

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E ANCESTRALIDADE: UMA
PERSPETIVA PEDAGÓGICA HOLÍSTICA E COMPLEXA NO CONTEXTO
ESCOLAR**

ANALYSIS OF EDUCATIONAL PRACTICES AND ANCESTRALITY: A HOLISTIC
AND COMPLEX PEDAGOGICAL PERSPECTIVE IN THE SCHOOL CONTEXT

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y LA ANCESTRALIDAD: UNA
PERSPECTIVA PEDAGÓGICA HOLÍSTICA Y COMPLEJA EN EL CONTEXTO
ESCOLAR

Mário Charle Hossi¹ 0009-0001-0653-0753

¹Instituto Superior Politécnico Sinodal – Lubango, Huíla, Angola; charleshossi88@gmail.com

RESUMO:

Desde há muito que se atribui particular importância ao papel do professor como sendo o mediador de conhecimento e cultura no ambiente escolar, responsável por viabilizar através de suas práticas, a compreensão da ancestralidade como característica intrínseca de uma sociedade diversa e por estimular o diálogo intercultural. Com isso, no âmbito dos princípios epistemológicos, o presente trabalho insere-se no paradigma qualitativo de carácter bibliográfico. A opção pelo paradigma está associada ao fato de que a pesquisa busca analisar as práticas educativas sob uma perspectiva pedagógica, holística e complexa, procurando compreender a sua relação intrínseca com a ancestralidade no contexto escolar. Ao longo do artigo, são apresentadas evidências e referências bibliográficas que sustentam as diferentes concepções sobre as práticas educativas e ancestralidade nele apresentados. Quanto à disposição e redação do texto, ao considerá-las como um processo, entende-se que a escolha adequada do título, seguida de um resumo convidativo e de uma introdução bem construída, denotam condições satisfatórias para que o material, após sua publicação, seja acessado e tenha seu alcance ampliado. Feito isso, preparamos o terreno para adentrarmos aos fundamentos metodológicos e reforçar a ideia de que a mobilização entre a abordagem, o tipo de pesquisa e o referencial teórico para analisá-los, conferem rigor ao texto. Este artigo bibliográfico conclui que integrar a ancestralidade nas práticas educativas é uma reconfiguração profunda do ensinar e aprender, essencial para uma educação que esteja verdadeiramente voltada para a diversidade cultural.

Palavras-chave: práticas educativas; ancestralidade; processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT:

For a long time, particular importance has been attributed to the teacher's role as the mediator of knowledge and culture in the school environment, responsible for enabling, through their practices, the understanding of ancestry as an intrinsic characteristic of a diverse society, and for stimulating intercultural dialogue. Therefore, within the scope of epistemological principles, this work falls within the qualitative paradigm of a bibliographic nature. The choice of this paradigm is associated with the fact that the research seeks to analyze educational practices from a pedagogical, holistic, and complex perspective, aiming to understand their intrinsic relationship with ancestry in the school context. Throughout the article, evidence and bibliographical references are presented that support the different conceptions of educational

practices and ancestry presented therein. As for the organization and writing of the text, by considering them as a process, it is understood that the adequate choice of the title, followed by an inviting abstract and a well-constructed introduction, denote satisfactory conditions for the material, after publication, to be accessed and have its reach expanded. Having done so, we have prepared the ground to delve into the methodological foundations and reinforce the idea that the mobilization between the approach, the type of research, and the theoretical framework to analyze them, lends rigor to the text. This bibliographic article concludes that integrating ancestry into educational practices is a profound reconfiguration of teaching and learning, essential for an education that is truly geared towards cultural diversity.

Keywords: educational practices; ancestry; teaching and learning process.

RESUMEN:

