimento ético-político em ações que promovem o bem comum e o desenvolvimento social.

Na Tabela 3, apresenta-se um comparativo entre os principais aspectos do documento da Unesco "Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação" e o Projeto Brincadas, destacando a relação entre eles. O objetivo dessa comparação é entender se os princípios e metas globais defendidos pela Unesco, são refletidos e aplicados de maneira concreta no Projeto Brincadas.

Tabela 3: Comparativo entre os Princípios do documento da Unesco 'Reimaginar Nossos Futuros Juntos' e o Projeto Brincadas

Aspectos Principais	Documento da Unesco	Projeto Brincadas
Objetivo Geral	Propor um novo contrato social para a educação, com foco em equidade, inclusão, justiça social e sustentabilidade.	Promover a transformação social por meio da educação, atuando dentro de uma rede de pesquisa comprometida com essa missão.
Perspectiva Educacional	Educação como um bem público global, que deve ser acessível a todos e promover a cidadania ativa.	Educação voltada para a transformação social e o bem comum, baseada na colaboração e no engajamento crítico por meio do brincar como uma prática de transformação.
Princípios Centrais	Cooperação, convergência, colaboração, convivialidade e capilaridade.	Sofrimento ético-político, cadeia criativa, brincar, multiletramento engajado e colaboração crítica.

Foco Pedagógico	Integração de tecnologias, equidade no acesso à educação e promoção de cidadania global e sustentável.	Atividades colaborativas que integram o brincar performativo, multiletramentos e ações voltadas ao bem comum para a transformação social.
Desafios Globais	Abordagem de questões globais como mudanças climáticas, desigualdades sociais e a digitalização.	O foco é enfrentar problemas (ambientais, sociais, éticos, culturais, etc), propondo novas formas de agir em comunidade e ressignificando o contexto de sofrimento ético-político.
Formação Docente	Formação continuada para professores com ênfase em justiça social, novas tecnologias e sustentabilidade.	Formação prática e colaborativa entre os participantes, com ênfase na troca de saberes e no desenvolvimento de práticas transformadoras no processo de ensino-aprendizagem.
Inclusão e Equidade	Forte ênfase na inclusão, com o objetivo de eliminar barreiras de acesso à educação, independentemente de condições sociais, econômicas ou culturais.	Inclusão por meio do brincar como prática de transformação, com foco em criar novas ferramentas e práticas que promovam a decolonização e o bem comum.

Fonte: a autora

Esta seção se aprofundará em alguns aspectos apresentados na tabela 3: cooperação/colaboração; equidade, inclusão e sustentabilidade.

Os conceitos de inclusão e equidade estão interligados e são fundamentais para a promoção da justiça social, no entanto, há diferenças entre ambos.

A inclusão refere-se ao processo de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças (sejam elas relacionadas a gênero, raça, etnia, deficiência, orientação sexual, entre outras), tenham acesso igualitário a oportunidades, recursos e direitos. É um ato de remover barreiras que podem excluir certos grupos, promovendo a participação plena de todos em diferentes contextos, como educação, trabalho e vida social. A esse respeito, o texto afirma:

O direito à inclusão, com base nas diversas realidades de cada pessoa, está entre os mais fundamentais de todos os direitos humanos. A pedagogia deve acolher os estudantes na comunidade educacional e ajudá-los a desenvolver as habilidades para serem inclusivos e apreciarem a dignidade de todas as outras pessoas. A pedagogia sem inclusão enfraquece a educação como um bem comum e impossibilita o alcance de um mundo em que a dignidade e os direitos humanos de todos sejam respeitados (Unesco, 2022, p. 51).

O Projeto Brincadas promove a inclusão ao criar práticas formativas que valorizem a diversidade e acolham diferentes perspectivas culturais e sociais. Por meio de atividades que incentivam o diálogo, a expressão cultural e a reflexão crítica, o projeto busca romper barreiras que possam excluir grupos sociais e

garantir que todos os participantes tenham voz e sejam reconhecidos em suas singularidades. Além disso, ao trabalhar com os Coletivos de Investigação e Ação (COLINA), o Brincadas fortalece a participação ativa de comunidades historicamente vulnerabilizadas, como é o caso, por exemplo, da comunidade quilombola da Caçandoca, contribuindo para a construção de um espaço educacional mais justo, inclusivo e respeitoso das diferenças, alinhado à visão de educação como um bem comum.

A equidade foca em promover a justiça ao considerar que as pessoas possuem necessidades específicas. Diferentemente da inclusão, que busca garantir a participação de todos em um mesmo espaço, a equidade preocupa-se em oferecer a cada indivíduo os recursos e condições adequadas para que possam alcançar resultados justos, levando em conta suas particularidades e desigualdades históricas ou estruturais.

A esse respeito, o Novo Contrato Social (Unesco, 2022) considera que, à medida que mais pessoas têm acesso ao conhecimento compartilhado, ele se torna ainda mais abundante. O desenvolvimento da linguagem, da matemática e da escrita ao longo da história possibilitou a transmissão de saberes entre diferentes épocas e lugares, contribuindo para o crescimento coletivo e o avanço das civilizações. O potencial dos conhecimentos comuns é praticamente ilimitado, uma vez que sua diversidade e inovação surgem de trocas entre diferentes áreas do saber, além de reinterpretações do passado e criações de novas ideias. Apesar disso:

Infelizmente, as barreiras impedem a equidade no acesso e na contribuição para os conhecimentos comuns. Existem lacunas e distorções significativas no conhecimento acumulado da humanidade que necessitam ser abordadas e corrigidas. Perspectivas, linguagens e conhecimentos indígenas têm sido marginalizados há muito tempo. Mulheres, meninas, minorias e grupos de baixa renda também são severamente sub-representados. As limitações de acesso a conhecimentos comuns ocorrem como resultado de comercialização e leis de propriedade intelectual excessivamente restritivas, da ausência de regulamentação e da falta de suporte adequado para as comunidades e os sistemas que gerenciam os conhecimentos comuns. Devemos proteger o direito à propriedade intelectual e artística de artistas, escritores, cientistas e inventores. E, ao mesmo tempo, precisamos nos comprometer a apoiar as oportunidades de aplicar e criar conhecimentos comuns abertos e equitativos. Uma abordagem baseada em direitos que inclua o reconhecimento de direitos coletivos de propriedade intelectual deve ser aplicada aos conhecimentos comuns para proteger os povos indígenas e outros grupos marginalizados da apropriação sem permissão e do uso ilícito de seus conhecimentos (Unesco, 2022, p. 43).

Garantir o direito à educação ao longo da vida implica eliminar obstáculos e criar condições para que o conhecimento compartilhado seja acessível a todos de forma contínua, valorizando as diversas perspectivas e maneiras de compreender e se relacionar com o mundo. O Projeto Brincadas coloca essa ideia em prática ao promover ações que integram múltiplos saberes, conectando experiências culturais, sociais e educativas. Por meio de atividades colaborativas e interativas, ele cria espaços que reconhecem e compartilham diferentes formas de conhecimento, valorizando a pluralidade de perspectivas e fomentando o aprendizado coletivo.

Isso ocorre, por exemplo, com a parceria feita com os Coletivos de Investigação e Ação (COLINA). Esses coletivos são espaços nos quais os participantes podem reconhecer e refletir criticamente sobre as condições de opressão presentes em suas realidades sociais, políticas e econômicas. Por meio dessa reflexão crítica, eles são estimulados a encontrar formas de resistir à exclusão e à desvalorização, fortalecendo tanto sua autonomia quanto sua capacidade de ação coletiva. Os COLINA proporcionam um ambiente de construção conjunta de conhecimento e ação, que visa transformar as realidades vividas pelos participantes, gerando um impacto positivo nas comunidades em que atuam.

Além disso, o documento da Unesco enfatiza a necessidade de cooperação e colaboração como pilares centrais da educação contemporânea.

[...] As instituições de ensino e formação devem estreitar os laços com suas comunidades locais e se estabelecer como instituições âncoras. Trabalhar em estreita colaboração com outras instituições locais permitirá que as escolas e os institutos compreendam melhor e atendam às necessidades de aprendizagem de suas comunidades (Unesco, 2022, p. 43).

A perspectiva de colaboração preconizada no documento da Unesco permeia todas as etapas do Projeto Brincadas. Ao fazer parceria direta com as escolas, sobretudo com os COLINA, o Projeto Brincadas demonstra como a colaboração pode ser um agente transformador na educação. Essa articulação não apenas fortalece os vínculos entre a PUC-SP (enquanto instituição de ensino superior), as escolas de educação básica e suas comunidades, mas também promove práticas formativas que permitem responder às necessidades locais. Assim, a colaboração transcende o campo conceitual, consolidando-se como uma prática concreta que estimula o aprendizado mútuo, a construção coletiva de saberes e o engajamento em ações voltadas à equidade.

Em relação a outro princípio destacado no documento da Unesco, o da sustentabilidade, o relatório explica:

Os sistemas educacionais inculcaram de forma errônea a crença de que as prerrogativas e os confortos de curto prazo são mais importantes do que a sustentabilidade de longo prazo. Eles enfatizaram valores de sucesso individual, competição nacional e desenvolvimento econômico, em detrimento da solidariedade, da compreensão de nossas interdependências e do cuidado uns com os outros e com o planeta.

A educação deve ter como objetivo nos unir em torno de esforços coletivos e fornecer o conhecimento, a ciência e a inovação necessários para moldar futuros sustentáveis para todos fundamentados na justiça social, econômica e ambiental. Além disso, ela deve corrigir as injustiças do passado enquanto nos prepara para mudanças ambientais, tecnológicas e sociais no horizonte.

Um novo contrato social para a educação deve se basear em dois princípios fundamentais: (1) o direito à educação; e (2) um compromisso com a educação como um esforço público da sociedade e um bem comum (Unesco, 2022, p. 9)

Conforme se observa nessa citação, a educação deve priorizar a sustentabilidade, promovendo a solidariedade e o cuidado coletivo em vez de valores centrados no individualismo e na competição. Para isso, é essencial garantir o direito universal à educação e fortalecê-la como um bem comum, capaz de corrigir injustiças históricas e preparar a sociedade para desafios futuros.

O Projeto Brincadas, por sua vez, inspirado nos princípios do Bem Viver, propõe enfrentar a desumanização decorrente da necropolítica. Segundo Krenak (2020), o Bem Viver é um conceito indígena que promove a harmonia com a Terra e a conexão entre todos os seres. Com base nessa visão ancestral, o projeto busca reduzir as vulnerabilidades intensificadas, com intuito de:

analisar, criticar, avaliar e propor maneiras de superar essas situações em busca do Bem Viver (Krenak, 2020), a proposta é que, de maneira emocional e cognitivamente engajada, os participantes dos COLINA experimentem situações que promovam o desenvolvimento de meios para expandir seus Patrimônios Vivenciais, de modo a constituírem possibilidades para superar coletivamente as condições de opressão vivenciadas (Liberali, 2024, p. 24)

Tanto o documento da Unesco quanto o Projeto Brincadas reúnem uma visão de sustentabilidade que vai além do meio ambiente, incorporando aspectos sociais, culturais e éticos. A Unesco destaca a necessidade de construir um futuro sustentável por meio de uma educação que promova a consciência crítica e ações transformadoras, enquanto o Projeto Brincadas, fundamentado nos princípios do

Bem Viver, reforça a interconexão entre os seres humanos e a Terra. Ambos reconhecem que enfrentar desigualdades e vulnerabilidades exige práticas colaborativas e o engajamento em iniciativas que integrem equidade, cuidado com o meio ambiente e a busca por uma convivência mais harmônica entre as comunidades e o planeta.

De maneira prática, o foco no brincar como performance e a desencapsulação curricular (Liberali, 2019) permitem que o Projeto Brincadas explore novas formas de interação e participação, alinhadas com os objetivos da Unesco de transformar a educação para enfrentar os desafios globais contemporâneos.

Dessa forma, o Projeto Brincadas pode ser compreendido como uma materialização dos princípios teóricos discutidos no documento da Unesco, ao promover práticas educativas inovadoras que visam a inclusão, a equidade, a colaboração e a sustentabilidade. No entanto, para que iniciativas como o Projeto Brincadas sejam replicadas ou ampliadas, a formação de professores desempenha um papel crucial.

É por meio de uma formação docente robusta e bem fundamentada que os educadores podem internalizar esses princípios e traduzi-los em práticas pedagógicas significativas.

A formação de professores precisa ser repensada, para se alinhar às prioridades educacionais e orientar melhor para os desafios e perspectivas futuras. A fraca qualificação de muitos professores em várias regiões do mundo, em particular na África Subsaariana, exige medidas urgentes. Não existe um modelo único para essa mudança. A colaboração dos diversos atores ligados à formação de professores – por exemplo, autoridades públicas, pesquisadores, associações de professores, líderes comunitários etc. – oferece possibilidades para a criação de novos espaços de aprendizagem e inovação (Unesco, 2022, p. 83).

Professores bem preparados tornam-se agentes de transformação, capazes de trabalhar com a diversidade para promover a inclusão, combater desigualdades com ações equitativas e fomentar a colaboração entre diferentes atores. Além disso, a formação docente deve integrar uma abordagem crítica à sustentabilidade, incentivando práticas que conectem questões ambientais, sociais e culturais ao contexto escolar.

Em suma, o Projeto Brincadas exemplifica como esses princípios podem ser incorporados à formação de professores de maneira inovadora. Ao envolver

educadores em práticas colaborativas e reflexivas, o projeto cria oportunidades para que eles experimentem e aprimorem abordagens pedagógicas que reflitam esses valores. Por meio das Cadeias Criativas realizadas com os Coletivos de Investigação e Ação (COLINA), os educadores vivenciam processos que podem ampliar sua compreensão crítica sobre o papel da educação como um bem comum e ressignificar suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o Brincadas contribui para a formação de professores que atuam como mediadores e agentes transformadores nas comunidades em que estão inseridos, conectando a teoria apresentada no documento da Unesco à prática educativa cotidiana.

3.4 Diálogos entre o Inédito Viável e o Novo Contrato Social para a Educação

A relação entre o conceito de *inédito viável*, de Paulo Freire, e o documento da Unesco *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação* (2022) evidencia uma convergência de ideias acerca do papel transformador da educação. Ambos apresentam uma visão crítica e propositiva que reconhece a necessidade de superar barreiras e criar possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A tabela 4 sintetiza alguns pontos em comum entre essas duas perspectivas, destacando como elas abordam temas como transformação social, superação de desafios, ação coletiva e empoderamento por meio da educação.

Tabela 4: Paralelos entre o Inédito Viável de Paulo Freire e o Novo Contrato Social para a Educação da Unesco

Aspectos	O Inédito Viável (Paulo Freire)	Documento da Unesco
Educação como Transformação Social	A educação vai além da transmissão de conhecimento; promove a emancipação e a transformação social	A educação é vista como um caminho para enfrentar desafios globais e construir sociedades mais justas e sustentáveis.
Superação das Situações-Limite	As situações-limite são barreiras que restringem a	Os desafios globais, como desigualdade e exclusão

	autonomia; superá-las requer conscientização crítica e ação coletiva.	digital, são interpretados como situações-limite que exigem superação.
Sonho de um Futuro Possível	O sonho utópico é possível por meio da práxis libertadora, tornando-se uma realidade alcançável.	Futuros alternativos podem ser imaginados por meio de práticas pedagógicas inclusivas, currículos inovadores e o uso de tecnologias digitais.
Centralidade da Ação Coletiva	Ação coletiva e diálogo são essenciais para a superação da opressão e para a transformação social.	A colaboração global e a solidariedade são pilares para transformar os sistemas educacionais.
Educação como Práxis Libertadora	A práxis (reflexão e ação) é o caminho para a emancipação e a realização do inédito viável.	A educação deve empoderar indivíduos para atuar criticamente e transformar realidades sociais.

Fonte: a autora

A comparação entre o conceito de *inédito viável*, de Paulo Freire, e o documento da Unesco *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação* reforça a relevância do pensamento freireano nos debates educacionais contemporâneos. Ambas as abordagens destacam o papel transformador da educação na superação de desafios estruturais e na construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável. Relacionar essas perspectivas amplia a base teórica, contextualiza a discussão em um panorama global e evidencia como ideias críticas e propostas concretas podem dialogar para promover a emancipação coletiva e a justiça social, reafirmando a centralidade da educação como motor de transformação.

4. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados neste estudo para produção e seleção de dados.

4.1 Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

A perspectiva metodológica deste estudo baseia-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), uma abordagem que visa tanto à produção de conhecimento quanto à transformação dos contextos e dos participantes envolvidos (Liberali, 2024). A PCCol se apoia em uma visão crítica da realidade, fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH), conforme proposta por Engeström (1999), Leontiev (1977) e Vygotsky (2001), além do materialismo histórico-dialético de Marx (2013). Esses aportes teóricos oferecem o suporte necessário para analisar as interações sociais, culturais e históricas presentes nos contextos investigados. Ademais, a PCCol incorpora elementos da pedagogia crítica de Freire, ressaltando a conscientização e a ação transformadora.

A metodologia da PCCol destaca-se por seu caráter colaborativo e pelo envolvimento ativo de todos os participantes. Ao contrário de abordagens tradicionais, nas quais o pesquisador assume um papel dominante, a PCCol promove uma colaboração em que pesquisadores e sujeitos da pesquisa atuam juntos na construção de conhecimento. Esse processo participativo garante que todas as vozes sejam consideradas e integradas.

Outro princípio essencial da PCCol é o compromisso com a transformação dos contextos estudados. Em vez de apenas observar a realidade, os pesquisadores assumem uma postura ativa, buscando intervir para promover mudanças significativas. Essa abordagem não se limita à geração de conhecimento acadêmico, mas também visa provocar impacto social e fomentar transformações políticas.

Por fim, a base teórica da PCCol está ancorada na criação de relações colaborativas que possibilitam a produção de conhecimento crítico sobre as práticas escolares, refletindo sobre os interesses que essas práticas atendem e suas implicações teóricas.

4.2 Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir

Para análise do corpus foram consideradas as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, propostas por Smyth (1992) e ampliadas linguístico-discursivamente por Liberali (2004, 2008, 2012, 2024), conforme se explica nesta seção.

Descrever

Descrever, segundo Liberali implica narrar e relatar experiências vividas nas atividades observadas, detalhando as ações realizadas, bem como as interações entre os participantes. Essa etapa oferece ao leitor uma compreensão aprofundada do que ocorreu no ambiente relatado, permitindo uma análise detalhada das práticas pedagógicas. Para compor esse tipo de descrição, é importante evitar expressões de julgamento ou simplificações das ações observadas.

Informar

Informar, a segunda ação, envolve, conforme Sarra (2023), uma busca pelos princípios que fundamentam as ações. Assim, segundo Liberali (2004, 2008, 2012), enquanto a descrição se limita a relatar ou expor as ações ou práticas realizadas, o informar vai além, buscando revelar as teorias e fundamentos subjacentes a essas práticas. Ou seja, informar transforma a descrição em uma análise mais completa, pois explica o porquê dessas práticas e os princípios que as orientam, permitindo que o leitor compreenda não apenas o que foi feito, mas com que base teórica ou filosófica essas ações foram estruturadas. Nesse tipo de texto, é fundamental evitar rotulações e análises com enfoque negativo.

Assim, como os encontros do Projeto Brincadas são organizados a partir do processo de imersão, emersão e inserção (P. Freire, 1970), que estão nas bases do Multiletramento Engajado, a ação de informar permitiu visualizar a estruturação dos encontros e suas correlações com os objetivos propostos para parte do encontro (Liberali, 2024, p. 70).

No contexto desta pesquisa, o ato de informar refere-se ao embasamento teórico que visa explicar e contextualizar as ações descritas. A seção 4.4 apresenta os resultados deste processo.

Confrontar

O ato de confrontar, segundo Liberali (2004), envolve o questionamento das ações por meio de sustentação, refutação e negociação de posições. O texto de análise é “caracterizado pelo uso da terceira pessoa do singular e do presente, além de apresentar conectivos de justificação e contraposição. Sua organização acompanha a apresentação de um ponto de vista, seguido das razões que o fundamentam” (Liberali, 2024, p. 71).

Conforme relatado no início deste capítulo, todo o encontro de Setembro de 2023 foi documentado por meio de fotos e vídeos pelos integrantes do GP LACE e disponibilizado no acervo do grupo. Para esta dissertação, fez-se um recorte do material para focar apenas nas ações desenvolvidas na sala desta pesquisadora. Assim, o corpus de análise foi o registro em vídeo dessa sala. O qual foi transcrito na íntegra.