Desde hace mucho tiempo se atribuye particular importancia al papel del docente como mediador del conocimiento y la cultura en el entorno escolar, responsable de viabilizar, a través de sus prácticas, la comprensión de la ancestralidad como característica intrínseca de una sociedad diversa y de estimular el diálogo intercultural. Con ello, en el ámbito de los principios epistemológicos, el presente trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo de carácter bibliográfico. La opción por el paradigma está asociada al hecho de que la investigación busca analizar las prácticas educativas desde una perspectiva pedagógica, holística y compleja, procurando comprender su relación intrínseca con la ancestralidad en el contexto escolar. A lo largo del artículo, se presentan evidencias y referencias bibliográficas que sustentan las diferentes concepciones sobre las prácticas educativas y la ancestralidad en él expuestas. En cuanto a la disposición y redacción del texto, al considerarlas como un proceso, se entiende que la elección adecuada del título, seguida de un resumen atractivo y de una introducción bien construida, denotan condiciones satisfactorias para que el material, tras su publicación, sea accesible y tenga su alcance ampliado. Hecho esto, hemos preparado el terreno para adentrarnos en los fundamentos metodológicos y reforzar la idea de que la movilización entre el enfoque, el tipo de investigación y el marco teórico para analizarlos, confiere rigor al texto. Este artículo bibliográfico concluye que integrar la ancestralidad en las prácticas educativas es una reconfiguración profunda del enseñar y aprender, esencial para una educación que esté verdaderamente orientada hacia la diversidad cultural.

Palabras clave: prácticas educativas; ancestralidad; proceso de enseñanza y aprendizaje.

Introdução

As práticas educativas no contexto escolar contemporâneo transcendem a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um conjunto de ações intencionais que materializam teorias educacionais em interações concretas. Nesse cenário, a escola afirma-se como um espaço/tempo essencialmente humano e de produção cultural, onde o entrelaçamento de relações entre os sujeitos é mediado por suas formas de conceber o humano e o mundo. O nosso fim é que, ao incorporar os aspectos ancestrais à prática educativa, as escolas possam ensinar melhor e os alunos aprender melhor.

É nossa intenção, desde o princípio tentar transmitir com nitidez as nossas ideias e as ideias que partilhamos relativamente a esta temática. Reconhecendo a verdade das palavras de

vários autores, tentamos neste texto explicitar com toda clareza possível as visões dos autores consultados em relação a abordagem aqui apresentada. E, no final, só os nossos leitores poderão dizer se realmente o conseguimos ou não.

No nosso labor investigativo convocamos um conjunto de conceitos e paradigmas de natureza bibliográfica de forma a termos uma visão tanto quanto possível esclarecida sobre o nosso objeto de investigação. Por um lado, procuramos nas nossas escolhas afastar tudo o que conscientemente pudesse constituir obstáculo a uma leitura isenta dos elementos que estudamos. Por outro lado, não recusamos nenhum contributo teórico ou metodológico que nos auxiliasse nesta chamada.

O trabalho descrito ao longo das páginas seguintes tem origem fundamentalmente em dois sentimentos que nos dominaram então, e que ainda nos dominam: primeiro, a curiosidade por saber com mais clareza os conceitos sobre a prática educativa e teorias da aprendizagem; segundo, o sentimento de analisar a relação existente as práticas educativas e ancestralidade bem como a necessidade de aplicação desta relação em ambiente da sala de aulas.

Quanto às motivações que nos levaram a redigir este manuscrito, pontuamos a necessidade de (re)definir os sentidos da educação quando confrontada com saberes que atravessam o campo das significações e das relações intersubjetivas na escola. Nessa direção, mais do que a simples inclusão de conteúdos culturais no currículo, a relação aqui explorada propõe uma reorientação epistemológica da prática educativa, a medida em que a ancestralidade é compreendida não como uma "arqueologia do passado", mas como um princípio vivo e um legado histórico e sociocultural que orienta o presente e projeta o futuro.

O problema fundamental que se procurou explicar ao longo das próximas páginas consiste em saber sobre de que maneira a integração da ancestralidade, enquanto princípio vivo e legado coletivo, pode reorientar as práticas educativas no contexto escolar? O objeto de investigação são as práticas educativas e ancestralidade. O nosso enquadramento teórico constitui-se assumidamente como uma lente para análise e compreensão do nosso objeto investigativo. As incursões pelas análises mais aprofundada de alguns componentes do plano teórico têm predominantemente uma função instrumental de iluminação para uma compreensão mais esclarecida do texto.

No que se refere às contribuições deste estudo, ele pode fornecer orientações e auxiliar teoricamente indivíduos que queiram introduzir debates em determinados contextos sobre a temática aqui abordada. Também destina-se a um público multifacetado que, por sua vez, inclui estudantes de graduação e pós-graduação, professores interessados na temática em questão e entusiastas, de modo a ajudá-los a compreender a relação intrínseca entre as práticas educativas

e a ancestralidade no contexto escolar. Além disso, o texto oferece subsídios para que o pesquisador a entenda como um processo contínuo que possibilita a reflexão sobre o objeto de estudo. Esses apontamentos dão suporte para o desenvolvimento da autonomia intelectual do investigador e de quem venha ter contato com o texto.