Com base nesse material, fez-se uma busca nos depoimentos dos participantes dos COLINA que refletissem os conceitos de imersão, emersão e inserção, para a partir de então realizar a ação de confrontação nas categorias selecionadas com base na argumentação multimodal colaborativa. Esse tipo de argumentação, conforme Liberali (2019, 2024), envolve o uso de múltiplos modos de expressão, como texto, imagem, tipografia, som e gestos, para promover colaboração e construção de significados em contextos educacionais e sociais. Nesta etapa, foram enfatizadas as seguintes características:

1. Diversidade de modos de comunicação: o uso de texto, imagem, som, movimento e gestos
2. Engajamento dos sentidos e pensamento: a combinação de diferentes modos na apresentação buscou envolver de maneira completa os sentidos e o pensamento dos participantes, promovendo uma compreensão mais profunda e uma reflexão crítica sobre o tema abordado.
3. Coesão de elementos multimodais: a utilização integrada de gestos, expressões faciais, tom de voz, linguagem corporal, texto, imagem e som proporcionou uma interação dinâmica e efetiva entre os participantes, ampliando as possibilidades de expressão e interpretação do conteúdo.

Reconstruir

Reconstruir envolve identificar alternativas e redefinir práticas com base nas reflexões feitas, o que pode exigir mudanças de rumo e tomada de decisões conscientes, em sintonia com valores éticos. Além disso, segundo Liberali (2004, 2008, 2012), reconstruir implica reorganizar as ações por meio de exemplos, relatos e propostas, ou seja, orientações ou sugestões de ações. Liberali também menciona que o autor pode escrever esse tipo de texto na primeira pessoa do singular, caso esteja diretamente envolvido, ou na terceira pessoa do singular, caso prefira manter certo distanciamento. Normalmente, o uso de verbos materiais, o futuro do pretérito e expressões modais indicam ações futuras ou intenções, com uma estrutura de texto que se aproxima de uma descrição concreta das ações, semelhante ao processo de descrever.

4.3 Seleção do Corpus

Nesta pesquisa, foi feito um recorte específico do encontro de setembro, com foco nas interações ocorridas na sala 116 em que a pesquisadora esteve presente, durante a segunda parte do evento. Portanto, o corpus de análise é constituído pela videogravação das atividades realizadas nesta sala.

Videogravação

As videogravações foram realizadas durante os encontros do Projeto Brincadas, promovidos na PUC-SP. Esses registros estão arquivados no Google Drive do GP LACE, acessível a pós-graduandos e demais interessados, mediante solicitação, para fins de pesquisa²⁷. O uso de videogravações oferece diversas vantagens. Em primeiro lugar, permite capturar e preservar interações e eventos reais de maneira autêntica e detalhada. Essa técnica possibilita uma análise mais aprofundada e rigorosa dos dados, proporcionando insights valiosos sobre o fenômeno investigado. De acordo com Loizos (2008, p.149, apud, Apostolopulos, 2024, p. 122), o registro em vídeo torna-se necessário “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola”.

²⁷ Os pesquisadores-formadores concordaram e autorizaram a utilização de seus nomes reais na pesquisa. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o número de CAAE 44183621.0.0000.5482 e Parecer nº 5.092.795.

Cabe destacar que, no contexto acadêmico do Projeto Brincadas, todos os participantes atuam como pesquisadores ativos, colaborando na construção e análise dos dados. Assim, a descrição do encontro de setembro baseia-se em registros detalhados, como vídeos, fotos e produções escritas armazenadas no banco de dados do projeto, além de informações extraídas da tese de Liberali (2024) e dos registros desta pesquisadora (notas, pautas, atas, fotografias, vídeos) que participou como formadora do encontro de setembro. Esse conjunto de dados inclui descrições minuciosas de cada encontro, realizadas por mais de um pesquisador, e análises contínuas dos impactos das ações e das ferramentas utilizadas, além de revisões por pares, tanto internacionais quanto locais (Liberali, 2024, p. 74).

4.4 Categorias de Análise

Para análise das interações ocorridas no encontro de Setembro, optou-se por elaborar categorias a priori, levando em consideração os objetivos deste estudo.

A análise e a interpretação dos dados seguiram um processo de descrição, interpretação, confrontação e reconstrução baseado nas ideias de Smyth (1992) e expandidas por Liberali (2004, 2008, 2012).

Assim, as categorias selecionadas são:

1. Descrever o encontro de setembro de 2023 do Projeto Brincadas, com o objetivo de investigar como as práticas formativas realizadas nesse encontro promovem a imersão dos participantes nos contextos de desigualdade e exclusão, incentivando a reflexão sobre suas realidades vividas.
2. Informar as teorias que fundamentam essas ações;
3. Confrontar as descrições realizadas, analisando de que maneira essas práticas incentivam a emergência dos participantes, buscando compreender se isso desperta uma consciência crítica nos participantes, em consonância com as diretrizes do 'Novo Contrato Social para a Educação' da Unesco.
4. Reconstruir implica discutir como as práticas propostas no evento em questão podem favorecer a inserção dos participantes em ações

transformadoras, e como se relacionam com os princípios de equidade e sustentabilidade, do 'Novo Contrato Social para a Educação' da Unesco.

Essas quatro categorias foram escolhidas como base para a análise deste estudo, uma vez que os encontros do Projeto Brincadas são organizados a partir dos processos de imersão, emersão e inserção (Freire, 1970), um dos conceitos que fundamentam o Multiletramento Engajado. Cada uma dessas categorias reflete uma dimensão central do processo formativo do Projeto Brincadas em relação ao Novo Contrato Social para a Educação da Unesco

O material será analisado tendo por base os autores que fundamentam esta dissertação.

4.5 Credibilidade da Pesquisa

O caminho que culminou nesta pesquisa e na análise dos dados aqui apresentados teve início com minha participação no Projeto Brincadas, no ano de 2023. Minha trajetória, iniciada no Projeto Brincadas, foi sendo construída e consolidada ao longo do curso de mestrado, por meio das atividades desenvolvidas nas disciplinas obrigatórias e eletivas.

A tabela 5 apresenta um resumo das contribuições adquiridas nas disciplinas cursadas e na participação de um congresso internacional.

Tabela 5: Credibilidade da Pesquisa

Atividade Acadêmica	Local	Período	Contribuições
Disciplina Do Mestrado: Ação Formadora: Princípios e Práticas Profissionais do Formador Formep Profa. Dra. Vera Maria Nigro De Souza Placco	PUC-SP	1o semestre de 2022	Nessa disciplina tive o começo das minhas indagações sobre como integrar uma visão macro das políticas públicas em cada contexto tão diferente, como adaptar o sistema à realidade de cada contexto. Sobre a insubordinação criativa e como fazer para criar uma realidade que possa trazer transformações nas práticas profissionais de cada realidade e refletir sobre minha prática pedagógica. Sobre o trabalho coletivo tendo um papel muito importante na construção, o individual não consegue fazer evoluir. Escuta ativa com olhar atento a cada aluno. Lutar pelo coletivo - temos um compromisso em relação ao dualismo sócio emocional e intelectual. Fui

			introduzida a Bell Hooks, pedagogia engajada garantindo a melhor aprendizagem do aluno, formação questionadora. Conhecimento e acolhimento para todos. Como formadores temos o dever da intencionalidade, criticidade e reflexão, olhando para uma dimensão de projeto de sociedade. O nosso engajamento precisa olhar para: aprendizagem para todos, estar engajada com a democracia, mitigação de desigualdade que seja racial, econômica, de gênero, classe, comprometimento com uma escola anti tudo o que nos dói. Preocuparmos com a impossibilidade do aluno sair da sua condição de classe, raça, currículo mínimo. A intencionalidade do coordenador / formador deverá estar clara para mim. Grupos colaborativos na formação de professores. Aprendizagem do adulto-professor
Disciplina Do Mestrado: Avaliação Educacional: Políticas, Fundamentos e Práticas Formep Profa. Dra. Clarilza Prado de Souza	PUC-SP	1o semestre de 2022	Registros contínuos permitem o acompanhamento sistemático e contínuo do processo de ensino e aprendizagem, princípios e práticas da avaliação formativa Avaliar exige definir: Por que, O que, Para que, Como, Esperando que impacto / que efeitos Que decisões subsidiar Os professores dizem que as formações continuadas não apoiam a prática reflexiva. Quem faz as políticas públicas não são pessoas que estão na realidade escolar Projeto Curricular Colaborativo - grupos de trabalho com professores regentes dos componentes curriculares. 500 professores participaram, supervisão, técnicos da SME, coordenação, gestão Currículo nos dá um norte, nos orienta, mas os professores são livres para montar seu currículo Quais os recursos humanos da comunidade para atender as diferenças na escola. Nessa matéria aprendi sobre a estrutura da dissertação. Para o término da disciplina tive que apresentar um plano de avaliação contendo todos os passos: contexto, problemática, problema, objetivo geral, objetivos específicos, indicadores, metodologia, sujeitos participantes, processo de coleta, procedimentos: tomada de decisões, desenvolvimento do plano de ação

Disciplina Do Mestrado: Avaliação e Mudanças nas Práticas Educativas Formep Prof. Dr. Nelson Gimenes	PUC-SP	2o semestre de 2022	Objetivo Geral: Favorecer o entendimento dos pós-graduandos quanto aos aspectos fundamentais da avaliação educacional, considerando suas múltiplas dimensões (aprendizagem, institucional, docente e externa) e características (objetivos, metodologias, usos etc). Acho que essa matéria não ajudou para a dissertação
Disciplina Eletiva Avaliação Educacional: construção de instrumentos de coleta de dados qualitativos e quantitativos Formep Profa. Dra. Clarilza Prado de Souza	PUC-SP	2o semestre de 2022	Nessa disciplina trabalhamos métodos e técnicas educacionais, instrumentos decorrentes e processos de análise. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa sobre a avaliação de um programa de pós graduação na visão dos alunos - conteúdo Formep
Disciplina do Mestrado Pesquisa e Prática Reflexiva Formep Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos	PUC-SP	2o semestre de 2022	Nesta disciplina discutimos temas como: o papel da pesquisa na formação de profissionais reflexivos; o papel mediador da pesquisa de intervenção; a pesquisa sobre a própria prática; a dimensão emancipatória da pesquisa; diferentes tipos de pesquisa. Oferece elementos para realizar pesquisas, abordando aspectos como: planejamento da pesquisa, formulação do problema de pesquisa, revisão da literatura, seleção de procedimentos de coleta e análise de dados. Uso de instrumentos de coleta como: registro escrito, questionário, entrevista, observação, grupo de discussão, análise documental.
Disciplina Eletiva A formação continuada e avaliação da aprendizagem: proposições e desafios Formep Prof. Dr. Nelson Gimenes	PUC-SP	1o semestre de 2023	A disciplina contribuiu na reflexão e no aprimoramento das práticas de avaliação da aprendizagem de sala de aula na educação básica. Foi trabalhado o uso de provas, portfólio e rubricas como instrumento de avaliação
Disciplina Eletiva Grupos Colaborativos; Comunidades de Aprendizagem Docente e Comunidades de Prática no Interior da Escola: constituição, práticas e vivências Formep Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos	PUC-SP	1o semestre de 2023	A proposta da disciplina foi analisar e vivenciar possibilidades de práticas colaborativas na escola como estratégia de formação e de aprendizagem docente e como potencializadoras da capacidade reflexiva e investigativa dos professores sobre seu próprio trabalho. Em grupo entrevistamos professoras/es iniciantes das escolas nas quais nós, alunos da disciplina, trabalhávamos. Montamos o questionário.. Conceito de pesquisa colaborativa, comunidade de aprendizagem

			Colaboração e reflexão - individual, coletiva, reflexão da reflexão Ensinar a ensinar, saber como o professor aprende. Formação do adulto professor Na descrição da coleta de dados dividimos o conteúdo das entrevistas em cinco tópicos: Caracterização; Desafios do início profissional; Formação continuada e apoio; Expectativas para o novo profissional; Significado da profissão para ele;
GP LACE	PUC-SP e online	2023 e 2024	Ingressei no grupo LACE, no projeto Brincadas em março de 2023. A profa. Dra. Fernanda Liberali, minha orientadora, me convidou para conhecer o projeto e me estimulou a pensar em um trabalho de pesquisa de transformação. Participei das reuniões semanais onde preparamos as formações dos encontros mensais do Projeto Brincadas. Minha participação continuou em 2024
Orientações mensais com minha orientadora Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali	Online	2023 e 2024	Contribuições para definição do tema de pesquisa e acompanhamento da mesma, com orientações e sugestões específicas que impulsionaram o desenvolvimento da pesquisa.
Disciplina Eletiva Mini-curso sobre Cadeia Criativa LAEL Dra. Fernanda Coelho Liberali	PUC-SP	2o semestre de 2023	Segundo Liberali, precisamos primeiramente saber quais as necessidades dos professores, das escolas para depois podermos, como formadores, propor formações que contemplem as necessidades. Formações em cadeia criativa não são somente formações técnicas - comunidade, objeto, instrumento, papéis que as pessoas têm no processo, vários elementos da cadeia Os conceitos e ideias trabalhadas são compartilhados com todos Formação é para ajudar as pessoas a ter condições para fazer o que querem e terem poder de decisão Importância de criar uma interação entre os participantes e criar um diálogo para formação crítica Esta disciplina me levou a aprender e criar um grupo Interação com o coletivo - pessoas que se articulam e se entendem, interação com o outro que se renova a cada encontro É muito importante que se pense no coletivo, como criar laço, articular com o que o outro traz, construir em conjunto

			considerando o outro, construir significado compartilhado, por isso a importância da escuta Formar o indivíduo e a comunidade no processo de repensar as práticas do dia a dia. Algo que parte e retorna para a comunidade em transformação. Conceitos por trás da cadeia criativa intencionalidade - coletividade - noção comum - interculturalidade sentido X significado significado compartilhado colaboração - grupo ideias adequadas e inadequadas conatus - potência, esforço de existir e resistir responsividade = resposta responsável, conceito de Bakhtin que faz a junção de responsividade mobilidade - repertório - cronotopo Para Bakhtin estamos sempre em diálogo, um falante e um ouvinte. Responsividade é o que acontece numa relação que é dialógica Totalidade Fizemos um plano de gestão em cadeia criativa
Disciplina Eletiva Currículo e Interculturalidade Educação: Currículo Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali	PUC-SP	2o semestre de 2023	Nesta disciplina discutimos currículo a partir de direitos e interesses múltiplos sobre questões de interculturalidade e sua correlação com a constituição de currículos para a conservação e a transformação das condições de vida dos sujeitos. Discutimos formas de constituir currículos que focalizem na imersão nas realidades, na emergência crítica a partir da compreensão das demandas sócio-histórico-culturais e na inserção responsável e responsiva dos participantes da escola na criação de novos modos e possibilidades interculturais de ser, agir, sentir, pensar e saber. Discutimos práticas pedagógicas interculturais
Disciplina Eletiva Contribuições para a formação de educadores na perspectiva de Vygotsky: a Pesquisa-Trans-Formação FOMEPE Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar	PUC-SP	2o semestre de 2023	Trabalhamos a relação objetividade-subjetividade, sujeito-objeto, pesquisas de Vygotsky - a gênese (como o sujeito se constitui, processo, o movimento e não somente a origem) social da consciência humana (significações dos sujeitos, como cada um objetiva a subjetividade ou como cada um subjetiva a objetividade). Foi abordada a pesquisa com intuito de transformar a realidade. Como podemos formar sujeitos conscientes criticamente da necessidade

			da transformação social? Conscientização que se dá na luta cotidiana, na formação e na autoformação Nas formações da pesquisa são discutidas novas formas de organização do grupo, novas possibilidades advindas da mediação teórico-prática. Trabalhamos categorias da Psicologia Sócio Histórica
Disciplina Eletiva Cátedra de Paulo Freire Educação: Currículo Profa. Dra. Ana Maria Saul	PUC-SP	2o semestre de 2024	Durante o semestre trabalhamos vários conceitos de Paulo Freire. Como no Projeto Brincadas vivo muitos deles, tive vontade de cursar a Cátedra para me aprofundar nos conceitos relacionados à formação continuada para transformar a realidade do professor e dos alunos, escuta ativa, amorosidade, diálogo democrático, professor democrático, etc. Elaboramos uma trama conceitual freireana a partir da Sistematização da Investigação Temática dos participantes da disciplina  O diagrama apresenta a 'PRÁTICA FREIREANA' no centro, conectada por setas a sete outros conceitos: 'JUSTIÇA SOCIAL/ LIBERDADE' (acima), 'ENSINO- APRENDIZAGEM' (topo direito), 'RESPEITO À IDENTIDADE DO ALUNO' (direita), 'AUTONOMIA' (fundo direito), 'DIALOGO/ ESCUTA ATENTA/ COMPAIXÃO/ AMOROSIDADE' (abaixo), 'CONSCIENTIZAÇÃO' (fundo esquerdo) e 'PARTICIPAÇÃO CONSTRUÇÃO COLETIVA' (esquerda). As setas são rotuladas: 'IMPLICA' (para cima), 'OBJETIVA' (para cima), 'ENSEJA' (para cima), 'REQUER' (para cima), 'REQUER' (para cima), 'NÃO SE FAZ SEM' (para cima) e 'PRESSUPÕE' (para cima).
Mini-curso Multiletramento Engajado - Ferramentas e Práticas Escolares Inovadoras LAEL Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali	PUC-SP	2o semestre de 2024	Esse mini-curso aprofundou a teoria do Multiletramento Engajado com textos, artigos e propostas de aplicação, que eu já conhecia pela minha participação como pesquisadora no Projeto Brincadas. Os conceitos Imersão, Emergência e Inserção foram trabalhados
Congresso ISCAR 2024 - Inclusão como um futuro desafiador	Rotterdam, NL	2o semestre de 2024	Conheci várias pesquisas conduzidas no mundo inteiro baseadas na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, além de ter tido a oportunidade de apresentar um workshop sobre o Projeto Brincadas juntamente com minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali e outros pesquisadores do GP LACE

Fonte: a autora

O processo crítico-colaborativo se desenvolveu não apenas por meio das discussões do Projeto Brincadas, mas também ao longo das miniquificações de colegas, eventos de pesquisa e defesas de mestrado em que estive presente, sob a orientação da Professora Dra. Fernanda Coelho Liberali. Esses encontros foram essenciais para minha formação, pois me permitiram experimentar a colaboração crítica na prática, o que me levou a reflexões e ajustes na direção da pesquisa. Os encontros individuais regulares com a professora-orientadora também se mostraram valiosos, proporcionando orientações personalizadas e sugestões específicas que impulsionaram o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, este estudo se baseia nas vivências da pesquisadora no Projeto Brincadas. Os dados utilizados foram coletados no contexto do projeto e estão disponíveis no banco de dados do GP LACE, acessível a todos os pesquisadores do grupo. Todas as informações foram extraídas da base de dados da pesquisa do projeto, que segue rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme aprovado no protocolo intitulado "BRINCADAS: o inédito-viável em tempos de crise," registrado sob o Número do Parecer 5.092.795 na Plataforma Brasil. O parecer completo está incluído no Anexo I.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo primeiramente apresenta a descrição e informação do encontro de setembro, com enfoque no recorte das discussões realizadas na sala 116. Na sequência, faz-se a confrontação dos dados e uma discussão sobre a ação de reconstruir.

5.1 Projeto Brincadas: Descrição do Encontro de Setembro de 2023

A escolha do encontro de setembro para esta pesquisa foi justificada pela importância de sua função no ciclo das atividades do Projeto Brincadas. Esse encontro, conhecido como "Trilha de Avaliação", foi um momento chave em que os participantes revisaram os principais conceitos trabalhados ao longo do ano e discutiram como esses conceitos se aplicavam às suas realidades. Além disso, foi uma oportunidade para apresentar as ações realizadas até aquele ponto e ajustar a direção das atividades para a apresentação do último encontro. A escolha desse encontro permite analisar tanto a consolidação dos aprendizados ao longo do projeto quanto a avaliação crítica das ações, elementos centrais para compreender o impacto das práticas formativas.

O encontro do projeto Brincadas²⁸ foi realizado no dia 16 de setembro de 2023 no campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, das 9h às 14h. Participaram do encontro a Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, pesquisadores-formadores e estudantes, educadores, coordenadores e gestores de seis escolas municipais que fazem parte do projeto. O encontro reuniu as seguintes instituições: EMEF Remo Rinaldi Naddeo; Comunidade Quilombola da Caçandoca; EE Mauro de Oliveira; EMEB Demétrio Rodrigues Pontes; CEU EMEF Perus; e EMEF Dr. José Kauffmann

²⁸ Fotos e vídeos do encontro

https://drive.google.com/drive/folders/1kWJJJaZOv9VetUeJvzbre_4h4E9ZU7Gnp

Tabela 6: Total dos participantes do encontro de setembro na PUC

16 de SETEMBRO	CEU EMEF Perus	16	4	1	Estudantes: 72 Educadores: 16 Gestores/ líderes: 4 Pesquisadores: 19 TOTAL: 111
	Comunidade Remanescente de Quilombo da Caçandoca	4	3	1	
	EE Mauro de Oliveira	10	1	0	
	EMEB Demétrio Rodrigues Pontes	10	1	1	
	EMEF Dr. José Kauffmann	14	1	0	
	EMEF Remo Rinaldi Naddeo	15	6	1	

Fonte: Liberali (2024)

O encontro foi estruturado em três momentos, cujos objetivos foram:

- Retomar a ideia de um coletivo
- Aprofundar os conceitos de sofrimento ético político, imersão, emersão e inserção.
- Compartilhar as ações em desenvolvimento pelos Colina.