Tendo em atenção a relevância do texto para a comunidade acadêmica, este estudo teve como objetivo analisar as práticas educativas sob uma perspectiva pedagógica, holística e complexa, procurando compreender a sua relação intrínseca com a ancestralidade no contexto escolar.

Entretanto, enquanto doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, os autores são membros do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática, Currículo e Educação (GPEMCE), da referida Instituição e do referido Programa. Com isso, a formação em curso e consequentemente a produção e publicação deste texto são resultado de um financiamento e apoio pontual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- com o código de financiamento 001.

Visão geral sobre as Práticas Educativas - O que se pensa?

Nossa opção, ao privilegiarmos a análise das Práticas Educativas, prende-se, sem, no entanto, termos a pretensão de fazer uma abordagem mais generalista sobre o mesmo assunto ou na sua totalidade, com o fato de a organização em análise ser perspectivada na sua complexidade e de modo holístico, procurando-se, assim, contribuir para a (re)definição dos sentido(s) da mesma e proporcionar consequentemente certa compreensão das Práticas Educativas ante a ancestralidade, por um lado, e em segundo lugar, ao fato de as Práticas Educativas estarem estreitamente relacionadas as relações sociais dentro do ambiente escolar que atravessa e demarca o campo das significações.

Com uma perspectiva de sustentabilidade à consideração anterior destacamos Freire (1996), que se refere à prática educativa como ação que tem de carregar, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar.

Sob outro olhar, Pereira (2003), destaca que a prática educativa se refere ao conjunto de atividades de educação e ensino, voltadas para o desenvolvimento de capacidades individuais

e coletivas visando à melhoria da qualidade dos saberes transmitidos e consequentemente da formação do homem.

Daí que, não ignorando outros conceitos (tendo em conta que não é o foco deste artigo apresentar conceitos globais sobre os termos), e para que o conceito de prática educativa seja mais facilmente enquadrado e compreendido no domínio em que a mesma é estudada, assumimos, primeiro, que a prática educativa (ou práticas pedagógicas), constitui-se num conjunto de ações intencionais desenvolvidas no ambiente escolar para promover o processo de ensino e aprendizagem. Ela representa a materialização das teorias educacionais em ações concretas, envolvendo desde o planejamento curricular até as interações em sala de aula.

Neste panorama, a educação adquire um papel multidimensional que vai além da consolidação dos saberes escolares e/ou tradicionais e, por isto, enseja práticas educativas diversas que permitam acessar e construir múltiplos saberes, atrelados ao contexto e vivências cotidianas. Estas práticas, como será discutido mais adiante, podem acontecer também e não só, em espaços de educação não formal utilizados para promover a formação cultural e identitária (Teixeira, Nascimento, Pereira & Nunes, 2024).

A ideia anterior submete-nos a reflexão de que as práticas educativas não se constituem como um ato neutro, ou seja, as mesmas, colocam-se muitas vezes como uma questão eminentemente política, como uma amálgama de valores políticos, escolares, académicos, técnico-científicos, atitudinais, éticos e pedagógicos, ao mesmo tempo que são observados que diferentes configurações de práticas educativas imprimem culturas identitárias, normas de conduta, visões de mundo, atravessadas por crenças e valores, construídos tanto no interior dos espaços como em outros espaços, que se retroalimentam, a exemplo do espaço escolar.

Pressupõe-se, tal como Crusoé (2025) vem sublinhar, que tais espaços escolares onde as práticas educativas são frequentemente postas em evidência, se apresentam como expressão de processos de culturalização da vida. Apresentam-se também, como eficientes para sedimentar uma posição no mundo: modos de vestir e modos de se relacionar com as pessoas (ser e estar), bem como as especificidades de linguagem e, por se tratar de grupos sociais sobre os quais temos interesse na experiência subjetiva da vida que lá se vive.

Reconhecemos, por isso, que grande parte dos espaços em que as práticas educativas se dão, se fundamentam sobre a eficácia dos mesmos e se desenvolvem a medida em que, sendo a escola caracterizada como vida que lá se vive, nela ocorre o entrelaçamento de relações e práticas entre pessoas mediadas por suas formas de conceber o mundo e o humano. A escola se estrutura não apenas com uma instituição física, mas, também, como espaço/tempo

essencialmente humano, em que pessoas com sentimento, razão, inteligência, emoção, interagem e precisam uma das outras para afirmar-se e reafirmar-se como seres humanos.

Enquanto espaço de transformação de mentes e também campo de conhecimento, é compreendido como o local onde o trabalho do professor surge especificamente para facilitar o acesso ao conhecimento, sendo influenciada por valores culturais, sociais e políticos sustentados por uma base teórica e prática educativa consistentes. Nesse sentido, as práticas educativas não se reduzem a técnicas isoladas, mas expressam concepções mais amplas sobre o que significa educar e aprender.

Paralelamente, as análises relacionadas as práticas educativas, permitem confirmar que estamos realmente, diante de práticas com direcionamento político, social, acadêmico e cultural, que de certo modo apresentam, em comum, práticas formativas em espaços meramente escolares, constantemente influenciadas por biografias e saberes, construídas em realidades diferenciadas e que têm a escola como o centro de integração e confluência dos ditos saberes. A relevância consiste no fato de que ao debruçar-se sobre a perspectiva social da prática educativa, em espaços de educação escolar, oferece-se subsídios para pensar como essas práticas e representações dialogam com o currículo escolar e com a realidade dos escolares.

O diálogo permanente entre as práticas educativas e o currículo escolar constituem-se em principais dimensões que conferem à escola uma centralidade pioneira no sistema educativo de qualquer realidade geográfica, denotando o sentido da cultura educacional, no caso dos espaços escolares de educação e que gozam de influência na forma de desenvolvimento cognitivo e afetivo nos ambientes escolares. Esse aspeto, permite provocar a relação entre práticas educativas escolares com o currículo e o modo como a ancestralidade é abordada e compreendida.

Ademais, mais do que provocar essa relação, as práticas educativas representam um instrumento de medida de atividades de indivíduos não isolados e em contextos escolares específicos, assegurando a perspectiva de compreensão e construção de totalidades integradas e constituída como cultura de qualquer instituição escolar. Essa dimensão das práticas educativas, requer de toda comunidade escolar, a postura dinâmica de conhecer, produzir e cimentar as relações entre todos os membros da comunidade escolar, de construir a articulação e a integração dos diversos níveis, áreas e dimensões institucionais.

Aquela percepção remete-nos, na esteira de Julião (2012), ao considerar que o conhecimento e produção das relações em destaque leva-nos ao desafio de criar uma pedagogia capaz de enfrentar e vencer as adversidades que emperram o processo de aprendizagem por meio da instigação e experimentação de diferentes formas de ensinar e aprender. A práxis

educativa escolar revela uma preocupação com as práticas educativas capazes de incorporarem na sua matriz aspetos ligados a ancestralidade ao mesmo tempo que a toma como a capacidade de adquirir conhecimentos, habilidades ou atitudes.

Tendo em atenção os pressupostos apresentados pela autora, que referenciámos, verificamos, a preocupação efetiva com as questões da prática educativa escolar considerando que tal efetivação passaria necessariamente a um processo contínuo de reflexão, envolvendo aspetos fundamentais como as observações sistemáticas em sala de aula para verificar a implementação por parte dos fazedores do processo de ensino e aprendizagem, a análise dos resultados de aprendizagem como indicador de efetividade das aludidas práticas, o feedback dos alunos (e se possível de familiares), isto para ajustes nas estratégias e a autoavaliação do professor como prática reflexiva das atividades desenvolvidas em ambiente de sala de aula.

Julião (2012), reconhece que as atividades desenvolvidas em sala de aula colaboram para construção de uma prática educativa participativa e dialógica; um trabalho de leitura da realidade, reflexão e ação para transformar as realidades vivenciais em conquistas de oportunidades e ascendência social. A remete-nos para a importância das práticas educativas pois constituem o lócus de realização das teorias pedagógicas no cotidiano escolar.

No entanto, assumimos que as práticas educativas, distinguem-se da prática essencialmente pedagógica que obedece aos critérios da ciência positivada nos projetos pedagógicos e nos instrumentos de controlos (planos, frequência, avaliação). A prática educativa de qualidade caracteriza-se pelo equilíbrio entre fundamentação teórica consistente e sensibilidade ao contexto concreto em que ocorre, reconhecendo que cada situação de ensino e aprendizagem é única e demanda respostas pedagógicas igualmente singulares.