- *1a parte do encontro*

Como de costume, todos os participantes, primeiramente, fizeram o check-in, receberam a etiqueta com o nome e tomaram café. Em seguida, desceram para o pátio, e deu-se início às atividades do dia.

Seguindo as etapas do Multiletramento Engajado, iniciou-se pela fase de imersão. Durante a imersão, os participantes agruparam-se sob a orientação da pesquisadora Feliciano Amaral, o objetivo era retomar o conceito de coletivo. Foram propostas, portanto, três brincadeiras²⁹ diferentes: aperto de mãos, nó humano e passagem do bambolê.

Nas brincadeiras realizadas, o conceito de imersão encontra-se na experiência coletiva e performativa que leva os participantes a vivenciar elementos simbólicos de interdependência, colaboração e unidade. De acordo com Freire (1987) e Liberali (2022), a imersão implica que os participantes se envolvam

²⁹ O vídeo contendo um trecho das três brincadeiras está disponível em <https://drive.google.com/file/d/1ruSwywlCR90QqID045S3XIIIGz7Nf9zig/view>

ativamente e compreendam a realidade em suas múltiplas dimensões, o que é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nesse contexto, as brincadeiras servem como uma representação prática dessa imersão, pois elas recriam aspectos da realidade social e incentivam o engajamento direto com conceitos como coletividade e colaboração.

- Aperto de mãos - em roda, todos deram as mãos, a ideia era passar um aperto de mão como um telefone sem fio. Iniciou-se apertando, por exemplo, uma vez a mão à sua direita, passando até chegar na pessoa que iniciou. Em seguida, passou-se dois apertos para o outro lado e um para o direito, isto é, em direções opostas, dois tipos de apertos diferentes deveriam chegar novamente ao mestre da rodada. A ideia é concentrar-se e mostrar que coletivamente se chega onde se deseja.

Figura 14: Participantes na brincadeira 'aperto de mãos'



Fonte: acervo do Projeto Brincadas: encontro de Setembro

Essa brincadeira simboliza a importância da colaboração e da continuidade dentro do coletivo. A necessidade de coordenação e atenção ao grupo reflete o engajamento em uma prática coletiva, na qual cada participante se conecta com o outro, promovendo uma vivência das dinâmicas de interdependência que caracterizam a realidade social.

- Nó humano - foram criadas cinco rodas, todos colocaram as mãos no centro pegando a mão de alguém, distanciaram-se o máximo possível, e então

começaram a tentar desfazer o nó de mãos sem poder soltá-las, até chegarem numa roda.

Figura 15: Participantes na brincadeira 'Nó humano'



Fonte: acervo do Projeto Brincadas: encontro de Setembro

A tarefa de resolver o nó sem soltar as mãos representa a imersão em desafios concretos que exigem colaboração e resolução coletiva. Assim, o processo de desvendar o nó simboliza o envolvimento com situações complexas e contraditórias da realidade que, muitas vezes, só podem ser superadas por meio da união e da colaboração.

- Passar bambolê - em linha de mãos dadas, tiveram que passar o bambolê sem deixá-lo cair.

Figura 16: Participantes na brincadeira 'Passar bambolê'



Fonte: acervo do Projeto Brincadas: encontro de Setembro

Ao exigir que os participantes trabalhem em sincronia, essa brincadeira reforça a imersão no coletivo, em que cada indivíduo precisa estar atento ao ritmo e ao movimento do grupo. Essa prática reflete a imersão em uma dinâmica social, em que o sucesso depende da capacidade de cada um em contribuir para o avanço de todos. Essa abordagem está alinhada com o objetivo central do Novo Contrato Social para a Educação proposto pela UNESCO, que busca fortalecer a cooperação, a solidariedade e a responsabilidade compartilhada como pilares para a construção de futuros educativos mais equitativos e sustentáveis.

Essas atividades, portanto, são uma forma prática de imersão na realidade que Freire e Liberali descrevem, pois trazem à tona elementos de interdependência, empatia e colaboração. Ao vivenciarem essas brincadeiras, os participantes experimentam situações que, embora pareçam simples, refletem os desafios de interação e conexão social da vida real, promovendo um entendimento mais profundo da importância do coletivo e da ação conjunta para a transformação.

Conforme Liberali (2022), o conceito de Multiletramento Engajado sustenta a prática pedagógica como uma ferramenta para conectar o participante a diversas linguagens e formas de expressão. No contexto da imersão, as brincadeiras atuam como uma forma de linguagem que promove a compreensão de conceitos sociais complexos, facilitando uma experiência que vai além do conhecimento teórico e se enraíza nas vivências dos participantes.

Após as brincadeiras feitas na Imersão, com todos na parte exterior da PUC-SP, os participantes voltaram para o auditório para a segunda fase: a emersão.

- *2ª parte do encontro*

Durante a fase de emersão, foi adotada uma nova forma de organização. Tradicionalmente, nos outros encontros de 2023, as atividades envolviam a participação conjunta de estudantes e educadores/adultos. No entanto, para esse encontro, os pesquisadores decidiram separar esses grupos, formando quatro subgrupos de estudantes e quatro subgrupos de educadores/adultos. Cada subgrupo foi acompanhado e orientado por dois ou três pesquisadores responsáveis por monitorar a execução da tarefa.

Assim, os pesquisadores se dividiram em oito salas. Cada sala revisou um dos conceitos: sofrimento ético político, imersão, emersão e inserção, tanto para os

grupos de estudantes quanto para os grupos de educadores/adultos. A proposta incluía a realização de jogos de mímica e/ou atividades de imagem e ação, utilizando palavras-chave dos conceitos.

A segunda atividade consistiu na criação de um podcast. Cada subgrupo ficou encarregado de explorar um conceito específico, como sofrimento ético-político, imersão, emersão ou inserção. Juntamente com os pesquisadores, os participantes colaboraram na organização e produção da gravação. Esse processo envolveu, primeiramente, a elaboração do roteiro e a definição de todos os aspectos relacionados ao formato e ao conteúdo conceitual do podcast.

Esses procedimentos foram planejados pelos formadores e replicados nas oito salas.

- *3ª parte do encontro*

Na terceira parte do encontro englobou ações de inserção. Os participantes discutiram entre si a melhor maneira de apresentar seus trabalhos. As escolas, em um primeiro momento, estruturaram-se para preparar os espaços destinados às apresentações multimodais, nas quais foram expostos os processos de investigação e ação desenvolvidos em cada contexto.

Cada escola teve cerca de 15 minutos para apresentar seu trabalho às demais. Na primeira rodada de apresentações, três escolas compartilharam seus processos, enquanto as outras três assistiam. Nesse momento, a EMEF Remo Rinaldi Naddeo apresentou para a EMEB Demétrio Rodrigues Pontes; a Comunidade Caçandoca para a EE Mauro de Oliveira; e o CEU EMEF Perus para a EMEF Dr. José Kauffmann. Na segunda rodada, os papéis se inverteram: a EMEB Demétrio Rodrigues Pontes apresentou ao CEU EMEF Perus; a EE Mauro de Oliveira à Comunidade Caçandoca; e a EMEF Dr. José Kauffmann à EMEF Remo Rinaldi Naddeo (Liberali, 2024, p. 119).

Ao se organizarem para a preparação das apresentações dos seus trabalhos, os participantes inserem-se ativamente no processo educativo, assumindo um papel de agentes no compartilhamento de suas práticas e aprendizagens. Essa etapa é uma oportunidade para que cada grupo mostre seu percurso e contribua para a construção coletiva de conhecimento entre os COLINA.

Após as apresentações, os membros de cada COLINA se reuniram novamente para discutir as impressões e opiniões sobre o que havia sido produzido e apresentado pela escola.

Essa discussão crítica permite que eles observem seus próprios processos de forma coletiva, engajando-se numa prática reflexiva que visa ao aprimoramento das ações futuras. Essa troca de percepções aprofunda a compreensão dos desafios e potencialidades de cada contexto, permitindo que os participantes internalizem e se apropriem dos aprendizados. Conforme Liberali (2024, p. 32): “Esse processo promove a construção de novas possibilidades – abre caminho para a inserção concreta de cada participante como agente de transformação na criação do inédito viável”.

Em seguida, todos os participantes se encontraram no auditório, onde cada grupo resumiu suas percepções em uma palavra ou frase, compartilhando o que observaram e sentiram. Para finalizar, cada COLINA ofereceu um "presente" simbólico aos demais, como forma de incentivo e reconhecimento pelas ações realizadas. A entrega de presentes simbólicos entre os COLINA é um gesto de reconhecimento mútuo e incentivo. Esse ato fortalece o sentimento de pertencimento e colaboração, essencial para o desenvolvimento de uma práxis transformadora.

Assim, a inserção é promovida pelo engajamento contínuo dos participantes em práticas que incentivam o diálogo (Freire. 2005), a reflexão crítica e a troca de saberes. Esse processo cria uma base sólida para que cada um se sinta parte integrante de uma comunidade de prática e de ação transformadora, contribuindo para os objetivos de equidade e desenvolvimento sustentados pelo Projeto Brincadas.

O encontro de setembro marcou a primeira etapa da Trilha de Avaliação, focando na revisão coletiva e na partilha dos avanços e desafios enfrentados. Nesse encontro, os conceitos principais do grupo foram retomados, e as apresentações multimodais das escolas ofereceram uma plataforma para que cada COLINA compartilhasse suas jornadas de pesquisa e ação. Isso possibilitou uma apreciação conjunta das iniciativas e estratégias adotadas, destacando o valor das experiências individuais e coletivas no processo de aprendizagem e de transformação social (Liberali, 2024).

A figura 17 apresenta um momento em que alguns dos grupos compartilham suas experiências. Vale destacar que esse momento não se limitou a uma simples exposição do que foi compreendido; houve um aprofundamento nas reflexões, permitindo uma análise crítica das ações realizadas. Esse processo contribuiu para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados e das estratégias adotadas.

Figura 17: O momento dos grupos compartilhando experiências na plenária



Fonte: acervo do Projeto Brincadas: encontro de Setembro

Assim, após uma avaliação do encontro de Setembro de 2024, Liberali afirma:

O encontro de setembro, portanto, propiciou a avaliação das propostas do projeto COLINA e reafirmou a importância da colaboração e do suporte mútuo entre os participantes. Esse momento de reflexão conjunta foi essencial para fortalecer as relações comunitárias e planejar ações futuras, alinhando-se, assim, com os objetivos maiores do projeto, que visam à transformação social e ao desenvolvimento comunitário (Liberali, 2024, p. 121).

Conforme ressaltado pela autora, o encontro de setembro teve um papel crucial na avaliação das propostas do Projeto Brincadas, enfatizando a importância da colaboração e do apoio mútuo entre os participantes. Esse momento de reflexão coletiva foi fundamental para fortalecer os vínculos comunitários e orientar o planejamento das ações futuras, sempre alinhadas com os objetivos mais amplos

de promover a transformação social e o desenvolvimento das comunidades envolvidas. Dessa forma, a troca de experiências e o aprofundamento crítico das práticas realizadas contribuíram significativamente para a continuidade do projeto e para o impacto que ele busca gerar.

5.2 A Descrição das Ações na Sala 116

A descrição do encontro de setembro, conforme apresentada na seção 5.1, foi fundamental para contextualizar o recorte deste estudo, com foco nas ações realizadas na sala 116, sala em que estive presente. Portanto, nesta seção será feita a descrição dos acontecimentos dessa sala.

No encontro de setembro, os pesquisadores do Projeto Brincadas seguiram procedimentos comuns no que diz respeito às discussões nas salas; os temas abordados, entretanto, eram diferentes.

O tema da sala na qual eu³⁰ estava, trabalhou o conceito de imersão. Esta parte do encontro teve aproximadamente 1h30 de duração. Participaram do encontro: três pesquisadoras-formadoras do Projeto Brincadas e quatro educadores de três COLINA. Na figura 18 está uma foto dos participantes

³⁰ Na descrição dessa etapa, na qual a pesquisadora estava presente, optou-se por escrever em 1ª pessoa do singular. Conforme Liberali (2024, 69): “na descrição, o autor pode adotar uma postura envolvida, usando a primeira pessoa do singular, ou manter distanciamento, com a terceira pessoa do singular, para relatar ações observadas”.

Figura 18: Foto dos participantes da sala em que esta pesquisadora estava presente



Fonte: a pesquisadora

Segue uma descrição dos participantes dos COLINA presentes na sala:

1. Celly Antunes de Sá (de jaqueta jeans azul claro) - Professora polivalente em classe multisseriada na Escola Municipal Benedita Crispim dos Santos no Quilombo da Caçandoca.

2. Isabel dos Santos Prado Silva (de jaqueta preta) - Presidente do Deliberativo da Associação dos Remanescentes do Quilombo da Caçandoca

3. Roberto Araújo (de camiseta e moletom preto) - Professor de inglês no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais no CEU EMEF Perus

4. Welton Rodrigues da Mata (de camiseta vinho) - Professor de matemática no Ensino Fundamental Anos Finais na EMEF Remo Rinaldi

Na figura 19 é possível ter uma visão melhor das pesquisadoras-formadoras:

Figura 19: Foto dos participantes da sala em que esta pesquisadora estava presente



Fonte: a pesquisadora

1. Pesquisadora-formadora Elizabeth Maia Cardoso, membro do Projeto Brincadas desde março de 2023.
2. Pesquisadora-formadora Regiane Souza de Melo (jaqueta jeans), membro do Projeto Brincadas desde março de 2023.
3. Eu, Jacqueline De Brida, pesquisadora-formadora, membro do Projeto Brincadas desde março de 2023

Os trabalhos foram iniciados com uma brincadeira em que cada participante, um a um, escolhia um papelzinho e fazia uma mímica, ação ou desenhava uma imagem para que os outros participantes adivinhassem o que era. As oito palavras contidas nos papezinhos foram: coletivo, investigação, ação, imersão, emersão, inserção, brincar e sofrimento ético-político.

Figura 20: Participantes na brincadeira da mímica



Fonte: acervo do Projeto Brincadas: encontro de Setembro

Figura 21: Participantes na brincadeira da mímica



Fonte: acervo do Projeto Brincadas: encontro de Setembro

A Figura 21 registra o momento em que a educadora Celly utiliza uma mímica para ajudar os participantes a identificarem a palavra "sofrimento ético político." A seguir um breve trecho com a transcrição desse momento:

Welton: Nós falamos umas coisas, né?

Isabel: É referente àquilo que eu estava falando lá, nas outras aulas.

Regiane: É. Das outras aulas.

Elizabeth: Isso. Mas tem mais coisa
 Isabel: Conflito?
 Celly: Isso.
 Celly: É que nós fizemos essa atividade lá na Caçandoca
 Regiane: Mas tem mais coisa. O conflito é gerado por um sofrimento
 [...]
 Isabel: sofrimento ético-político

Esse trecho mostra um diálogo que reflete a dinâmica de interação entre os participantes e as pesquisadoras-formadoras, sugerindo uma troca de experiências prévias que contextualizam a palavra "sofrimento ético político". Welton inicia com um comentário que parece retomar tópicos anteriormente discutidos, ao qual Isabel responde conectando a discussão atual com suas falas anteriores. As pesquisadoras-formadoras reforçam essa ligação, mostrando que há um entendimento compartilhado entre os envolvidos sobre o tema abordado nas aulas passadas. Quando Isabel menciona "conflito?" e Celly confirma, percebe-se que a atividade proposta está relacionada a uma experiência prática anterior na Caçandoca, criando uma continuidade e aprofundamento dos temas discutidos.

Essa troca reflete uma construção coletiva de conhecimento, com os participantes relembando experiências passadas para avançar na compreensão de conceitos presentes. Isso evidencia um espaço colaborativo, em que a contribuição de cada um enriquece o entendimento comum do grupo, aspecto essencial em práticas formativas como as do Projeto Brincadas.

Na sequência, conduziu-se uma discussão sobre o conceito teórico designado para essa sala, a saber: imersão. Para isso, eu e outras duas pesquisadoras-formadoras elaboramos uma apresentação de slides³¹ de forma a permitir que houvesse uma exposição dialogada entre educadores/adultos. A figura 22 mostra um exemplo dessa atividade.

³¹ Os slides estão disponíveis em <https://docs.google.com/presentation/d/1eoSQYNT56EAlS6qBMc-zCWu10qrVWH5dogsYdwhUu9Q/edit#slide=id.p>

Figura 22: Slides elaborados pelas pesquisadoras-formadoras da sala 116



O que você entende por IMERSÃO?

Imersão física: Refere-se ao ato de submergir algo completamente em um líquido, como água.

Imersão narrativa: Refere-se à qualidade de uma história ou narrativa que envolve profundamente o leitor/espectador, permitindo que eles "mergulhem" no mundo fictício.

IMERSÃO NA REALIDADE ?

Fonte: acervo do Projeto Brincadas: encontro de Setembro

Nós, pesquisadoras-formadoras, promovemos uma discussão sobre o significado da palavra "imersão", com o objetivo de relacioná-la ao conceito de realidade. A seguir, apresentamos um trecho dessa discussão sobre a ideia de imersão na realidade:

Regiane: A imersão que estamos falando agora é a imersão na realidade. Vamos misturar isso tudo. O que seria a imersão na realidade?

Celly: Mergulhar no próprio problema.

Regiane: O que vocês acham?

Isabel: Bom, é vivenciar a problemática. Alguém quer completar?

Roberto: É você não ficar alheio à realidade. É você participar dela, vivenciar de fato.

Welton: Vivê-la, né?

Roberto: Isso. Porque se você está alheio, não está imerso naquela situação. Você pode estar no mundo político, mas alheio a tudo, como se não acontecesse. Você está inserido fisicamente, mas não está imerso na realidade, na prática.

Regiane: Perfeito. Sim, aí trouxemos um conceito para discutir isso. Como estamos aqui com educadores, trouxemos um conceito mais aprofundado, da professora Fernanda Liberali. Eu não sei se vocês conseguem ler daí. Querem que eu leia?

Roberto: Eu consigo ler, diz assim: a imersão na realidade envolve capturar a realidade e levar os aprendizes ao processo de mergulhar em vivências e atividades humanas, como forma de experimentar a vida no espaço escolar.

Essa transcrição ilustra uma discussão coletiva sobre o conceito de "imersão na realidade", em que cada participante contribui para uma construção colaborativa de significado. Regiane inicia a conversa com uma definição inicial e um convite para explorar o conceito, incentivando os participantes a misturar ideias e refletir sobre o que significa estar imerso na realidade. Celly responde com uma metáfora – "mergulhar no próprio problema" – que aprofunda a ideia de envolvimento ativo.

Isabel e Roberto expandem essa ideia, trazendo a noção de "vivenciar a problemática" e "não ficar alheio à realidade." Roberto explora a diferença entre estar fisicamente presente e realmente engajado, sugerindo que a imersão envolve não apenas estar no contexto, mas também participar e sentir-se parte dele. Welton reforça esse pensamento com a expressão "vivê-la," enfatizando a necessidade de uma vivência autêntica.

A fala de Regiane, ao introduzir um conceito da professora Fernanda Liberali, eleva o debate ao conectar as reflexões do grupo com uma fundamentação teórica, mostrando como a imersão se traduz em práticas educativas.

Na sequência a essa exposição, eu digo: "Agora a gente pensou em vocês conversarem antes de discutirmos. Conversem sobre esse conteúdo que acabaram de ler". Em vista disso os participantes dos COLINA

Roberto: Eu imagino assim, a gente na sala de aula, pega um conteúdo e leva para o aluno. Se não levarmos para ele vivenciar a situação, ele não consegue se apropriar. É como falar do mar. Você fala, fala, fala, mas o dia que ele vê o mar, ele tem aquele impacto porque a experiência visual e emocional é muito maior do que apenas ouvir sobre o mar. Então, esse texto da professora Fernanda sugere, e eu entendo que nos incentiva, a trazer a problemática de forma concreta para que o aluno possa vivenciar e, assim, contribuir para sua formação. Mas aí vem o desafio: como fazer isso? Tem as limitações da escola, a falta de recursos, entre outras coisas. Como lidar com isso se torna um desafio.

Celly: Sim, às vezes as crianças não têm oportunidade de vivenciar. Igual um projeto que a gente fez lá no Caçandoca. A gente levou as crianças a um mangue, eles conheceram as pessoas que trabalham na marisqueira. Foi uma experiência diferente. Alguns moram lá, mas não tinham convivência com o local e não sabiam como cuidar do mangue. Vivenciando isso, passaram a ter um olhar diferente.

Welton: Elas passam a ter um olhar diferente para aquela realidade, né?

Isabel: Quando você tira ele das quatro paredes e leva para o ambiente, onde ele pode tocar, sentir, participar, ele aprende melhor do que apenas na lousa.

Roberto: Ele começa a ver a relação com a realidade, desperta interesse porque vê a prática. Ele passa a ver sentido naquilo que está aprendendo. Quando conseguimos fazer essa relação, o aprendizado se torna mais interessante para ele. Nós, seres humanos, despertamos interesse naquilo que tem a ver conosco. Tudo o que vemos, procuramos uma conexão. Se os alunos veem a lição na lousa e não enxergam sentido naquilo, ele não se interessa. Mas se ele vai até o ambiente, como no Mangue que você citou, vê a destruição ou o impacto, aquilo passa a fazer sentido para ele.

Essa conversa entre os participantes revela a importância da aprendizagem experiencial e contextualizada, na qual o contato direto com o ambiente e com a realidade ao redor amplia o entendimento e o interesse dos alunos. Celly destaca como a atividade no mangue transformou a percepção das crianças, proporcionando-lhes uma "experiência diferente" que gerou uma conexão genuína com o local. Mesmo para algumas crianças que viviam próximo ao mangue, a atividade foi uma oportunidade de ver o ambiente com novos olhos e de aprender a cuidar dele.

Welton reforça essa mudança de perspectiva, observando que as crianças passam a ter "um olhar diferente para aquela realidade," sugerindo que a vivência prática modifica a maneira como os alunos percebem e valorizam o que antes era apenas um conceito distante ou abstrato.

Isabel aprofunda essa ideia ao mencionar que levar os alunos para fora da sala de aula, onde eles podem "tocar, sentir, participar," proporciona um aprendizado mais significativo do que a mera exposição ao conteúdo na lousa. Esse comentário ressoa com as ideias de Paulo Freire, que argumenta que o conhecimento genuíno surge quando o indivíduo interage com o mundo, experimentando-o e refletindo sobre ele.

Roberto também contribui para essa visão ao afirmar que, ao ver a prática e fazer conexões com a realidade, o aprendizado se torna mais relevante para o aluno. Ele enfatiza que o interesse natural dos seres humanos está vinculado àquilo que é significativo em suas vidas: "Nós, seres humanos, despertamos interesse naquilo que tem a ver conosco." Ao exemplificar o impacto visual e emocional que a experiência no mangue pode ter, Roberto sugere que esse tipo de imersão faz com que o conteúdo escolar deixe de ser apenas teoria e se transforme em algo tangível

e relevante. Isso cria uma motivação intrínseca no aluno, tornando o aprendizado uma experiência ativa e significativa.

No conjunto, a conversa sugere que uma educação engajada e conectada à realidade torna o conhecimento mais relevante e impactante.

Outras experiências sobre vivências fora da sala de aula também foram mencionadas. Diante disso, a pesquisadora-formadora Regiane faz uma provocação: “Também sou professora e vivo essa mesma realidade. E, quando não é possível levar os alunos para fora da sala, o que fazemos? Não fazemos nada?”

Roberto: Não, temos que buscar alternativas. Por exemplo, eu estava tentando ensinar o plural dos substantivos em inglês para meus alunos há uns meses. Como explicar que para palavras terminadas em "x", "s", "sh", "o", tem que adicionar "es"? Entrei no Pinterest e encontrei um jogo de tabuleiro que usava essas palavras. Fiz um dado e dividi a sala. Quando jogavam o dado e caíam em uma palavra, tinham que acertar o plural. Se acertassem, avançavam, se errassem, voltavam para a casinha. Assim, com a brincadeira, consegui que eles entendessem o conteúdo.

Regiane: Funcionou, né?

Roberto: Sim, foi uma aula que deu certo, mas nem sempre dá. Às vezes, tentamos ideias que não prosperam. É uma tentativa constante.

Regiane: Exatamente. Temos que continuar tentando.

Isabel: Não sou professora, mas lembro de aulas que marcaram minha vida. Por exemplo, uma vez, um professor colocou música clássica na sala de aula, pediu que fechássemos os olhos e sentíssemos a música. Isso foi uma experiência. Em outra ocasião, um professor nos levou para a quadra, pediu que cada um se sentasse em um canto e, a partir do seu lugar e da sua perspectiva, retratasse o que estava vendo, como enxergava aquele espaço. Ele não saiu do colégio.

Nesse momento eu, Jacqueline, disse: Maravilhoso. Quando você envolve todos os sentidos — ouvir, ver, tocar, brincar —, você guarda a experiência de forma muito mais profunda.

Roberto: Sim, é porque nossas memórias estão ligadas às emoções. Tudo o que envolve emoção fica registrado.

Celly: Quando criamos algo que toca o aluno emocionalmente, ele guarda essa experiência. E não precisa sair da sala para isso. Podemos criar momentos dentro da sala que também provocam esse tipo de impacto.

Roberto: E o vínculo com os alunos também ajuda. Quando eles percebem que você está ali para algo maior, isso gera respeito e engajamento.

O diálogo dos participantes dos COLINA reflete uma abordagem pedagógica que valoriza experiências de aprendizagem ativas e emocionalmente envolventes. Ao promover a interação em atividades práticas, como o jogo de tabuleiro de

Roberto e as experiências sensoriais mencionadas, observa-se a ênfase no aprendizado colaborativo e na importância do contexto social para a construção do conhecimento. Vygotsky (2007) considera que o aprendizado ocorre por meio de interações sociais significativas, e Roberto utiliza o jogo para promover essa interação e facilitar a internalização do conteúdo.

Fica explícito nas falas de Roberto, Isabel e Celly que as memórias de aprendizagem estão fortemente ligadas às emoções. Celly enfatiza que, ao criar experiências emocionalmente significativas, os educadores ajudam os alunos a reter o conhecimento. Ela acrescenta que esses momentos impactantes não precisam ocorrer fora da sala de aula; atividades que tocam os alunos emocionalmente podem ser desenvolvidas também no espaço escolar. Os participantes enfatizam o uso de atividades sensoriais e emocionais, alinhando-se à perspectiva freireana de que a educação vai além da prática racional e deve envolver o sensível e o estético, promovendo uma visão crítica e ampla do mundo (Freire, 1967). A discussão, assim, destaca a importância de metodologias que conectam o conteúdo ao contexto emocional e sensorial dos alunos.

Foi nesse momento de troca de experiências sobre situações de aprendizagem, ocorridas dentro e fora do espaço escolar, que Isabel fez uma fala que, para mim, foi muito significativa.

Isabel: Trazer nossas crianças da Caçandoca para cá [PUC] mostra para elas que os limites são elas mesmas que criam. Não tem limite quando se quer de verdade.

Roberto: Concordo totalmente! Quando trouxe meus alunos aqui, pude mostrar o que é uma universidade, explicar o que é ser mestre, doutor – coisas que, em sala de aula, não têm o mesmo impacto.

Welton: É por isso que momentos como esse, de trazer as crianças para novas experiências, são tão valiosos. Eles abrem a visão delas para o mundo e para tudo o que podem alcançar.

Isabel: É incrível ver uma criança de 10 anos falando "vou fazer faculdade". Outro dia, o Pedro me disse: "Quero estudar na PUC". E eu disse: "Você pode, você vai". Trazer eles aqui tira eles daquele mundinho pequeno e amplia os horizontes.

Esse diálogo ganha ainda mais significado ao considerarmos o contexto dos envolvidos. Isabel menciona as crianças da comunidade quilombola da Caçandoca, situada em uma reserva natural e marcada por barreiras econômicas e legais que limitam as oportunidades dos moradores, mas que também luta para preservar sua identidade e território diante da pressão de grileiros e do mercado imobiliário. A ida

dessas crianças à PUC – uma das universidades mais renomadas do país – representa muito mais que uma simples visita escolar: é uma experiência transformadora que lhes abre horizontes e lhes permite vislumbrar um mundo em que seus sonhos podem tomar forma, para além das limitações impostas por sua realidade.

Ao comentar que a visita "mostra para elas que os limites são elas mesmas que criam", Isabel destaca a ideia de autoconfiança e possibilidade. Em uma comunidade em que muitos sobrevivem da pesca, coleta de mariscos e trabalho doméstico, essa experiência na universidade se torna um marco, revelando que há caminhos além das atividades de subsistência. Ao dizer que "não existe limite quando se quer de verdade", Isabel planta uma semente de esperança e valorização pessoal.

Roberto, do CEU EMEF Perus, localizado em uma área histórica marcada pela resistência dos Queixadas – trabalhadores das fábricas de cimento que, nos anos 1960, realizaram uma greve por melhores condições de trabalho – compartilha como levar seus alunos à universidade permitiu que eles entendessem o que é uma instituição de ensino superior. Nesse contexto, cuja memória de luta é inspiradora, a visita à PUC ajuda as crianças a conceber novos caminhos e possibilidades para o futuro. A iniciativa de Roberto, assim, não é apenas uma atividade escolar, mas um convite para expandir a visão de mundo dessas crianças, para que se enxerguem em ambientes que oferecem conhecimento e oportunidade.

Welton, professor da EMEF Remo Rinaldi Naddeo, que atende crianças de comunidades do MTST em uma área de vulnerabilidade social e com poucos serviços públicos, também reforça a importância de ampliar as experiências de seus alunos. Situada na periferia de São Paulo, sua escola acolhe alunos que, como as crianças da Caçandoca, enfrentam dificuldades cotidianas. Ao proporcionar contato com novos espaços e vivências, Welton permite que as crianças imaginem futuros que vão além dos limites de seu cotidiano, vislumbrando um mundo maior e mais acessível.

Essas vivências destacam a potência do Projeto Brincadas em criar experiências que ultrapassam as barreiras físicas e simbólicas, proporcionando aos alunos a oportunidade de enxergar novas possibilidades para suas trajetórias. A visita à PUC se transforma em um momento de inspiração e autovalorização, em que as crianças percebem que podem aspirar a futuros maiores e mais amplos. Ao

colocar esses jovens em contato com o ambiente universitário, o Projeto Brincadas fortalece o vínculo entre educação e transformação social, mostrando que o conhecimento não apenas liberta, mas também abre caminhos que podem levar a realizações antes inimagináveis.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Paulo Freire, para quem a educação é um ato de libertação e de construção de autonomia, permitindo que os indivíduos não apenas compreendam sua realidade, mas também se transformem. De forma complementar, o Novo Contrato Social para a Educação da Unesco reforça a ideia de que a educação deve ser um motor para a equidade e a sustentabilidade, promovendo a cidadania ativa e a justiça social. Tanto Freire quanto o documento da Unesco convergem na visão de que a educação deve ser uma prática emancipatória, que possibilite aos sujeitos reimaginar e recriar seus próprios futuros.

Nesse momento, a pesquisadora-formadora Regiane diz: “gente, tá muito bom, mas precisamos fazer nosso podcast. Vamos para a próxima provocação, a citação de Paulo Freire, quem quer ler?”. Roberto faz a leitura do trecho do slide:

Paulo Freire:

Conforme Freire escreve em *Pedagogia do Oprimido*: “Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la.”

Regiane: Tem relação com o que falamos agora? O que mais tocou vocês?

Isabel: Sim. A palavra acomodados

Welton: Ou talvez ele não se deu conta de que tem toda essa opressão em cima dele, mas por conta de toda uma estrutura, para ele [o oprimido] está tudo bem. Sempre foi daquele jeito. Ele não tem uma visão um pouco mais ampla, ou seja, por enes situações.

Celly: ele acaba ficando oprimido, né?

Welton: É, ou seja, você pode ser o cara oprimido que está nessa situação por uma acomodação que é por não fazer conta, ou estar nessa condição, mas entender o que está acontecendo à sua volta. O medo de mudar pode ser grande porque a estrutura opressora oferece uma certa estabilidade, ainda que seja uma estabilidade opressora.

Isabel: É interessante isso o que você está falando. É como jogar uma pedra no rio. Às vezes, algo tão simples pode gerar uma grande mudança. Como, por exemplo, quando você traz uma criança da comunidade aqui para dentro da faculdade, isso pode fazer toda a diferença. Essas pequenas experiências mudam a visão deles. Eles começam a levar isso para casa, para a vida fora da escola. E essa mudança se espalha. Você sai da acomodação e começa a ver que pode ser diferente.

[...]

Jacqueline: E não só para os alunos, é bom para nós também. Esses momentos nos fazem refletir e nos mover.

[...]

Isabel: É interessante o pertencimento. A primeira vez que a gente veio aqui estávamos todos assim, (faz um gesto com a mão insinuando que todos estavam fechados, tímidos) agora não só as crianças. Estamos todos assim nesse pertencimento

A discussão evidencia a compreensão que os participantes têm do termo opressão, bem como da transformação pessoal e social, à luz do pensamento de Paulo Freire. Welton sugere que muitos oprimidos podem não ter consciência da opressão que os cerca, vivendo em uma estrutura que, embora limitante, parece normal e até segura. Essa visão ressalta a ideia freireana de que a conscientização é fundamental para que o oprimido compreenda sua realidade e busque transformá-la.

Celly e Welton reforçam a ideia de como a opressão pode ser mantida por uma acomodação que é, ao mesmo tempo, uma forma de estabilidade imposta pela estrutura opressora. Welton aprofunda ao afirmar que essa “estabilidade opressora” pode ser um fator que inibe a mudança, já que o medo de perder essa segurança aparente dificulta a transição para uma nova realidade. Nesse sentido, a reflexão do grupo está alinhada com o conceito de Freire de que o medo da liberdade muitas vezes impede o oprimido de romper com a estrutura que o limita.

Isabel contribui com uma metáfora: “É como jogar uma pedra no rio.” Ela sugere que pequenas ações – como a visita de uma criança ao ambiente universitário – podem provocar grandes mudanças, tanto individuais quanto comunitárias. Ao trazer as crianças da comunidade para a PUC, o Projeto Brincadas lança uma “pedra no rio” na vida dessas crianças, desencadeando um efeito que pode transformar suas perspectivas, levar essa mudança para suas famílias e, aos poucos, afetar sua realidade fora da escola. Isabel sugere que essas experiências abalam a acomodação, instigando os participantes a questionarem e enxergarem possibilidades diferentes para si mesmos e para o mundo ao redor.

Esse trecho do diálogo reflete o poder de conscientização e ação transformadora do Projeto Brincadas, alinhado ao pensamento de Freire, ao promover uma educação que vai além da sala de aula e desafia as estruturas de opressão através da vivência e da ampliação de horizontes.

A discussão parece estar engajando os participantes, mas o tempo é curto, então a pesquisadora-formadora Regiane intervém e diz: “Gente, vamos acelerar. Boa parte nós já falamos que é da acomodação e da adaptação. Mas vejam essas imagens”. As imagens que a pesquisadora-formadora Regiane se refere:

Figura 23: Slides discutindo o conceito de acomodação

Você percebe na charge a fala de Freire sobre acomodação e adaptação?



Fonte: acervo do Projeto Brincadas: encontro de Setembro

Regiane diz: Na imagem, há algo que já discutimos:

Welton: O índio, talvez pareça estar mais acomodado, né? Tá observando o rio.
[...]

Roberto: O índio se vê impotente diante de tanto lixo que ele precisa combater, ele se vê impotente diante da situação. Ele está descontente, mas ele se sente impotente.

Isabel: Ele está identificando o problema, mas ele não tem ação para mudar.

Jacqueline: E também porque ele está sozinho. Por isso que se chama coletivo.

Elizabeth: O índio sozinho não faz a mudança.

Essa discussão reflete a compreensão dos participantes sobre o conceito de acomodação e adaptação na perspectiva de Paulo Freire. Ao observar a imagem do indígena contemplando o rio poluído, Welton sugere que ele parece "acomodado", destacando que ele está apenas observando a situação sem agir. Roberto amplia essa análise, argumentando que o indígena se sente impotente diante da quantidade de lixo, reconhecendo o problema, mas sem saber como enfrentá-lo. Isabel complementa ao afirmar que o indígena identifica o problema, mas falta-lhe uma ação efetiva para mudar a situação, evidenciando o desafio da conscientização e da necessidade de transformação social.

Elizabeth e eu ressaltamos a importância do coletivo, sugerindo que, sozinho, o indígena não consegue realizar uma mudança significativa. Destacar a força do "coletivo" está alinhado à visão freireana de que a transformação social exige ação conjunta e participação comunitária. Para Freire, a conscientização e a libertação só se concretizam através da união e do engajamento coletivo, uma ideia que é reforçada pela interpretação de Elizabeth ao afirmar que "o índio sozinho não faz a mudança".

Assim, a análise dos participantes sobre a imagem relaciona-se com a ideia freireana de que a opressão cria uma sensação de impotência e adaptação às condições adversas. Ao mesmo tempo, sugere que a saída para essa situação está na ação coletiva e na conscientização, aspectos essenciais para romper com a estrutura opressora e gerar transformação.

Ainda são apresentadas outras imagens para aprofundar o conceito discutido na sala. Por fim, Regiane apresenta as orientações sobre como fazer o podcast. Nessa atividade os participantes tinham que produzir um podcast ou videocast usando como base o conceito de imersão. No quadro 2 está o roteiro para elaboração dessa atividade.

Quadro 2: Roteiro para elaboração de Podcast

Leia e discuta em grupo o tema; Reúna e análise exemplos, dados e informações sobre o tema de acordo com as realidades apresentadas no COLINA ou na sua comunidade; Comece a produzir o podcast: Decida o estilo do podcast pode ser estilo reportagem jornalística, entrevista ou bate-papo.

Escreva um roteiro:

Introdução - apresentação: quem vocês são, sobre o que irão falar.

Desenvolvimento - se entrevista, quais serão as perguntas e respostas; quem entrevistará e quem será entrevistado? - se explicação da temática, apresente a definição; depois, exemplos: dados da sua realidade; experiências vividas; notícias etc. - se bate-papo, decida a sequência das falas, sobre o que cada um irá falar sobre o conceito.

Encerramento - faça as últimas considerações sobre o tema; - Após terminar, o encerramento é uma parte bem importante. É uma oportunidade para o convidado se despedir, você agradecer ou todos agradecerem.

Fonte: acervo do Projeto Brincadas: encontro de Setembro

Nesse momento, os participantes dos COLINA começam a planejar como realizar a atividade. O vídeo está na marca de 45 minutos. Eu e as outras pesquisadoras-formadoras nos mantemos um pouco distantes, permitindo que a discussão entre os participantes aconteça de forma livre, enquanto a gravação do vídeo continua.

Os participantes compartilham experiências de situações vividas em suas comunidades. A seguir, apresento um trecho do diálogo entre eles, sem intervenções das pesquisadoras-formadoras.

Isabel: Pensando no que discutimos sobre o sofrimento ético-político, o que eu entendo é que cada escola tem seus problemas. Apesar das distâncias, todos nós enfrentamos desafios em comum. Vocês têm problemas de estrutura; nós também. Além disso, estamos lutando para reativar algumas escolas. [...] A gente está na ação. Caçandoca está na ação. O que nos falta é conhecimento de leis. Nos falta informação. O que acontece na Caçandoca é que estamos em uma área com vegetação exuberante, com cinco praias de negros, para negros. E, em um Brasil que é racista, tudo o que puder ser feito para nos dificultar a vida, o município e o Estado fazem. Não há escola aberta, não há luz em todas as casas, não há transporte. O poder público age contra sua própria população para favorecer quem tem dinheiro. De um lado, tem condomínios de luxo com desembargadores, doutores, todos os ricos lá dentro; e, do outro lado, tem Celly e Isabel.

Ao final, escolhem a história relatada por Isabel e Celly para a produção do podcast. Durante aproximadamente dez minutos, organizam-se na criação do

roteiro. Quando estão prontos, a pesquisadora-formadora Regiane inicia a gravação do áudio em seu celular.