Independentemente dos pressupostos apresentados, as práticas educativas são sustentadas por diferentes teorias da aprendizagem, que oferecem modelos explicativos sobre como se dão os mecanismos de aprendizagem entre os seres humanos. Moreira (2011), remete-nos a ideia de que teorias da aprendizagem significam uma construção humana que visam de certo modo interpretar sistematicamente a área de conhecimento chamada de aprendizagem, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas.

A compreensão dessas teorias se constitui como algo de interesse para o indivíduo de modo geral e sobretudo para quem venha ter contato direto com este escrito, quando se apropriarem do juízo emitido, a medida em que compreender essas bases teóricas também é essencial para fundamentar principais decisões sobre as práticas educativas. Entre as teorias em referência, merecem destaques:

- O conductismo (Behaviorismo): surgido no início do século XX, concebe a aprendizagem como uma mudança de comportamento observável, resultante da associação entre estímulos ambientais e respostas do indivíduo. Esta abordagem valoriza o reforço (recompensa) para fortalecer comportamentos desejados e a repetição como mecanismo de fixação, cujos princípios fundamentais dizem respeito a ênfase em comportamentos mensuráveis e observáveis, a aprendizagem como formação de hábitos assim como ao papel central do professor na organização de estímulos e reforços (Ntyamba, 2020);
- Construtivismo (Jean Piaget): consolidado entre as décadas de 1970 e 1980, o construtivismo propõe que o conhecimento não é transmitido passivamente, mas construído ativamente pelo sujeito em interação com o meio, destacando aspetos como a assimilação (incorporação de novas informações a esquemas mentais preexistentes), a acomodação (modificação dos esquemas mentais para incorporar novas experiências) e a adaptação (equilíbrio entre assimilação e acomodação). Com base nesta teoria, o processo de aprendizagem, ocorre por meio de desequilibrações e reequilibrações sucessivas que impulsionam o desenvolvimento cognitivo (Ntyamba, 2020).

Segundo a Teoria de Piaget, o crescimento cognitivo da criança se dá por assimilação e acomodação. O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade. No caso de modificação, ocorre o que Piaget chama de acomodação. É através das acomodações (que, por sua vez, levam à construção de novos esquemas de assimilação) que se dá o desenvolvimento cognitivo. Se o meio não apresenta problemas, dificuldades, a atividade da mente é, apenas, de assimilação, porém, diante deles, ela se reestrutura (acomodação) e se desenvolve (Moreira, 2011).

Deste modo, a acomodação por ser uma reestruturação da assimilação, não se configura sem assimilação. O equilíbrio entre assimilação e acomodação é a adaptação à situação. A estrutura cognitiva de um indivíduo é, um complexo de esquemas de assimilação que, segundo Piaget, tendem a organizar-se segundo os modelos matemáticos de grupo e rede.

Por sua vez Piaget, acreditava que a aprendizagem se configura quando há acomodação. A mente, sendo uma estrutura (cognitiva) tende a funcionar em equilíbrio, o que aumenta seu grau de organização interna e de adaptação ao meio. Entretanto, quando este equilíbrio é rompido por experiências não-assimiláveis, o organismo (mente) se reestrutura (acomodação), a fim de construir novos esquemas de assimilação e atingir novo equilíbrio.

- Aprendizagem significativa (David Ausubel): também vinculado ao construtivismo, enfatiza-se aqui a importância dos conhecimentos prévios do aprendiz. Para esta teoria a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se relacionam de maneira substantiva com o que o aluno já sabe. A aprendizagem significativa vai até certo momento contrastar com a aprendizagem mecânica (memorização sem compreensão), ao defender que o conhecimento só se torna duradouro quando integrado às estruturas cognitivas existentes (Ntyamba, 2020);
- Aprendizagem social (Albert Bandura): a teoria de aprendizagem social designa uma teoria dos fenómenos psicológicos que não recusava os princípios centrais do comportamentismo, mas punha em relevo alguns aspetos do comportamento que escapavam à abordagem ortodoxa comportamentista, tais como os comportamentos resultantes de observação e imitação (Ntyamba, 2020). Esta teoria propõe que a aprendizagem ocorre predominantemente em contextos sociais, por meio da observação, imitação e modelagem de comportamentos. Seu conceito de determinismo recíproco postula que comportamento, ambiente e características pessoais se influenciam mutuamente. É uma teoria com implicações profundas para as práticas educativas, pois reconhece que os alunos aprendem tanto com o que lhes é explicitamente ensinado quanto com a observação de modelos (professores, colegas, figuras midiáticas);

Nas suas formulações, a teoria da aprendizagem social estabelece uma ponte entre as teorias pré-cognitivas e as teorias cognitivas. Bandura foi-se afastando cada vez mais do comportamentismo ortodoxo vindo a incluir na sua teoria elementos relacionados com processamento de informação, autocontrolo e autodireção de pensamentos e ações. Esta aproximação das teorias cognitivas justifica a inclusão do adjetivo cognitivo na designação da sua teoria (teoria cognitiva social), que assim se separa definitivamente dos paradigmas puramente comportamentais.

- Construtivismo Social (Lev Vygotsky): com ênfase fundamentada no papel da interação social e da cultura no desenvolvimento cognitivo, esta teoria enfatiza os estágios universais do desenvolvimento, destacando a natureza sociocultural da aprendizagem. Vygotsky (1984), refere que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica).

Corroboramos, neste texto, com a ideia de que o trabalho de Vygotsky possibilita, ao mesmo tempo que consolida, as reflexões sobre como acontece o desenvolvimento e a aprendizagem. Permite compreender que este processo engloba uma série de fatores, onde o sujeito é um todo,

capaz de se evoluir devido sua capacidade psicológica e a interação com o meio físico e social. Com a mesma perspectiva destacamos a narrativa de o pensamento presente sobre práticas educativas ser multifacetado, dinâmico e que distante de haver consenso absoluto, as discussões giram em torno de tensões fundamentais entre modelos tradicionais e inovadores, entre teorias de aprendizagem concorrentes e entre diferentes finalidades atribuídas à educação.

A análise das práticas educativas a partir das teorias da aprendizagem destacadas apontam que a prática educativa é o local onde as teorias da aprendizagem se realizam efetivamente. Ela não se resume a técnicas isoladas, mas é a expressão de concepções amplas sobre o que significa educar e aprender, sustentadas por uma base teórica consistente. As teorias da aprendizagem funcionam como modelos que explicam os mecanismos de aprendizagem humana, orientando as decisões dos educadores sobre como organizar o ensino através de suas práticas.

Por sua vez, convoca-se outras nuances para o debate em torno da temática sobre as práticas educativas, centrando-se no consenso de que essas práticas têm se mostrado efetivas para promover aprendizagens (significativas). De acordo com essa categorização, refere que estamos perante um conjunto de ações levadas a cabo tanto pelos professores como pelos alunos, cujos reflexos são capazes de promover atividades que exijam interação, argumentação e colaboração entre os alunos, desenvolvendo habilidades comunicativas e cognitivas simultaneamente, integrar conhecimentos de diferentes áreas para abordar problemas complexos, rompendo com a compartimentalização típica muitas vezes comuns nas práticas educativas.

Freire (1996), consolida a premissa de que ter em conta as ações diárias dos professores e alunos em contexto de sala de aulas, traduzidas em práticas consideradas educativas, significa ter ciência de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco enquanto promotores dessas práticas. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não se pode ser professor sem se pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância a sua maneira de ser, de pensar e agir diante dos desafios diários a que me propôs enquanto promotor de construção de caminhos e mentes.

Compreende-se assim a importância de realçar a necessidade de esclarecer que as ações educativas se constituem para os diferentes atores educativos como mecanismos naturais e únicos, daí então, que uma das preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que se faz, entre o que parece ser e o que realmente se faz em ambiente da sala de aulas.

No sentido atribuído às reflexões feitas até aqui, assume-se que a prática educativa deve colocar o aluno no centro do processo, reconhecendo que o conhecimento é construído

ativamente pelo sujeito em interação com o meio, os objetos e os outros. A eficácia da mesma se dá a partir do planejamento, controlo e mensuração de comportamentos observáveis de aprendizagem no dia a dia do contexto escolar.

Compreende-se assim Freire (1996), ao destacar que todo professor não pode passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como percebem as suas práticas pode ajudar ou desajudar no cumprimento de sua tarefa, e, enquanto professor, aumenta em si os cuidados com o seu desempenho que é traduzido em ações concretas.