Tabela 7: Transcrição do Podcast elaborado pelo grupo da sala 116:

Roberto	Estamos aqui para fazer uma entrevista
Elton	Bom dia a todos! Para iniciar o nosso bate-papo vamos refletir sobre imersão. O que vem a ser a imersão? É quando a gente mergulha no problema, dentro da nossa própria vivência. No contexto de imersão da realidade. Para falar um pouco mais hoje temos aqui duas convidadas para um bate-papo.
Roberto	E aqui nós convidamos a Isabel e a Celly. Por favor, podem se apresentar?
Isabel	Meu nome é Isabel, faço parte do comitê de educação do Quilombo da Caçandoca em Ubatuba
Celly	Sou a professora Celly, eu dou aula de reforço na Caçandoca. Eu dou aula no sistema prioritário, porque a escola está em reforma. Essa foi uma conquista que conseguimos montar no comitê: a reforma da escola. Corremos atrás do dinheiro, como muita luta. No ano que vem, se Deus quiser, vamos conseguir reabrir a escola. Essa é uma conquista nossa, da comunidade.
Roberto	Você pode explicar para nós o que é o Quilombo Caçandoca?
Isabel	O Quilombo Caçandoca, como eu disse, fica em Ubatuba, no litoral norte. É uma área extensa, de 800 hectares. É uma área muito grande, com cinco praias. Por isso, há muito interesse imobiliário na região. Do lado, temos o Condomínio do Cusco, que está dentro da nossa área, onde vivem desembargadores, procuradores. A gente percebe, como comunidade, que ter terras à beira da praia, para os pobres, é quase uma ofensa para quem tem poder. Lá, nem todas as casas têm luz elétrica, não há transporte coletivo e não temos acesso à saúde. Precisamos caminhar cerca de seis quilômetros para chegar ao posto. O que percebemos é que tanto a Prefeitura quanto o Estado e o Governo Federal dificultam nossa estabilidade no território com essas situações, para que a gente desista. Mas somos um grupo forte e acreditamos no nosso potencial.
Welton	Quais são os problemas que surgem para a titularização das terras?
Isabel	Então, dentro do território da Caçandoca, há pessoas que se dizem proprietárias, como procuradores e desembargadores, que estão inseridos na área. Precisamos realizar uma análise discriminatória para verificar a procedência desses documentos, pois eles têm documentação. Mas, historicamente, Ubatuba possui muitas terras griladas. Na área que pertence ao Governo Federal, chamada de Caçandoca, que é dividida em várias partes – Caçandoca, Caçandoquinha, Bairro Alto, Saco da Raposa, São Lourenço, Saco do Morcego, Saco da Banana e Praia do Simão – há locais dentro do mesmo território com diferentes posses. O Governo Federal, que é responsável por parte da área da Caçandoca, precisa revisar e titularizar essas terras. E há outra parte que pertence ao Estado, que também precisa ser verificada para que, junto com o Governo Federal, possam emitir o título de propriedade.
Welton	E quanto à questão das leis, as pessoas têm conhecimento suficiente para lidar com isso? Surgem problemas nesse sentido?
Isabel	Como a maioria dos brasileiros, nós desconhecemos as leis. Na verdade, somos protegidos legalmente, e temos apoio do Ministério Público, do INCRA, que nos auxilia

	nesse sentido. A própria comunidade, no entanto, não tem esse conhecimento necessário. Precisamos desse suporte.
Roberto	Então fizemos aqui a imersão no problema. E vocês têm conseguido algumas conquistas?
Isabel	Sim. Conseguimos inverter um pouco essa situação e conquistar alguns avanços, como a questão da escola. Depois de dezesseis anos, a luz chegou, embora não para todos. Minha casa, por exemplo, ainda não é contemplada. Conseguimos também acesso à internet, e algumas melhorias nas questões alimentares. Mas o que realmente nos dá esperança é a titularização. Quando tivermos a garantia legal de nosso direito sobre a terra, finalmente estaremos protegidos de fato.
Welton	E o que os órgãos apontam? Quando vocês procuram e reivindicam esses pontos, o que eles indicam como problemas que vocês devem resolver? Quais são as exigências deles a cada solicitação que vocês fazem?
Isabel	Então, o que acontece é que eles frequentemente usam como argumento – o que considero uma desculpa esfarrapada – que “vocês não se entendem dentro do território.” Para mim, isso é apenas conversa. Afinal, nem mesmo as famílias concordam em tudo, e lá somos todos uma grande família. Esse argumento de que a culpa é nossa soa trágico. A questão atual envolve discriminação de terras, e isso não compete a nós. Cabe a eles realizar a discriminação fundiária, indenizar as pessoas e retirá-las do território. Coisas como eletricidade, que tanto precisamos, são responsabilidade deles, não nossa. Muitas vezes, transferem essa responsabilidade para nós, mas não temos como resolver. Cabe a eles organizar a comunidade.
Welton	Certo, então há uma transferência de responsabilidade todas as vezes que vocês procuram os órgãos competentes para buscar ajuda.
Isabel	Nós temos, por outro lado, o apoio da Defensoria Pública, que tem nos ajudado muito a reivindicar o que é nosso e a entender quais são os nossos direitos. Sabemos que temos deveres, mas os nossos direitos também devem ser respeitados, e eles têm sido negados há muito tempo.
Roberto	Para concluir, fica aqui o exemplo do problema enfrentado pela Caçandoca e da luta que estão travando para superá-lo. Esse é o contexto do qual estamos emergindo. Acredito que todos nós, em nossas comunidades, enfrentamos desafios semelhantes, e aqui temos um exemplo de superação, de resistência na busca por vencer essas dificuldades. Gostaríamos de agradecer. Alguém gostaria de fazer algum comentário?
Welton	Entender que é um caso que acontece na Caçandoca, mas que se espalha por todo o território brasileiro. Apesar de estarmos a uma distância considerável, algumas centenas de quilômetros, é algo que está ao nosso lado, presente em todas as cidades.
Roberto	Todos nós temos um problema como o da Caçandoca para resolver em todas as áreas, seja na saúde, na educação ou no acesso aos direitos mais básicos. Agradecemos e encerramos por aqui.

Fonte: a autora

No encontro de setembro na PUC, as atividades do dia integraram as três etapas de formação — imersão, emersão e inserção — dentro da perspectiva do Multiletramento Engajado. A sala 116 foi destinada especialmente para discutir o

conceito de imersão com os educadores/adultos. No entanto, as ações adotadas nessa sala também incluíram ações de emersão e inserção, proporcionando um percurso formativo completo, como será apresentado nas próximas seções.

5.3 Análise das Práticas Formativas e Promoção da Imersão

Com base na transcrição das interações ocorridas na sala 116, bem como no podcast gravado pelos participantes, podemos tecer discussões a respeito da primeira categoria de análise:

- Descrever o encontro de setembro de 2023 do Projeto Brincadas, com o objetivo de investigar como as práticas formativas realizadas nesse encontro promovem a imersão dos participantes nos contextos de desigualdade e exclusão, incentivando a reflexão sobre suas realidades vividas.

Na seção 5.2 está a descrição, nos resta agora explicar se e como as ações de formação desenvolvidas nessa sala promoveram a imersão dos participantes, incentivando a reflexão sobre suas realidades vividas.

➤ *Uso de Linguagem Corporal e Mímica para o Conceito de "Sofrimento Ético-Político"*

A participante Celly utilizou mímicas para facilitar a compreensão do termo “sofrimento ético-político”. Esse uso da linguagem corporal foi uma estratégia significativa para promover a imersão, pois aproximou os participantes de um conceito que é, por si só, abstrato. A mímica e o simbolismo ajudaram a estabelecer uma conexão emocional com o termo, intensificando a experiência do conceito, o que foi fundamental para gerar um envolvimento sensorial e emocional.

Essa imersão simbólica gerou uma experiência de aprendizagem significativa, na qual, tal como descrito por Holzman (apud Liberali, 2024, p. 32), os participantes “foram o que não são enquanto se transformavam naquilo que poderiam ser.” Por meio da mímica, eles tiveram a oportunidade de experimentar o conceito de sofrimento ético-político, internalizando-o de forma sensorial e emocional, o que contribuiu para um desenvolvimento cognitivo, social e emocional,

como Vygotsky sugere no brincar. Essa prática, portanto, não apenas promoveu a imersão no conteúdo, mas também possibilitou que os participantes se envolvessem em uma exploração segura e profunda dos significados e das implicações do termo, facilitando uma compreensão mais rica e internalizada.

➤ *Discussão Colaborativa sobre Imersão e Realidade Vivida*

A atividade conduzida por nós, pesquisadoras-formadoras, sobre o conceito de “imersão na realidade” proporcionou um espaço para os participantes compartilharem interpretações pessoais do termo e, assim, explorarem como ele se manifestava em suas próprias realidades. A metáfora usada por Celly, “mergulhar no próprio problema”, incentivou os participantes a internalizarem o conceito de imersão como um envolvimento profundo e autêntico. No trecho:

Roberto: É você não ficar alheio à realidade. É você participar dela, vivenciar de fato.

Welton: Vivê-la, né?

Roberto: Isso. Porque se você está alheio, não está imerso naquela situação. Você pode estar no mundo político, mas alheio a tudo, como se não acontecesse. Você está inserido fisicamente, mas não está imerso na realidade, na prática.

Neste trecho, a fala de Roberto enfatiza a diferença entre estar presente fisicamente em um contexto e realmente se imergir e participar ativamente dele. Ao dizer que alguém pode estar “inserido fisicamente, mas não imerso na realidade”, Roberto aborda uma distinção central na pedagogia de Paulo Freire, que diferencia a presença passiva da participação ativa e crítica na realidade social.

Para Freire, a imersão verdadeira em um contexto implica um envolvimento ativo e uma postura de abertura para compreender criticamente as condições e desafios dessa realidade. Ele afirma que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Freire, 1989, p. 16). Essa ideia reflete a necessidade de uma postura de aprendizagem crítica e participativa, em que o indivíduo não apenas observa, mas se engaja, questiona e reflete sobre a realidade.

Ao mencionar que “viver” a situação é fundamental, Welton reforça a necessidade da experiência prática e crítica para que o conhecimento se construa de maneira significativa. Freire observa que a verdadeira educação requer uma

"rigorosidade metódica" para que o sujeito "conheça o objeto e dele fale prudentemente" (Freire, 1987, p. 35). Nesse sentido, a fala de Roberto e Welton alinha-se à ideia de que o processo educativo precisa ser mais do que uma exposição ao conteúdo; ele deve levar à imersão genuína e reflexiva, em que os sujeitos se apropriam da realidade para transformá-la e, com isso, também a si mesmos.

➤ *Exemplos de Aprendizagem Fora da Sala de Aula – Vivência no Mangue*

Ao mencionar a experiência de levar os alunos ao mangue, Celly exemplifica uma prática formativa que proporciona uma imersão total dos alunos em seu próprio contexto ambiental e social.

Celly: [...] Igual um projeto que a gente fez lá na Caçandoca. A gente levou as crianças a um mangue, eles conheceram as pessoas que trabalham na marisqueira. Foi uma experiência diferente. Alguns moram lá, mas não tinham convivência com o local e não sabiam como cuidar do mangue. Vivenciando isso, passaram a ter um olhar diferente.

Welton: Elas passam a ter um olhar diferente para aquela realidade, né?

Isabel: Quando você tira ele das quatro paredes e leva para o ambiente, onde ele pode tocar, sentir, participar, ele aprende melhor do que apenas na lousa.

O relato destaca o valor de viver a experiência como uma forma de entender os problemas da comunidade e de reconhecer as responsabilidades individuais e coletivas na preservação e no cuidado com o ambiente. Essa prática, compartilhada com os participantes do Projeto Brincadas, oferece uma narrativa poderosa sobre a importância de sair do ambiente convencional para experimentar a realidade concreta, promovendo uma imersão que leva à reflexão crítica.

No contexto da sala, os participantes não vivenciaram diretamente a experiência do mangue, mas refletiram sobre ela e discutiram seu valor educativo, o que é um processo metacognitivo — ou seja, uma reflexão sobre o próprio aprendizado e a experiência de aprendizado dos alunos.

Freire afirma que "a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica" (Freire, 1997, p. 65). Isso significa que o educador também aprende e redefine seu entendimento com base nas

percepções e reflexões dos alunos. Na sala 116, os participantes, ao discutirem a vivência dos alunos no mangue, estão analisando como tal experiência promove uma conexão mais profunda com o conhecimento. Essa dinâmica permitiu que os participantes compreendessem o impacto que uma experiência concreta pode ter sobre o desenvolvimento dos alunos. A atividade de visita ao mangue reflete os princípios do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), caracterizado por práticas que fomentam o diálogo intercultural e a reflexão crítica sobre as relações de poder.

Assim, ao refletirem criticamente sobre o conceito de imersão no mangue, os participantes estão, na prática, exercitando a própria compreensão crítica sobre como envolver os alunos em experiências que transcendam o espaço escolar tradicional. Essa análise não só enriquece o entendimento dos educadores sobre o que é "imersão", mas também transforma sua percepção sobre o aprendizado e as maneiras de engajar os alunos, reforçando a ideia de Freire de que o conhecimento do professor se renova a partir do crescimento crítico dos alunos.

➤ *Reflexões sobre Desafios Locais e Desigualdade no Podcast*

A gravação do Podcast sobre a comunidade quilombola da Caçandoca proporcionou uma oportunidade para que os participantes da sala 116 refletissem coletivamente sobre as adversidades e desigualdades enfrentadas pelas comunidades próximas, em especial aquelas excluídas dos serviços e apoios básicos. Isabel e Celly, ao relatarem os desafios diários da Caçandoca — como a falta de luz, transporte e suporte governamental —, não só descreveram a realidade local, mas também convidaram os ouvintes a imergirem nessas dificuldades, criando um cenário vívido e próximo para todos. Esse relato coletivo, então, cumpre o papel de sensibilizar e envolver, promovendo o que Liberali chama de “reconhecimento e articulação das adversidades enfrentadas” (Liberali, 2024, p. 91). Esse tipo de abordagem narrativa transforma a escuta em uma experiência de compreensão mais profunda, capaz de gerar uma reflexão sobre as formas de resistência e mobilização necessárias em contextos semelhantes.

Os participantes não vivenciaram a exclusão territorial diretamente, mas refletiram sobre ela, aproximando-se da realidade da Caçandoca e seus desafios. Liberali destaca que “discussões em grupo estimularam o diálogo e a troca de ideias, por conseguinte, incentivaram uma análise coletiva das causas e dos

impactos dessas realidades” (Liberali, 2024, p. 91). Ao dialogarem sobre essas dificuldades, os participantes não apenas ampliam sua experiência de imersão, mas também incentivam um entendimento crítico sobre as causas e efeitos da exclusão social e econômica, incentivando uma maior conscientização sobre as estruturas opressoras que afetam tantas comunidades.

O impacto dessa discussão coletiva se reflete na fala de Roberto após a gravação do Podcast: “Gostei muito de conhecer essa história de vocês, nunca imaginei que aconteciam essas coisas tão perto de nós, lá em Ubatuba. Vou chamar vocês para contar isso para os alunos da nossa escola”. Esse comentário revela como a experiência o levou a perceber a realidade da Caçandoca sob uma nova perspectiva, ao entender que essas questões ocorrem “tão perto de nós”. Esse desejo de compartilhar a história com seus alunos indica a intenção de criar uma ponte entre o espaço escolar e a realidade social que o circunda, tornando o aprendizado mais relevante e transformador. A iniciativa de Roberto de levar Isabel e Celly para falar aos alunos evidencia o impacto de uma educação que não se limita aos conceitos teóricos, mas que se conecta com experiências reais e promove o reconhecimento das identidades e desafios locais.

Figura 24: Mapa da região do Quilombo da Caçandoca



Fonte: Relatório Técnico-científico sobre a Comunidade de Quilombo da Caçandoca município de Ubatuba³²

Com base nessa discussão, é possível afirmar que as práticas formativas empregadas no encontro de setembro de 2023, notadamente nas discussões ocorridas na sala 116, demonstraram uma metodologia imersiva que ultrapassou o ambiente tradicional de ensino. Por meio de uma abordagem multimodal — que incluiu mímicas, metáforas, discussões abertas, imagens, charges e podcast —, as atividades promoveram uma imersão dos participantes nos contextos de desigualdade e exclusão social. Essas práticas formativas permitiram que os participantes não apenas compreendessem conceitualmente o que significa imersão na realidade, mas também refletissem criticamente sobre isso em suas próprias vidas, criando um espaço de aprendizado experiencial que contribuiu para uma consciência mais profunda e engajada com as realidades de exclusão social.

Outros trechos ainda poderiam ser analisados nessa categoria, como exemplos:

- A fala de Roberto sobre o impacto das experiências sensoriais e emocionais no aprendizado dos alunos, comparando a vivência direta (como ver o mar) com o ensino teórico em sala de aula.

- A reflexão de Regiane ao perguntar como os professores podem criar experiências significativas mesmo dentro das limitações da sala de aula, o que incentiva uma análise sobre alternativas de imersão no ambiente escolar.

- O relato de Isabel sobre a importância de levar as crianças para fora do contexto da sala de aula, como a visita à universidade, para ampliar a percepção delas sobre suas próprias possibilidades e futuros.

- A discussão entre Welton e Isabel sobre o conceito de acomodação e opressão, em que abordam a dificuldade de sair de uma situação opressiva devido à estabilidade aparente que ela oferece.

³² Conforme Costa (2016, p. 2): “A comunidade quilombola da Caçandoca é formada por cerca de 50 famílias que vivem na região praiana do município de Ubatuba, no litoral norte de São Paulo, a 250 quilômetros da capital. Muitas outras famílias quilombolas, no entanto, saíram de suas terras e aguardam a regularização do território para retornar. O acesso é feito por uma estrada de terra a partir da BR-101. Os quilombolas têm fortes relações históricas com seu território, e um modo de vida sustentável que garante a preservação das praias e de grande parte da Mata Atlântica” disponível em <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/cacandoca.pdf>

5.4 Confronto das Práticas Formativas e a Promoção da Emersão

Esta seção se dedica a analisar a categoria:

- Confrontar as descrições realizadas, analisando de que maneira essas práticas incentivam a emersão dos participantes, buscando compreender se isso desperta uma consciência crítica nos participantes, em consonância com as diretrizes do 'Novo Contrato Social para a Educação' da Unesco.

Para isso, o texto foi dividido em duas partes. Na primeira, “Confronto das Descrições para Análise da Emersão”, são apresentados dois excertos do corpus, seguidos de uma análise de como cada um contribui para o processo de emersão dos participantes na realidade abordada. Na segunda parte, “Despertar da Consciência Crítica”, desenvolve-se uma análise que explora como esses momentos de emersão auxiliam na formação de uma consciência crítica, alinhando-se aos princípios do ‘Novo Contrato Social para a Educação’ da Unesco.

Primeira parte: “Confronto das Descrições para Análise da Emersão”

➤ a) no Contexto da Atividade do Podcast

Segundo Freire, a emersão ocorre quando os participantes passam da imersão na realidade para uma reflexão crítica sobre as causas e consequências dessa realidade. Esse processo exige um certo distanciamento que permite a análise das estruturas de opressão e possibilita a construção de generalizações e conceitos mais amplos. Esse afastamento ajuda os sujeitos a formular uma compreensão mais profunda, orientada para a transformação social e política. Conforme afirma Liberali:

Dentro do projeto [Brincadas], os participantes imergem em atividades brincantes com a intenção de explorar a realidade, discutir perspectivas teóricas e criticá-las, em processo de emersão. Esse processo promove a construção de novas possibilidades – abre caminho para a inserção concreta de cada participante como agente de transformação na criação do inédito viável (Freire, 1970. apud Liberali, 2024, p. 32).

Durante o planejamento do podcast, os participantes discutiram desafios enfrentados em seus contextos escolares, como a falta de acesso a recursos essenciais e o impacto das desigualdades sociais. Esse processo os leva a confrontar, ainda que em um nível inicial, as condições de opressão vividas por eles

e por seus alunos. As próprias temáticas guiaram os olhares dos participantes que, com as questões e comparações, foram, pouco a pouco, “oferecendo brechas (Walsh, 2019) para a emergência crítica sobre as situações de injustiça que geram o sofrimento ético-político (Sawaia, 2003) daqueles considerados descartáveis (Butler, 2020)” (Liberali, 2024, p. 96).

Ao escolherem relatar as condições do Quilombo da Caçandoca no podcast, os participantes dão um passo significativo em direção à emergência, narrando as marcas de opressão e de luta enfrentadas pela comunidade quilombola. Relatando desafios como falta de acesso a serviços básicos, discriminação territorial e desigualdade de direitos, eles começam a construir uma visão crítica das condições enfrentadas pelo quilombo, destacando a persistência das desigualdades sociais. Expor essas injustiças em um formato público torna o podcast uma forma de denúncia e resistência, pois oferece uma plataforma para que essa realidade seja compartilhada e reconhecida por outros. Esse ato de compartilhar é crucial para o processo de emergência, pois transforma o sofrimento da comunidade em um tema de reflexão coletiva, incentivando os participantes e os ouvintes a confrontarem a realidade e a desenvolverem uma consciência crítica sobre as estruturas opressoras que mantêm essa exclusão social.

A construção do podcast, ao exigir que transformem essas reflexões em uma narrativa pública, incentiva os participantes a expressarem uma “indignação justa” (Freire, 1970). Durante o processo, eles narraram e denunciaram a situação, iniciando uma discussão que revela interesse em explorar, de maneira mais crítica e analítica, as causas subjacentes das injustiças que afetam o quilombo. Freire ressalta que a emergência envolve o desenvolvimento de um entendimento ampliado, que permite ao sujeito interpretar a realidade de forma crítica e se preparar para transformá-la.

Assim, se confrontarmos a categoria emergência exclusivamente pela narrativa do podcast, poderíamos afirmar que o diálogo revela apenas o reconhecimento do sofrimento ético-político enfrentado pelo Quilombo da Caçandoca, sem, no entanto, avançar para uma análise aprofundada dos mecanismos que perpetuam essas condições. Nesse sentido, a ação concreta de emergência não teria se concretizado, uma vez que, para alcançar uma emergência crítica plena, o processo exigiria uma análise mais detalhada das causas que sustentam essas injustiças, indo além do

relato descritivo para uma interpretação crítica e o planejamento de ações transformadoras.

Entretanto, é importante destacar que o Quilombo da Caçandoca, assim como os demais COLINA presentes nesta sala, estão inseridos no Projeto Brincadas, cujas ações mais amplas ajudam a dimensionar o impacto do Projeto. Nesse contexto, Liberali (2024), em sua pesquisa sobre os efeitos do Projeto ao longo de um ano, afirma:

A partir das experiências proporcionadas pelo Projeto Brincadas, os integrantes do COLINA Caçandoca indicaram a construção de um currículo específico para a Escola do Quilombo da Caçandoca. Nessa proposta, foram incluídos diversos saberes voltados para a promoção de uma educação diferenciada e engajada. Assim, o processo de reativação não se limitou ao ambiente escolar; ele também representou uma ação coletiva e intencional, um ato de resistência contra sonhos ainda não realizados. A colaboração com o Projeto Brincadas facilitou, desde o início, a integração dinâmica entre sabedoria tradicional e aprendizado contemporâneo.

Os participantes foram orientados a desenvolver metodologias baseadas em colaboração e participação, fundamentadas em conceitos freirianos, como imersão, emersão e inserção, além da prática do brincar. Essas metodologias, profundamente enraizadas no contexto da comunidade, incluíram práticas de mariscagem, artesanato e proteção dos manguezais pelo Projeto Terra do Guaíamum.

[...]

Em resumo, os impactos transformadores e envolventes do primeiro ano do Projeto Brincadas com os COLINA estão vividamente expressos na narrativa da comunidade da Caçandoca. A colaboração, a união de forças coletivas e a importância dos encontros felizes (Espinosa, [1677]/2008) convergem para expandir possibilidades, tanto para ações individuais quanto para ações coletivas. Essas narrativas se entrelaçam ao evidenciar o enfrentamento e a superação de desafios, a ampliação da liberdade política e a promoção de uma existência mais justa dentro da comunidade da Caçandoca (Liberali, 2024, p. 140-142).

Portanto, a análise do conjunto das ações, para além da descrição ocorrida na sala 116, evidenciam que, no caso do COLINA Caçandoca (foco da narrativa do Podcast), houve uma efetiva emersão, na qual os participantes transcenderam o ambiente escolar e se engajaram em uma educação que valoriza profundamente os saberes locais e fortalece a participação ativa da comunidade. Esse processo de construção coletiva não apenas se constituiu como um ato de resistência e reativação da identidade e dos sonhos da comunidade, mas também como uma ação educativa fundamentada na conscientização crítica e na práxis libertadora. A colaboração entre os conhecimentos tradicionais e as metodologias contemporâneas, associadas ao Projeto Brincadas, concretizou o conceito de "inérito viável" (Freire, 2001). Nesse contexto, a integração entre ação e reflexão

gerou transformações reais e ampliou as possibilidades de uma vida mais justa e digna para os moradores do Quilombo da Caçandoca.

➤ *b) Vislumbres de Transformação: Movimentos Iniciais para o Inédito Viável*

Outro trecho selecionado para a ação de confrontar foi o seguinte excerto do diálogo ocorrido na sala 116:

Isabel: Trazer nossas crianças da Caçandoca para cá [PUC], mostra para elas que os limites são elas mesmas que criam. Não tem limite quando se quer de verdade.

Roberto: Concordo totalmente! Quando trouxe meus alunos aqui, pude mostrar o que é uma universidade, explicar o que é ser mestre, doutor – coisas que, em sala de aula, não têm o mesmo impacto.

Welton: É por isso que momentos como esse, de trazer as crianças para novas experiências, são tão valiosos. Eles abrem a visão delas para o mundo e para tudo o que podem alcançar.

Isabel: É incrível ver uma criança de 10 anos falando "vou fazer faculdade." Outro dia, o Pedro me disse: "Quero estudar na PUC." E eu disse: "Você pode, você vai." Trazer eles aqui tira eles daquele mundinho pequeno e amplia os horizontes.

O diálogo entre Isabel, Roberto e Welton revelou uma abertura inicial para a compreensão crítica e a possibilidade de transformação social, alinhando-se ao conceito freireano de “inédito viável”. Freire (2001) define o inédito viável como a possibilidade de superação das “situações-limites”, aquelas barreiras impostas pelas estruturas de poder que mantêm as condições de opressão. Nesse contexto, Isabel e Roberto trouxeram à tona o impacto de expor as crianças a novas realidades e de ampliá-las além dos limites do ambiente familiar, como forma de inspirá-las a sonhar e a enxergar possibilidades que anteriormente pareciam inacessíveis.

Quando Isabel comentou sobre as crianças do quilombo dizendo “não tem limite quando se quer de verdade”, ela introduziu a ideia de que essas crianças, ao entrarem em contato com um ambiente universitário, poderiam romper com suas próprias situações-limites. Isabel e Roberto expressaram que essa experiência ampliou as visões dessas crianças, ajudando-as a sonhar com um futuro diferente e a perceber a universidade como um espaço viável. Essa exposição e conscientização inicial representou um passo no sentido de, como aponta Freire, “se separar” das limitações impostas pela realidade (2001), criando a base para um ato-limite. Para que esse processo de conscientização se aprofunde em emersão e

em ato transformador, seria necessário que os participantes tivessem mais tempo na discussão e avançassem para uma análise crítica mais aprofundada sobre as causas subjacentes que perpetuam essas limitações.

Welton reforçou essa ideia ao afirmar que essas novas experiências “abrem a visão delas para o mundo e para tudo o que podem alcançar”. Aqui, o grupo mostrou uma sensibilização crescente para o impacto das barreiras sociais, mas ainda sem o distanciamento crítico necessário para identificar e confrontar as forças opressoras que criam essas situações-limites. Segundo Freire, para que se alcance o inédito viável, é essencial que haja uma postura crítica frente às estruturas que condicionam a realidade, algo que começa a se formar nesse diálogo.

Segunda parte: “Despertar da Consciência Crítica”

Na segunda parte desta análise, destacamos como os momentos iniciais de imersão observados nas atividades do Projeto Brincadas — especialmente na elaboração do podcast e no diálogo sobre o impacto das novas experiências para as crianças que visitaram a PUC — fomentaram uma consciência crítica entre os participantes, alinhada aos princípios do documento da Unesco Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social Para a Educação (2022).

Essas atividades refletem o princípio de “justiça social e cidadania global”, que preconiza a promoção de cidadãos críticos, aptos a participar ativamente nas questões sociais e comprometidos com a justiça e a responsabilidade global. Ao discutirem as dificuldades enfrentadas pela comunidade quilombola da Caçandoca, os participantes demonstraram um despertar para as dinâmicas de opressão e exclusão, conectando-se a uma visão de cidadania crítica e transformadora, conforme proposto pela Unesco.

No contexto do podcast, essa iniciativa pode ser vista como uma manifestação do princípio da “educação como bem público global”, que, segundo a Unesco, deve ser “acessível a todos e construída de forma colaborativa por diversos segmentos da sociedade”. A atividade de produção de um podcast permitiu que os participantes não só compartilhassem suas experiências, mas também apresentassem suas realidades a um público mais amplo, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva e acessível, conforme propõe o documento.

Além disso, o tema da “equidade e inclusão”, que se destaca no documento, é refletido nas narrativas dos participantes. Ao relatarem a falta de recursos e o impacto das desigualdades sociais na comunidade da Caçandoca, eles trazem à tona as barreiras que limitam o acesso à educação e outras oportunidades para grupos marginalizados. A Unesco defende que a educação deve eliminar essas barreiras e oferecer “oportunidades para todos, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou culturais”. Ao compartilharem suas perspectivas e ao explorarem a noção de “sofrimento ético-político” no podcast, os participantes contribuem para uma educação que expõe e questiona essas injustiças, reforçando a importância de uma “educação equitativa e inclusiva”.

Essas reflexões iniciais demonstram um movimento em direção ao que o documento da Unesco propõe como uma educação comprometida com a equidade e a inclusão, pautada no desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. Como afirma o documento: “a educação é um bem comum que deve ser construído coletivamente e acessível a todos, promovendo o desenvolvimento sustentável e a justiça social” (Unesco, 2022, p. 11). Nesse processo, os participantes começam a explorar o poder da educação como uma ferramenta de resistência e transformação, lançando as bases para uma consciência que transcende as limitações impostas pela realidade e projeta possibilidades de mudança.

Embora inclusão e equidade sejam conceitos amplamente definidos no campo educacional, é fundamental respaldá-los com evidências concretas que demonstrem sua efetividade em práticas pedagógicas específicas. No contexto do Projeto Brincadas, os depoimentos apresentam subsídios importantes para comprovar os pressupostos deste estudo, de que as práticas foram desenvolvidas pelo projeto, o qual estabelece uma relação significativa com a promoção desses princípios. Esses relatos não apenas validam o impacto das ações realizadas, mas também evidenciam como a imersão em dinâmicas colaborativas pode contribuir para a construção de um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo.

5.5 Inserção: Promovendo Ações Transformadoras no Contexto Educacional

Para esta seção será feita a discussão da categoria abaixo:

- Reconstruir implica discutir como as práticas propostas no evento em questão podem favorecer a inserção dos participantes em ações transformadoras, e como se relacionam com os princípios de equidade e sustentabilidade, propostos no 'Novo Contrato Social para a Educação' da Unesco.

Assim, o foco é explorar como as práticas propostas no evento analisado, em especial nas atividades descritas, podem fomentar a inserção dos participantes em ações transformadoras e como essas práticas se alinham aos princípios de equidade e sustentabilidade defendidos pela Unesco no documento "Novo Contrato Social para a Educação".

No planejamento do encontro, a etapa da inserção foi realizada fora da sala 116, no anfiteatro da PUC, junto com as demais salas, conforme descrito na seção 5.1. Mas será possível afirmar que houve também inserção na sala em questão?

Sim, se considerarmos, conforme Liberali (2024), que a inserção vai além da percepção da realidade e “envolve a construção de novas possibilidades – abre caminho para a inserção concreta de cada participante como agente de transformação na criação do inédito viável” (Liberali, 2024, p. 32), é possível afirmar que algumas ações do encontro na sala 116 revelaram nuances de inserção.

Por exemplo, os participantes da sala 116 mostraram entusiasmo ao compartilhar episódios de atividades realizadas fora dos muros da escola, como a visita ao mangue, proporcionando experiências que permitissem aos alunos vivenciar o conteúdo, como exemplificado na fala de Roberto:

Roberto: Eu imagino assim, a gente na sala de aula, pega um conteúdo e leva para o aluno. Se não levarmos para ele vivenciar a situação, ele não consegue se apropriar. É como falar do mar. Você fala, fala, fala, mas o dia que ele vê o mar, ele tem aquele impacto porque a experiência visual e emocional é muito maior do que apenas ouvir sobre o mar. Então, esse texto da professora Fernanda sugere, e eu entendo que nos incentiva, a trazer a problemática de forma concreta para que o aluno possa vivenciar e, assim, contribuir para sua formação. Mas aí vem o desafio: como fazer isso? Tem as limitações da escola, a falta de recursos, entre outras coisas. Como lidar com isso se torna um desafio.

Diante disso a formadora Regiane faz a seguinte provocação: “Também sou professora e vivo essa mesma realidade. E, quando não é possível levar os alunos para fora da sala, o que fazemos? Não fazemos nada?”.

Regiane trouxe o grupo para uma discussão prática sobre como implementar vivências significativas, mesmo quando as atividades fora da escola são inviáveis.

Na conclusão da discussão, Roberto e Celly afirmam:

Celly: Quando criamos algo que toca o aluno emocionalmente, ele guarda essa experiência. E não precisa sair da sala para isso. Podemos criar momentos dentro da sala que também provocam esse tipo de impacto.

Roberto: E o vínculo com os alunos também ajuda. Quando eles percebem que você está ali para algo maior, isso gera respeito e engajamento.

A ênfase de Roberto e Celly sobre a importância de criar um vínculo com os alunos demonstra uma conscientização sobre o impacto emocional na aprendizagem, com o intuito de construir uma prática que vá além da instrução mecânica e se aprofunde no engajamento autêntico. Esse movimento, que parte da reflexão crítica e leva à adoção de práticas pedagógicas engajadas, representa uma forma de inserção que busca responder diretamente às necessidades emocionais e educativas dos alunos, promovendo um aprendizado significativo e potencialmente transformador.

Portanto, a intervenção de Regiane contribuiu para que os educadores ultrapassassem o estágio de mera reflexão crítica, incentivando-os a implementar alternativas que tornem o aprendizado mais próximo da realidade e das experiências dos alunos. Este movimento indica um avanço na direção de uma inserção que integra ação e transformação, refletindo o potencial de práticas pedagógicas conscientes e adaptativas no cotidiano escolar.

As práticas propostas na sala 116 revelam um forte potencial para inserir os participantes em ações transformadoras e se alinham com os princípios de equidade e sustentabilidade defendidos no Novo Contrato Social para a Educação da Unesco. Observou-se que essas práticas foram estruturadas para promover não apenas discussões reflexivas e colaborativas sobre as realidades enfrentadas pelos educadores e suas comunidades, mas também o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras que se adaptam a contextos diversos e desafiadores.

A inserção dos participantes em ações transformadoras ocorre na maneira como as atividades da sala 116 incentivaram a reflexão crítica e a construção de alternativas práticas. Ao compartilhar experiências e trocar ideias sobre práticas que aproximam os alunos de sua realidade, seja através de visitas ao mangue ou de jogos adaptados, os educadores criam um movimento que vai além da teoria,

propiciando uma postura de engajamento crítico com o cotidiano escolar. Essa busca por soluções práticas diante das limitações do contexto escolar reflete a “inserção crítica”, que, segundo Liberali, exige uma consciência histórica e um compromisso ativo com a transformação da realidade. Dessa forma, os participantes não apenas observam as dificuldades em seu ambiente, mas tomam a iniciativa de propor e testar estratégias que ampliam as possibilidades de aprendizado significativo para os alunos.

Além disso, o desenvolvimento de práticas que valorizam o engajamento emocional no processo educativo destaca o potencial transformador dessas atividades. Quando os educadores reconhecem a importância das experiências sensoriais e emocionais no aprendizado, eles abrem espaço para uma educação que se conecta mais profundamente com a vivência dos alunos, proporcionando a eles uma oportunidade de construir conhecimento a partir de seu contexto. Esse movimento é reflexo da práxis freireana, em que a educação se torna um processo de ação-reflexão, no qual os educadores e alunos se transformam mutuamente. Através da prática de envolver todos os sentidos, de “viver” o aprendizado, os educadores facilitam a construção de uma consciência crítica que conecta o conteúdo à realidade social dos alunos.

Essa perspectiva busca envolver os alunos em processos de aprendizagem que os ajudem a pensar criticamente, colaborar e atuar como agentes de transformação social:

Um novo contrato social para a educação deve fortalecer a educação como um esforço público, um compromisso social compartilhado, [...] implicando em construir as capacidades que tornam os estudantes pensadores e práticos independentes e éticos. Significa equipá-los para colaborar uns com os outros e desenvolver sua capacidade de ação, responsabilidade, empatia, pensamento crítico e criativo, juntamente com uma ampla gama de habilidades sociais e emocionais" (UNESCO, 2022, p. 45).

Essas práticas também se conectam ao princípio da equidade defendido pela Unesco, que preconiza uma educação acessível e inclusiva para todos. A troca de soluções criativas na sala 116, como o uso de jogos e atividades sensoriais para ensinar conteúdos com poucos recursos, demonstra o compromisso dos educadores em construir uma educação mais justa e adaptada às condições de cada escola. A disposição de criar práticas acessíveis e a valorização de saberes

locais indicam que a equidade não é apenas um princípio distante, mas uma meta palpável que orienta as decisões pedagógicas cotidianas dos educadores.

O compromisso com a sustentabilidade, outro princípio central no Novo Contrato Social para a Educação, é visível nas práticas que conectam o aprendizado ao ambiente e à cultura local. Ao desenvolver atividades que envolvem a compreensão e a preservação de recursos naturais, como a visita ao mangue, os educadores promovem uma educação que valoriza a responsabilidade ecológica e a conexão com o meio ambiente. Esse tipo de prática ajuda a consolidar nos alunos uma consciência ambiental crítica e uma noção de responsabilidade compartilhada pela preservação dos recursos naturais, contribuindo para uma visão de sustentabilidade que vai além do ambiente escolar e se estende à comunidade.

Portanto, as práticas promovidas na sala 116 exemplificam como a educação pode se tornar um agente de mudança ao unir a reflexão crítica com ações concretas, proporcionando um aprendizado que não apenas se adapta à realidade dos alunos, mas também os capacita a transformá-la. Essa abordagem, alinhada aos princípios de equidade e sustentabilidade da Unesco, coloca os educadores e alunos como agentes de uma educação voltada para a justiça social, a inclusão e o desenvolvimento sustentável.

5.6 Sugestões para Outros Formadores Tendo por Base os Dados Deste Estudo

Com base nos dados analisados, algumas sugestões podem ser feitas para outros formadores que desejam replicar ou adaptar práticas semelhantes às do Projeto Brincadas em consonância com os princípios discutidos no documento da Unesco.

Uma das propostas é **incorporar o conceito de Bem Viver**, conforme proposto por Ailton Krenak, às práticas formativas. Esse conceito, fundamentado na ideia de uma convivência harmoniosa entre os seres humanos, suas comunidades e o meio ambiente, pode ser promovido por meio de atividades que conectem os participantes às suas raízes culturais e ao território em que vivem.

Por exemplo, uma das práticas poderia envolver oficinas de contação de histórias que resgatem narrativas indígenas e locais, estimulando os participantes

a refletirem sobre a relação de suas comunidades com a natureza e a sustentabilidade. Outra possibilidade seria realizar caminhadas em espaços verdes da comunidade, com discussões sobre a importância da preservação ambiental e a valorização do conhecimento tradicional. Essas atividades não apenas promovem um engajamento crítico com os temas ambientais, mas também ajudam a criar um senso de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Outra estratégia importante para potencializar as práticas formativas é **incorporar o brincar em diferentes contextos**, utilizando jogos e brincadeiras que dialoguem diretamente com a realidade cultural e social dos participantes. Essa ação permite que o brincar seja mais inclusivo, significativo e alinhado às vivências dos envolvidos, promovendo uma maior identificação com os processos de aprendizagem. Por exemplo, em contextos urbanos, o brincar pode ser reimaginado para abordar questões específicas do ambiente, como convivência em espaços públicos, cidadania e diversidade. Um exemplo seria o uso de jogos teatrais que encenam situações do cotidiano, incentivando a empatia e a resolução de conflitos. Atividades como desafios colaborativos inspirados em movimentos culturais urbanos, como hip-hop ou grafite, também podem servir como ferramentas para engajar os participantes. Já em regiões rurais, o brincar pode ser associado à natureza, com jogos que envolvam exploração de espaços abertos, coleta de materiais naturais e práticas de cuidado ambiental. Por exemplo, crianças e adultos podem participar de brincadeiras que incentivam a criação de hortas comunitárias ou a preservação de recursos naturais, promovendo o senso de pertencimento e responsabilidade com o meio ambiente.

Elaborar sequências didáticas que contemplem as etapas de imersão, emersão e inserção, conforme proposto no **Multiletramento Engajado**, tal como discutido neste trabalho.

Por exemplo, durante a etapa de imersão, pode-se propor atividades que coloquem os participantes em contato direto com situações de desigualdade e exclusão. Uma possibilidade seria organizar visitas a comunidades locais ou promover oficinas de levantamento de histórias de vida, nas quais os participantes possam ouvir e documentar relatos de pessoas diretamente impactadas por essas condições. Essa vivência inicial cria um espaço para a sensibilização e a

compreensão das dinâmicas que perpetuam as desigualdades. Na etapa de emersão, as atividades podem incentivar uma análise crítica dessas vivências, conectando-as a conceitos teóricos e práticas pedagógicas. Um exemplo seria realizar debates e rodas de conversa com base nos relatos coletados, promovendo a troca de perspectivas entre os participantes e utilizando textos de Freire e outros autores para fundamentar as reflexões. Essa etapa é essencial para que os participantes passem da simples identificação de problemas para uma compreensão mais ampla das causas estruturais que os sustentam. Por fim, na fase de inserção, os participantes podem ser incentivados a transformar suas reflexões em ações práticas. Isso poderia incluir a criação de projetos colaborativos, como campanhas de conscientização nas escolas, oficinas de planejamento de aulas mais inclusivas ou ações comunitárias que busquem mitigar os problemas identificados. Essas práticas permitem que a aprendizagem se concretize em iniciativas transformadoras, alinhando-se aos princípios de equidade e justiça social.

Adotar uma pedagogia crítica e participativa, estruturada nas etapas de imersão, emersão e inserção, não apenas engaja os participantes de forma ativa, mas também os prepara para atuar como agentes de transformação, ampliando o impacto das práticas formativas para além do contexto educacional imediato.

As **Cadeias Criativas**, desenvolvidas por Liberali (2024), oferecem uma abordagem teórico-metodológica que pode ser aplicada por formadores em diferentes contextos educativos e formativos. Para incorporar as Cadeias Criativas em suas práticas, os formadores podem iniciar com a identificação de desafios comuns enfrentados pelos participantes em seus contextos específicos. Essa etapa inicial permite mapear problemas relevantes e estabelecer um ponto de partida para o processo criativo coletivo. Em seguida, a construção de soluções é realizada de forma colaborativa, por meio de rodas de conversa, oficinas práticas ou trabalhos em grupo. Nesse ambiente, os participantes compartilham ideias, experiências e saberes, que se conectam em um fluxo criativo contínuo.

Outro aspecto importante das Cadeias Criativas é a produção de ferramentas e objetos compartilhados. Inspirados pela prática nos COLINA, os formadores podem incentivar os participantes a criar materiais ou projetos que

circulem entre o grupo, fortalecendo os laços comunitários e gerando impacto no contexto. Além disso, as interações promovidas nesse processo permitem que os resultados sejam continuamente ressignificados, atendendo às necessidades emergentes e promovendo transformações duradouras.

Ao adotar essa abordagem, os formadores estimulam a agência e a criatividade coletiva dos participantes. As Cadeias Criativas transformam o sofrimento ético-político em um compromisso ativo e colaborativo, incentivando ações que desafiem valores cristalizados e promovam mudanças significativas. Dessa forma, elas fortalecem as capacidades dos indivíduos para atuarem como agentes de transformação em suas comunidades e além, ampliando o impacto das práticas educativas e formativas.

Essas são algumas sugestões que podem contribuir para apoiar educadores envolvidos na formação discente e/ou docente. Independentemente das estratégias didáticas e metodológicas adotadas, o aspecto mais importante reside na concepção de formação. A linha defendida neste trabalho está associada à vertente crítico-colaborativa, na qual a reflexão é um processo contínuo em todas as ações do educador. Acreditamos que práticas fundamentadas nessa concepção têm o potencial de não apenas enriquecer os contextos educativos, mas também promover mudanças na construção de saberes e na transformação social, tal como tanto se almeja no documento da Unesco.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar as práticas formativas do Projeto Brincadas à luz das diretrizes do documento Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação, da Unesco, destacando sua contribuição para a construção de uma educação equitativa e sustentável. Com base em uma abordagem qualitativa, ancorada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), analisamos como as ações formativas do projeto Brincadas promoveram imersão, emersão e inserção, delineadas nos princípios freireanos e no Multiletramento Engajado.

Com base na análise das ações da sala 116, é possível afirmar que as etapas do Multiletramento Engajado — imersão, emersão (ou construção crítica de generalizações) e inserção — não seguem um processo linear e "estanque". Ao invés disso, essas etapas parecem estar interligadas, influenciando-se mutuamente. Cada uma delas representa uma fase distinta no processo de aprendizagem, mas o desenvolvimento de uma etapa não exclui ou encerra as anteriores; ao contrário, elas se sobrepõem e se retroalimentam, promovendo uma construção contínua e dinâmica de conhecimentos e práticas.

Essa perspectiva está de acordo com a concepção de Freire (2001) sobre a conscientização, que não é um evento isolado, mas um processo dialético em que os sujeitos estão continuamente refletindo e agindo sobre o mundo. Da mesma forma, Vygotsky sugere que o desenvolvimento conceitual (por exemplo, a passagem de conceitos cotidianos para científicos) ocorre por meio de um processo de interação contínua e não linear. No contexto do Multiletramento Engajado, a imersão, a construção crítica de generalizações e a produção de mudança social ilustram como a aprendizagem envolve ciclos de engajamento, análise crítica e transformação, sem um encerramento rígido de cada fase.

Com base nisso, segue uma breve consideração da análise do corpus em relação a cada um dos objetivos específicos deste estudo.

Em relação ao primeiro objetivo, evidenciou-se que as práticas realizadas na sala 116 estimularam os participantes a refletirem criticamente sobre os desafios socioculturais que enfrentam. Por meio de dinâmicas colaborativas, os participantes identificaram padrões de exclusão em suas vivências, iniciando um

processo de sensibilização e troca de experiências que fomentaram a reflexão coletiva.

Em relação ao segundo objetivo, evidências da emersão foram observadas, por exemplo, quando os participantes expressaram, em depoimentos e discussões, uma reinterpretação de suas práticas pedagógicas, incorporando novos entendimentos sobre o papel da educação na promoção da justiça social. Além disso, foi possível notar uma conexão entre as práticas formativas realizadas e a aplicação dos princípios do documento da Unesco. Esses momentos demonstraram que os participantes não apenas refletiram sobre suas realidades, mas também foram capazes de relacionar essas reflexões a ações concretas que poderiam ser implementadas em seus contextos.

Já, no terceiro objetivo, constatou-se que as práticas colaborativas favoreceram a inserção dos participantes em ações transformadoras. Exemplos como a produção de podcasts — que abordaram desigualdades sociais e promoveram resistência e denúncia — e as discussões plenárias — que resultaram em propostas concretas, como redes colaborativas — ilustram esse impacto (liberali, 2024). Essas iniciativas não apenas viabilizaram questões relevantes, mas também mobilizaram os participantes para a construção de mudanças em seus contextos³³.

Dessa forma, é possível concluir que as ações promovidas pelo Projeto Brincadas expandiram os princípios do documento da Unesco. Ao integrar os participantes em um processo reflexivo e colaborativo, as práticas formativas alinharam-se aos pilares de equidade, inclusão e sustentabilidade, ampliando o impacto dessas diretrizes ao promover um engajamento prático e crítico com as realidades socioculturais vividas. As atividades realizadas no Projeto demonstraram como a educação pode ser uma ferramenta poderosa para mobilizar indivíduos e comunidades em direção a uma transformação social significativa, reforçando o papel do Projeto Brincadas como um exemplo de prática educativa que transcende a formação teórica para consolidar ações concretas e

³³ Outras pesquisas são realizadas sobre temáticas semelhantes às deste estudo e isso ajuda a ter uma visão longitudinal das ações desenvolvidas pelos participantes nos Coletivos de Investigação e Ação (COLINA).

sustentáveis em prol da justiça social.

Ainda que o corpus da pesquisa tenha se concentrado em um recorte temporal limitado e nas ações de uma única sala (116), isso não dificultou a generalização dos achados, uma vez que as práticas formativas observadas foram representativas dos princípios que norteiam o Projeto Brincadas como um todo. A escolha da sala 116 permitiu uma análise detalhada das interações e dinâmicas do grupo, evidenciando como as ações promovidas refletem os conceitos de Multiletramento Engajado, equidade e justiça social, que são aplicáveis a outros contextos educativos dentro do projeto.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia R. Povos originários e “o comum”: reflexões acerca do sofrimento ético-político de indígenas Sateré-Mawé/AM e Hixkaryana/AM. In: SAWAIA, Bader B.; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia R. *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. Disponível em: https://www5.pucsp.br/nexin/livros/2018_08_06_ebook_afeto_comum.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

APOSTOLOPULOS, Vandrêa Mendonça. *Multiletramento engajado ambiental: propostas pedagógicas para construção de uma formação docente*. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

COSTA, Ana Carolina Estrela da. *Comunidade Quilombola de Caçandoca*. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. 16 p. (Terras de quilombos). Baseado em Relatório Técnico-científico sobre a Comunidade de Quilombo da Caçandoca, município de Ubatuba, São Paulo, produzido por Alessandra Schmitt. Disponível em <<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/cacandoca.pdf>> Acesso em 04 de nov. 2024.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*, 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais, 1974.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo. Editora Olha d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO SM. Apresentação do relatório da Unesco por Antônio Nóvoa em rede de escolas em São Paulo. *Fundação SM*, 29 jan. 2024. Disponível em: <https://br.fundacion-sm.org/atualidade/noticias/apresentacao-do-relatorio-da-unesco-por-antonio-novoa-em-rede-de-escolas-em-sao-paulo/>. Acesso em: 20 out. 2024.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Oliveira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

LIBERALI, F. C. School Teachers in Favela Contexts: Metaphors and Metonymies they live by. In: ZANOTTO, M. S.; ZANOTTO, L.; CAMERON, M. C.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Confronting Metaphor in Use. An applied linguistic approach*. Amsterdam/Philadelphia: JohnBenjamins Publishing Company, 2008b. v. 01, p. 267-285.

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2012.

LIBERALI, F. C. Argumentação na opressão destrutiva e na colaboração crítica: do cenário político do impeachment ao contexto do projeto Digit-M-Ed. In: SZUNDY, P. T. C.; FABRÍCIO, B. F.; TÍLIO, R.; MELO, G. C. V. de. (Org.). *Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. Campinas: Pontes, 2019b. v. 1, p. 261-295.

LIBERALI, Fernanda; MODESTO-SARRA, Luciana; MAZUCHELLI, Larissa; AMARAL, Feliciano; MEDEIROS, Bianca. Teatro do oprimido e direitos humanos: estratégia pedagógica para a (trans)formação. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 2, pág. 235-252, 2º sem. 2021.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Impactos e Ferramentas do Projeto Brincadas no Início da Proposta com os Coletivos de Investigação e Ação (COLINA) – Potencializando Transformações*. Tese. (Livre-Docência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. 194 folhas.

MECHIÇO, Rosa. Contemporaneidade das dimensões estruturais da pedagogia democrática de Freire e descrição de sua lógica. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M. C.; BRITO, Regina Pires (org). *Presença e atualidade do pensamento de Paulo Freire: vozes e diálogos pelo mundo*. São Paulo: Liber Ars, 2021.

NÓVOA, António. *Renewing the social contract for education: A personal point of view on the Unesco report*. *Prospects*, v. 54, n. 2, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374659614_Renewing_the_social_contract_for_education_A_personal_point_of_view_on_the_Unesco_report. Acesso em: 30 set. 2024.

PEJÃO, Rafael da Silva Tosetti. *A interculturalidade em um projeto com crianças da Tekoa Pyau: multiletramento engajado como prática insurgente*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SARRA, Luciana Kool Modesto. *Projeto Brincadas: ações possíveis para criação do inédito viável e para uma práxis decolonial*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader B. et al (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAWAIA, B. B. *Afetividade como fenômeno ético-político e lócus de reflexão crítico-epistemológica da psicologia social*. International Journal of Psychology, Hoboken, New Jersey, 2003.

SILVA, Jeanny Meiry S.; BRITO, Regina Pires. Ser tia ou professora? Profissionalidade na educação infantil, um olhar sobre as representações de professores do segmento. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M. C.; BRITO, Regina Pires (org). *Professor(a): identidade e representação*. São Paulo: Liber Ars, 2020.

SILVA, Jeanny Meiry S.; MAIA, Gisele G. O conceito freireano de apreensão da realidade: propondo um caminho para o ensino de leitura. In.: VASCONCELOS, Maria Lucia M. C.; BRITO, Regina Pires (org). *Paulo Freire: da teoria à prática*. São Paulo: Liber Ars, 2018.

SILVA, Thiago Lázaro Pereira da. *Educação Intercultural das Encruzilhadas: Possibilidades de construção da agência sentipensante no Projeto Brincadas*. 2024. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2024.

SMYTH, J. *Teachers' Work and the Politics of Reflection*. American Education Research Journal, [s.l.], v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA, João Francisco de. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, Unesco; Boadilla del Monte: Fundação SM, 2022. Disponível em <https://www.ce.ufpb.br/catedraunescoej/documento/2979be2c32420de99db6ecd1191cde6f941037.pdf> Acesso em: 20 out. 2024.

UNESCO. No Dia da Educação, Unesco lança relatório. *As Nações Unidas no Brasil*, 28 abr. 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/229242-no-dia-da-educacao-unesco-lanca-relatorio>. Acesso em: 20 out. 2024.

VELOSO, Aline Matheus; BUSARELLO, Flávia Roberta. Sussurros afetivos: Ética e afeto na práxis psicossocial. In: SAWAIA, Bader B.; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia R. *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. Disponível em: https://www5.pucsp.br/nexin/livros/2018_08_06_ebook_afeto_comum.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. C.; BRITO, Regina Pires. *Conceitos em educação em Paulo Freire*, 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: Mack-Pesquisa, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A: Relação dos Coletivos de Investigação e Ação em 2023

- EMEF Remo Rinaldi Naddeo

A EMEF Remo Rinaldi Naddeo é uma Unidade Educacional de Ensino Fundamental do município de São Paulo, localizada na região noroeste da capital paulista. A escola atende cerca de 800 alunos do Ensino Fundamental e está situada na região da Anhanguera. O bairro é formado, em sua maioria, por assentamentos das comunidades do MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto) e carece de aparelhamento do Estado no que diz respeito ao atendimento de saúde, esporte e lazer.

- Associação Remanescente da Comunidade do Quilombo da Caçandoca (ARCQC)

Criada em 2020, a Associação Remanescente da Comunidade do Quilombo da Caçandoca (ARCQC) conseguiu, por meio de luta e mobilização, garantir o direito à educação quilombola no território. Essa conquista promoveu a reativação da Escola do Quilombo, desativada há mais de 40 anos.

- CIEJA Perus I

O CIEJA Perus I é uma instituição educacional que faz parte da rede pública municipal de ensino de São Paulo. Atende cerca de 1.300 estudantes, com idades entre 15 e 80 anos. Desses estudantes, aproximadamente 700 são haitianos. Os discentes brasileiros, em sua maioria, são oriundos das regiões Norte e Nordeste do país. Há também mais de 30 alunos com deficiência.

- EEI Djekupe Amba Arandy e CECI - Centro de Educação e Cultura Indígena

As escolas EEI Djekupe Amba Arandy e o CECI - Centro de Educação e Cultura Indígena atendem à Aldeia Tekoa Pyau, dos indígenas Guarani.

EEI Djekupe Amba Arandy: Unidade escolar pertencente à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), supervisionada pela Diretoria de Ensino

Norte 1. Localizada no bairro do Jaraguá, a escola está situada na Aldeia Ytu, a qual é demarcada pela FUNAI, sendo o Jaraguá conhecido como terra indígena.

CECI - Centro de Educação e Cultura Indígena: Unidade pertencente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), supervisionada pela Diretoria de Ensino Pirituba Jaraguá. Também localizada no bairro do Jaraguá, a escola está situada na Aldeia Tekoa Pyau, a qual ainda não é terra demarcada.

- CEU EMEF Perus

O CEU EMEF Perus é uma das unidades escolares que pertencem à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), situada no distrito de Perus. Este território é reconhecido por sua luta histórica pelos direitos de todas e todos, sendo o local onde os Queixadas realizaram a maior greve da história.

Apêndice B - Pesquisadores-formadores participantes do projeto Brincadas durante o ano de 2023.

Nome	Características	Formação e área de atuação	Área de pesquisa	Local de residência	Ingresso no LACE
Fernanda Liberali (Coordenadora)	Mulher branca, cisgênero, 56 anos.	Pós-Doutora; Professora universitária da PUC-SP; coordenadora do GP LACE.	Práticas discursivas na construção de patrimônios vivenciais.	São Paulo, SP	2002 (em sua fase embrionária)
Feliciano Amaral	Mulher branca, cisgênero, 45 anos	Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL); Coordenadora Pedagógica em escola de elite de São Paulo	Dessilenciamento	São Paulo, SP	2010
Viviane Carrijo	Mulher negra, cisgênero, 36 anos	Cursando pós-doutorado em LAEL, autora de livros didáticos, professora de língua portuguesa e literatura	Língua portuguesa na formação de formadores	São Paulo, SP	2014
Joyce Dias	Mulher negra, cisgênero, 38 anos	Mestre em LAEL, diretora de escola da rede municipal de São Paulo e professora do EJA em escola privada de São Paulo	Questões de raça na formação de professores de língua inglesa	São Paulo, SP	2018
Sandra Santella de Sousa	Mulher parda, cisgênero, 41 anos	Graduada em Letras e Pedagogia, mestre em Educação- Formação de Formadores PUC-SP, doutoranda em	Formação de Professores, Arte e Educação, Cinema e	São Paulo, SP	2018

		Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC-SP	Educação; Coordenadora Pedagógica		
Bianca Medeiros	Mulher branca, cisgênero, 35 anos	Mestranda em LAEL, pedagoga, coordenadora de pós-graduação e extensão de uma faculdade em São Paulo; Atriz	Decolonialidade e na formação docente	São Paulo, SP	2019
Daniela Pellossi	Mulher branca, cisgênero, 46 anos	Mestranda pelo Formep; Professora de língua inglesa em escola privada de São Paulo	Colaboração crítica em grupos sociais	Santo André, SP	2019
Luciana Modesto-Sarra	Mulher branca, cisgênero, 42 anos	Mestranda em LAEL, professora de Ensino Fundamental na rede privada de São Paulo	Ações do Projeto Brincadas (1o sem. 2021), via Multiletramento Engajado como possibilidade para uma práxis decolonial	São Paulo, SP	2019
Marina Tiso	Mulher branca, cisgênero, 46 anos	Psicopedagoga, professora de português como língua de herança	Português como língua de herança	São Paulo, SP	2020
Rafael Pejão	Homem, branco, cisgênero, 42 anos	Mestrando em LAEL, Professor da rede municipal de São Paulo	Interconexões dos povos indígenas Guarani Mbyá, do Jaraguá SP	São Paulo, SP	2020
Alex Garrido	Homem negro, cisgênero, 42 anos	Doutorando em Educação e Currículo, professor de biologia	Currículo como política histórica em um quilombo paulista, na cidade de Ubatuba	São Paulo, Viagens regulares para Ubatuba, onde realiza a pesquisou no Quilombo da Caçandoca	2021
Claudia Paes	Mulher branca, cisgênero, 57 anos	Pós doutora, professora universitária aposentada pela UFMT; Professora de LP para estrangeiros	Ensino Aprendizagem de línguas	Mato Grosso	2021
Thiago Lazaro Pereira da Silva	Homem negro, cisgênero, 24 anos	Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, professor de inglês na PMSP	Educação intercultural das encruzilhadas como possibilidade de construção da agência sentipensante	São Paulo, SP	2022

Marcos Spitzer	Homem branco, cisgênero, 46 anos	Mestrando em Linguística Aplicada, professor de História	Multiletramento Engajado como ferramenta para construção de um ambiente escolar emocionalment e saudável	Cajamar, SP	2022
Francisco Estefogo	Homem branco, cisgênero, 57 anos	Pós-Doutorando em Filosofia da Linguagem, professor do programa de mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU	A dimensão afetiva da linguagem, linguagens decoloniais emancipatórias	Tremembé, SP	1999
Vandréa Mendonça Apostolopulos	Mulher, branca, cisgênero, 35 anos	Mestre em Formação de Formadores, professora polivalente bilíngue	Multiletramento Engajado Ambiental	Cotia, SP	2023
Marco Suarez	Homem pardo, cisgênero, 53 anos	Graduado em Tecnologia da Informação, especializado em Tecnologias Educacionais, professor de gestão de projetos e liderança	Tecnologias digitais utilizadas em projetos educacionais	São Paulo, SP	2023
Taciana Frota	Mulher negra, cisgênero, 48 anos	Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba e Membro da Comissão para Relações Étnico Raciais		Indaiatuba, SP	2023
Sarah Bento dos Santos Silva	Mulher, parda, cisgênero, 44 anos	Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	As Performances e o Brincar como instrumentos para a construção do Inédito Viável no Programa Digitmed 2017	Praia Grande, SP	2018
Adriana Domingues Vörös	Mulher branca, cisgênero, 46 anos	Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia e Coordenação Pedagógica. Mestranda no programa de educação: Formação de formadores. Professora de Educação Infantil, Coordenadora Pedagógica e monitora	Desenvolvimen to profissional do formador e práticas educativas pedagógicas	São Paulo, SP	2023

		inclusiva no programa NAPEI da PUC/SP			
Tatiana Silverio	Mulher branca, cisgênero, 46 anos	Graduada em Pedagogia e Letras. Mestranda em Educação pelo Formep. Professora de inglês, anos finais do fundamental	Afetividade, relações interpessoais e professores de inglês	São Paulo, SP	2023
Regiane Souza de Melo	Mulher parda, cisgênero, 42 anos	Graduada em história e pedagogia Pós-Graduada em Tecnologia Educacional, Mestranda em educação pelo Formep; Professora de Tecnologia e Esp. projetos educacionais escolares e sociais	Impactos da potência de agir para transformação social em práticas educativas	São Paulo, SP	2023
Elizabeth Maia Cardoso	Mulher parda, cisgênero, 50 anos	Graduada em Letras, Matemática, Física e Pedagogia. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica, Escolar e Institucional, Tecnologia Educacional para Educação Básica, Avaliação Educacional e Metodologia do Ensino da Matemática e Física. Mestranda em Supervisão e Orientação das Práticas Pedagógicas. Mestranda no Programa de Educação: Formação de Formadores. Professora de Português e Matemática	Ludicidade e Ensino da Matemática nos Anos Iniciais: Abordagem diante o Fracasso das Avaliações Externas e da Formação de Professores à luz de Paulo Freire e Vygotsky	Fortaleza, CE	2023
Beatriz Ferreira Silva Egea	Mulher preta, cisgênero, 19 anos	3º Semestre de Pedagogia. Pesquisadora no campo de Iniciação Científica	Educação Social; Escolas em Comunidades e Sofrimento Ético Político	São Paulo, SP	2023
Jacqueline De Bida (esta pesquisadora)	Mulher branca, cisgênero, 59 anos	Graduada em Letras Português e Inglês; Pós-graduada no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira; Mestranda em Educação pelo Formep. Professora e Coordenadora de Inglês	Práticas formativas no projeto Brincadas	São Paulo, SP	2023

Fonte: Base de dados do Grupo LACE.

ANEXOS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BRINCADAS: o inédito-viável em tempos de crise

Pesquisador: Fernanda Liberali

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44183621.0.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.092.795

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Protocolo de Pesquisa de Extensão sob a responsabilidade da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada: Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1681777.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que "(...) Este projeto surgiu como uma ação social e interventiva em resposta ao contexto da pandemia causada pela COVID-19. No início da quarentena, em março, Cathy Salit, uma ativista americana, convidou profissionais, nos quais me incluo, de diferentes áreas (palhaços, músicos, educadores, terapeutas e pesquisadores) para pensar ações para ajudar as pessoas por meio de atividades virtuais. Assim, foi criada a Global Play Brigade com representantes em diferentes países. No Brasil, convidei meus alunos e pesquisadores da PUC, além de profissionais de outras áreas para começarmos ações sociais e de

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.002.795

intervenção por meio de redes sociais. Como a Global Play Brigade, nosso intuito não seria o de pesquisa e de produção de dados, o objetivo era o voluntariado social para oferecer recursos e novas alternativas para as pessoas criarem o ainda não vivido em tempos de pandemia. Com base em Paulo Freire (1970), o objetivo era levar e criar esperança junto com aqueles que participassem das atividades do grupo. Nossas ações se organizaram com o nome "Brincada" em quatro frentes: Brincada do Brincar promove ações com crianças, jovens e adultos para experimentar e criar por meio do brincar. A Brincada da Educação tem como foco a troca de experiências com pais, alunos e educadores sobre atividades e questões relacionadas à educação presencial ou à distância. A Brincada de Gestores Educacionais cria espaços de partilha entre gestores de instituições públicas e privadas sobre suas vivências e ações. A Brincada do Ouvir, em parceria com a Deep School, uma escola de Psicanálise, oferece momentos gratuitos de escuta para pessoas que estão passando por momentos de grande angústia em decorrência da pandemia e do isolamento social. Essas ações foram totalmente online via redes sociais – WhatsApp, Facebook, Instagram, Tik Tok, YouTube – e plataforma digital Zoom. Com essa estrutura, nossas ações alcançaram muitas pessoas e, com cada atividade desenvolvida, integrantes do grupo organizador que não eram alunos da PUC manifestaram interesse em desenvolver pesquisa de mestrado e doutorado nas Brincadas. Como bolsista produtividade do CNPq, acredito que a potencialidade de pesquisa de nossas ações por três motivos: 1) como projeto, as Brincadas têm impacto social, internacionalização e extensão, características necessárias à pesquisa; 2) relação com o cenário atual; 3) ações desenvolvidas pautadas no conceito de inédito-viável (FREIRE, 1970) e de brincar (VYGOTSKY, 1933). Devido a isso, decidimos em grupo, tornar as Brincadas projeto de pesquisa a partir de fevereiro de 2021. Dessa forma, o projeto Brincadas se abrirá para pesquisas de mestrado, doutorado, pós-doutorado e iniciação científica, além de agregar alunos e professores das graduações da PUCSP na organização e execução das ações do projeto. Para integração da PUCSP, este projeto foi contemplado no dia 08 de dezembro de 2020 com auxílio da PUCSP e da FUNDAÇÃO de Incentivo à Extensão (PIPEXT) da PUC/SP.

Introdução:

Desde o início da pandemia da covid-19, membros-pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem e Atividade no Contexto Escolar (LACE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), se uniram para colocar em prática ações sociais que pudessem minimizar os efeitos gerados pela crise global e consequente a necessidade do distanciamento social. Nesse sentido, as atividades foram organizadas de modo colaborativo e voluntário, pensadas a partir da identificação de anseios coletivos local, regional, nacional e internacional. O LACE integra um

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3670-8468

Fax: (11)3670-8468

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.092.795

amplo conjunto de pesquisas, que têm em comum perspectivas teóricas embasadas e afins aos princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 2014), situadas no campo metodológico da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 1991, 2001, 2018) e com a tradição de realizar atividades que visam o transformar. Assim, em meio aos diversos acontecimentos e, em meio as consequências advindas em decorrência da pandemia da covid-19, grupos distintos de pesquisadores LACE, e colaboradores que a ele se juntaram, em um movimento de trocas de percepções e compartilhamento de ideias, colocaram em prática atividades com a finalidade de sanar diferentes necessidades que, no período de distanciamento social, foram identificadas.

Nessa direção, as Brincadas foram surgindo de acordo com as demandas da realidade e em consonância ao vínculo teórico-metodológico do grupo de pesquisa e pela conexão do grupo com o Eastside Institute de Nova Iorque que criou a Global Play Brigade. Essa brigada reúne pessoas de muitos lugares do mundo e tem como base o brincar com as mais diversas propostas. No Brasil, contamos com quatro frentes: A Brincada da Educação é uma frente que reúne, atualmente, participantes atuantes em diferentes áreas e realidades de educação, e tem como propósito compartilhar com pais e educadores questões relacionadas à educação presencial ou à distância, por meio de uma página na rede social Facebook, Instagram e YouTube, onde as interações acontecem e são viabilizados espaço e momentos para aprender e brincar. Com essa ideia, essa Brincada já tem mais de 3100 seguidores e mais de 5.000 pessoas alcançadas com a promoção de atividades síncronas, por meio de bate-papos com o uso da ferramenta Zoom, realização de lives pelo Facebook e Youtube, que consistem em atividade do tipo síncrona e assíncrona, além de disponibilizar no espaço publicações de interesses comuns a educadores e pesquisadores.

As publicações, que tiveram seu início em 15 de abril, contemplam formação profissional e pessoal destinada às famílias e educadores atuantes nos diferentes ciclos educacionais, da rede pública e privada. Inserida nessa Brincada, há também a Brincada de Gestores Educacionais que cria espaços de partilha entre gestores de instituições públicas e privadas sobre suas vivências e ações, em um grupo de WhatsApp e por meio de reuniões quinzenais nas quais esses profissionais compartilham suas dificuldades, potencialidades, ações e aflições. A Brincada do Brincar organiza-se a partir de uma programação semanal de atividades virtuais e lives pelo Instagram, Facebook, Youtube e Tik Tok, coordenadas por adolescentes de escolas municipais e Etecs de São Paulo. Além disso, essa Brincada oferece encontros virtuais mensais para desenvolver ações práticas da

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.062.795

vivência escolar e situações sociais diversas com um público de todas as idades e diferentes áreas profissionais, principalmente, da educação. A primeira atividade síncrona dessa Brincada ocorreu no dia 04/05 em que jovens da China e do Brasil se encontraram para interação que envolveu danças típicas de ambos os países. Uma festa literalmente global em que brasileiros e chineses, dos dois lados do mundo, apresentaram músicas e danças.

No Festival de Arte da Juventude de Lakeside, na cidade de Chengdu (4,5 milhões de habitantes), capital da Província de Sichuan (81 milhões), no Sudoeste da China e, do outro, via aplicativo Zoom, ao som da música Casa de Bamba, na voz do seu autor Martinho da Vila, brasileiros de São Paulo, Rio e até da Bélgica, cantaram e sambaram na frente de suas câmeras para serem transmitidos para o público jovem, a maioria estudantes de cursos de Arte e Design, no chamado Lakeside International. O encontro foi também um evento de solidariedade. Ativistas e artistas da China, país que por ter já conseguido reduzir a disseminação da covid-19, vêm retomando a normalidade e estão utilizando a atividade cultural bilateral para sensibilizar empresários chineses para a arrecadação e doação de dinheiros e de equipamentos de proteção individual para profissionais da saúde no Brasil. A Brincada do Ouvir realiza, em parceria com a Deep School – escola de psicanálise, momentos gratuitos de escuta para pessoas que estão vivenciando estados emocionais carregados de angústia. Nessa Brincada, tem-se a participação de mais de 40 terapeutas e estudantes de psicanálise, voluntários que se dispuseram a atuar de forma gratuita no estabelecimento de contato com aqueles que precisam de apoio psicológico e emocional para lidar com os efeitos, especialmente do isolamento social.

O atendimento de escuta, realizado por profissionais de diferentes áreas: business, teatro e outras, falantes de francês, português e inglês, está à disposição das pessoas de muitas partes do mundo e acontece de forma virtual com o intuito de uma conversa. Com exceção da Brincada do Ouvir, todas as subdivisões do Projeto Brincadas têm material gravado em áudio e vídeo disponível nas redes sociais, bem como no canal de Youtube do projeto, no qual ocorrem todas as lives. Os encontros virtuais, via Zoom, foram gravados, mas não disponibilizados na íntegra nas redes sociais. Foram usados para divulgação e armazenados em minha nuvem pessoal do Drive.

A ampla divulgação e exposição dos vídeos na internet é parte das relações contemporâneas e digitais que, com a pandemia, tornou-se essencial para o convívio social apesar do distanciamento e isolamento. Exemplo dessas relações, são as lives coordenadas pelos jovens da Brincada do

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.092.795

Brincar. Como verdadeiro digital influencers, os adolescentes conduzem lives com temáticas jovens que abordam música, poesia, dança, debates sociais etc. Apesar de todo armazenamento e conteúdo na internet, não desenvolvemos pesquisa, pois, como já dito, não era esse o foco do projeto. A partir de 2021, esperamos atrelar o científico às nossas ações sociais e interventivas por meio de análise do conteúdo já disponibilizado e armazenado desde março de 2020, e do conteúdo que ainda será produzido de 2021 a 2023.

Metodologia Proposta:

Seguindo a proposta metodológica realizada pelo grupo de pesquisa LACE, este estudo, como outros que já conduzi, realiza-se por meio de Pesquisa Crítica de Colaboração, que tem como base a transformação intencional de contextos com o envolvimento de todos os participantes. Essa metodologia tem como pressuposto que o processo de transformação e envolvimento coletivo cria soluções compartilhadas e colaborativas que respondem às demandas dos sujeitos e suas comunidades. Esta é, portanto, uma proposta de pesquisa e de extensão que, de forma engajada, pretende oferecer melhores condições de vida para todos os envolvidos. Para isso, utiliza a criticidade e a colaboração como formas de ação que perpassam o modo de organizar a atuação dos participantes no contexto, bem como os meios de produzir, coletar, selecionar, analisar e interpretar os dados. Contexto da Pesquisa e Participantes O projeto se realizará a partir da investigação de práticas discursivas realizadas nas ações das Brincadas e seus impactos sociais, e na relação das Brincadas com a Global Play Brigade. Semelhante aos meus outros projetos, os integrantes do grupo atuarão na formação uns dos outros, a saber: Equipes de pesquisadores – compostas por professores doutores e alunos (graduandos, mestrandos, doutorandos e pós-doutorando) da PUC/SP e demais instituições parceiras, incluindo alunos de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas – serão responsáveis por organização e planejamento de atividades virtuais via Zoom, Facebook, Instagram, Tik Tok e Youtube em contexto nacional e internacional (na Global Play Brigade); e fundamentação teórica e constante análise dos dados gerados pelas atividades do projeto. Equipes de pesquisadores como membros dos grupos de apoio – compostos por alguns dos pesquisadores também responsáveis pelos planejamentos. Como colaboradores na criação de atividades virtuais, tornam-se responsáveis pelas discussões em pequenos grupos, quando no Zoom, ou em bate-papo nos comentários em Facebook, Instagram e Youtube. As atividades focais realizadas e que gerarão dados para o projeto serão: Reuniões quinzenais com pesquisadores e intérpretes de língua de sinais para preparação e reflexão sobre as atividades virtuais que serão desenvolvidas nas redes sociais do Brincadas e na

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.062.795

Global Play Brigade. Encontros virtuais mensais, via Zoom, com pesquisadores, intérpretes de língua de sinais, e pessoas de diferentes áreas e idades (crianças, adolescentes, jovens e adultos). Lives quinzenais ou mensais via Youtube, Zoom, Facebook e Instagram.

Mensagens escritas ou gravadas em áudio e vídeo via Whatsapp nos diferentes grupos do projeto Brincadas. Webinars, palestras, minicursos e oficinas que serão ofertados pelo Projeto Brincadas na PUC/SP. Eventos científicos organizados pelo Brincadas onde todos os participantes apresentarão resultados das atividades do projeto. Esta pesquisa obedecerá a determinações do Comitê de Ética da PUC/SP e se realizará após autorização dos envolvidos. A produção de dados se materializará nas práticas discursivas perpetradas durante as várias atividades do projeto. Esses dados serão recuperados por meio de vídeos, além de descrições e depoimentos feitos pelos participantes, pautas e atas, fotografias, filmagens dos próprios participantes com seus próprios celulares. Ficarão armazenadas no banco de dados de pesquisa e serão disponibilizadas para o banco de dados do Projeto Brincadas. Todo material usado nos eventos virtuais também será organizado por ano e data para se tornar parte do acervo do Brincadas. Igualmente, todo material desenvolvido pelos participantes e as trocas de e-mail/WhatsApp serão salvas e disponibilizadas de forma digitalizada na plataforma digital do projeto. Ou seja, os dados produzidos serão disponibilizados para todos os pesquisadores do grupo de pesquisa que vierem a realizar trabalhos acadêmicos sobre o projeto.

Metodologia de Análise de Dados:

A pesquisa focalizará o estudo das práticas discursivas materializadas em textos multimodais entre os participantes nas diferentes atividades, presenciais e virtuais, que compõem o projeto. Esse material será descrito, analisado e interpretado por meio de uma perspectiva dialógicoenunciativa (BRAIT, 2006), em que as categorias não são aplicáveis de forma mecânica aos dados. Um procedimento central dessa análise será a descrição do contexto, tendo como foco seu lugar e momento físico e social de produção e circulação, o papel dos interlocutores e seus objetivos. A observação e o estudo minucioso dos textos, transcritos de forma multimodal, também serão realizados para a busca de marcas multimodais e linguístico-discursivas na investigação das práticas discursivas. Vários critérios serão usados para garantir a credibilidade deste estudo, tais como: avaliação por pares, observações constantes, triangulação de dados, constante comparação e revisão dos resultados alcançados com as análises.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.052.795

Desfecho Primário:

- Internacionalização do projeto e da PUC/SP com o Global Play Brigade.- Atendimento à comunidade com Brincada do Ouvir.- Expansão das discussões teórico-práticas sobre o brincar.- Ofertas de cursos de pós e graduação sobre o brincar.- Ofertas de lives e webinars por meio da universidade.- Desenvolvimento de teses, trabalhos de IC e dissertações nas temáticas das Brincadas.- Ofertas de cursos para gestores via COGEAE.- Propostas de conferências e congressos sobre as temáticas das Brincadas.- Livro sobre o projeto.- Integração entre graduação e pósgraduação.- Estabelecimento de sessões de brincar como metodologia de acolhimento de alunos.- Consultorias, cursos e oficinas sobre os temas e modos de condução das Brincadas.- Teses de doutorado.- Dissertações de mestrado.- Trabalhos de Conclusão de Curso.- Publicações em periódicos nacionais e internacionais.

Tamanho da Amostra no Brasil: 15.000*

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar, descrever, analisar e interpretar as ações das Brincadas e seus impactos sociais; e as relações entre o Projeto Brincadas e a Global Play Brigade.

Objetivo Secundário:

- estudar, nas ações de cada Brincada, aportes teóricos que orientam o GP LACE, tais como: brincar, cadeia criativa, inédito-viável, agência; patrimônio vivencial; translinguagem e interculturalidade; multiletramentos; argumentação colaborativa, evento dramático, entre outros. - integrar alunos da graduação e pós-graduação em atividades colaborativas de organização de lives, encontros virtuais, divulgação científica etc;- garantir espaço para ação de escolas públicas e privadas por meio dos alunos participantes do projeto;- articular intervenções organizadas por integrantes da Global Play Brigade e do Brincadas (alunos de escolas públicas e privadas, graduação e pós-graduação).- atender às demandas sociais conforme necessidades emergentes na sociedade;- organizar cursos, oficinas e minicursos de formação teórico-metodológica do brincar para comunidade acadêmica da PUCSP; - possibilitar, em cada Brincada, o desenvolvimento de pesquisas de mestrado, doutorado, pós-doutorado e iniciação científica.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.052.795

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esperamos que a pesquisa não apresente riscos para os participantes, caso ocorram riscos digitais, por exemplo, arcaremos com as responsabilidades e pensaremos junto com os envolvidos sobre como resolver os problemas.

Benefícios:

O benefício social é crescente, pois o projeto estabelecerá inter-relação da universidade com outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada aos interesses e necessidades da sociedade, representada na comunidade escolar. As ações de pesquisa e de extensão deste projeto, portanto, constituem aportes decisivos à formação do estudante de pós e graduação devido à ampliação do repertório de suas ações acadêmicas e pelo contato direto com questões contemporâneas neste tempo de crise.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK;

STATUS = APROVADO

2. TCLE - OK;

STATUS = APROVADO

3. Ofício de Apresentação - OK;

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.052.795

STATUS = APROVADO

4. Projeto de Pesquisa - OK;

STATUS = APROVADO

5. Autorização para realização da Pesquisa - OK;

STATUS = APROVADO

6. Parecer de mérito acadêmico - OK;

STATUS = APROVADO

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido sítio, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1681777.pdf	04/01/2021 18:57:47		Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto.pdf	04/01/2021 18:56:25	Fernanda Liberali	Aceito
Outros	parecer_merito.pdf	04/01/2021 18:25:42	Fernanda Liberali	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	11_TCLE_BrincadadoBrincar_encontros virtuais.pdf	04/01/2021 18:19:11	Fernanda Liberali	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_TCLE_BrincadadoOuvir_escutado.pdf	04/01/2021 18:17:13	Fernanda Liberali	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godói, 999 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.092.795

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_TCLE_Brincada_do_Ouvir_escutador.pdf	04/01/2021 18:16:48	Fernanda Liberali	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5_TCLE_BrincadadaEducao_respos.pdf	04/01/2021 18:16:25	Fernanda Liberali	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6_TCLE_BrincadadaEducao_todos.pdf	04/01/2021 18:15:05	Fernanda Liberali	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	10_TCLE_BrincadadoBrincar_resp_adol escentes.pdf	04/01/2021 18:13:06	Fernanda Liberali	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9_TCLE_BrincadadoBrincar_responsave is_Live.pdf	04/01/2021 18:12:44	Fernanda Liberali	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2_TCLE_BrincadadoBrincar_convitados .pdf	04/01/2021 18:08:50	Fernanda Liberali	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	1_TCLE_BrincadadoBrincar_convitados .pdf	04/01/2021 18:08:20	Fernanda Liberali	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TCLE_BrincadadoBrincar_crianças.pdf	04/01/2021 18:06:30	Fernanda Liberali	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8_TCLE_BrincadadoBrincaradolescente s.pdf	04/01/2021 18:03:33	Fernanda Liberali	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_BrincadoGestor.pdf	04/01/2021 17:54:12	Fernanda Liberali	Aceito
Outros	oficio_de_apresentacao.docx	04/01/2021 17:53:48	Fernanda Liberali	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/01/2021 17:52:36	Fernanda Liberali	Aceito
Orçamento	orcamento.xlsx	04/01/2021 17:52:14	Fernanda Liberali	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.092.795

Cronograma	cronograma.pdf	04/01/2021 17:50:22	Fernanda Liberali	Aceito
------------	----------------	------------------------	-------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 09 de Novembro de 2021

Assinado por:

Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@puccsp.br