Esta perspetiva consubstancia-se no pensamento de que se a opção do professor for democrática, progressista, não pode ter uma prática educativa reacionária, autoritária, elitista. Uma outra nuance para o debate pode ser tida em conta para solidificar a percepção que o aluno tem do professor a partir dos seus modos de atuação que até certa medida não resulta exclusivamente de como o professor atua, mas também e sobretudo, de como o aluno entende como o professor atua através das suas inter-relações e práticas.

Essas inter-relações de que nos referimos e que constitui produto da prática educativa, deve estar a serviço da transformação social e da emancipação dos sujeitos, ao mesmo tempo que a mesma, deve partir da realidade concreta dos alunos e conduzir à ação transformadora, afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais relações existam entre o professor e alunos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática e harmonia se abrem na sala de aula e de modo geral, na escola.

Deixa-se claro que, o que se pensa sobre as práticas educativas em meio a ancestralidade, não é uma resposta única, mas um campo de disputas legítimas entre visões de mundo, culturas, identidades, teorias de aprendizagem e finalidades atribuídas à educação. Vê-se que a prática educativa ocorre em comunidades de prática, com forte interação pedagógica, social, mediação e uso de ferramentas culturais a partir da realidade dos grupos de diferentes grupos do ecossistema escolar, e com eles construir conhecimentos.

No entanto, pensa-se que práticas educativas, além de promoverem a valorização dos saberes tanto do professor como do aluno, e instrumentalizando o aluno para a transformação de sua realidade e de si mesmo, possibilita efetivação do direito do mesmo às informações de forma a estabelecer sua participação ativa na construção e reconstrução de realidades, assim como para o desenvolvimento contínuo de habilidades humanas. Esse pensamento sobre as práticas educativas faz confluir para uma sociedade mais democrática em prol do desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e coletividade.

Na perspectiva das práticas educativas que temos vindo a enfatizar e dos seus desdobramentos na arena institucional escolar, procuramos, de seguida, centrar a nossa análise nas relações que se estabelecem entre a ancestralidade e as práticas educativas, por se considerar de extrema importância à compreensão da linha geral do texto.

Ancestralidade e Práticas Educativas: que relação?

Abordamos agora uma perspectiva voltada a relação de coordenação que se estabelece entre os elementos destacados, já que, esta relação constitui um campo teórico-prático emergente que desafia os fundamentos da educação moderna. Esta relação não se limita à inclusão de conteúdos culturais no currículo, mas propõe uma reorientação epistemológica da própria prática educativa.

Esta abordagem coloca-nos, *a priori*, a possibilidade de recorrer a ideia de Pereira (2003), que ao escrever também sobre educação e práticas educativas, vem lembrar que educar não significa simplesmente transmitir/adquirir conhecimentos, já que existe, no processo educativo, um arcabouço de representações de sociedade e de homem que se quer formar. Através da educação as novas gerações adquirem os valores culturais ou ancestrais e reproduzem ou transformam os códigos sociais de cada sociedade. Assim, não há um processo educativo asséptico de ideologias dominantes, sendo necessária a reflexão sobre o próprio sentido e valor da educação na e para a sociedade.

Tendo em atenção o que acabámos de referir, compreendemos a necessidade do estabelecimento da sociabilidade capaz de dialogar com as modalidades das instituições escolares a caminharem no sentido de promoverem com o apoio e colaboração de professores e outros, de forma a diligenciar a mudança e a melhoria das escolas quanto ao alinhamento que se faz entre os saberes escolares e a tradição ancestral, pois que nela, quem ensina não é um especialista desencarnado, mas alguém que incorpora o saber em sua trajetória de vida, seus valores e sua relação com a comunidade. Essa relação permite também o diálogo intercultural onde a autoridade docente deriva não somente do diploma, mas da experiência, da escuta e do compromisso com o bem comum.

Face a essa consideração, importa assegurar o direito dos escolares à cultura e à participação nos processos de produção cultural, incentivando o desenvolvimento de iniciativas que expressem sua identidade e pluralidade. No contexto educacional, esse asseguramento legitima as práticas educativas que buscam ir além do currículo tradicional, promovendo a

cultura como pilar fundamental para a formação integral do estudante. Assim, a escola é amparada legalmente para se constituir como um espaço dinâmico, onde a diversidade cultural não é apenas tolerada, mas ativamente fomentada e celebrada como parte da formação cidadã (Bonfim, 2025).

Relativamente a relação em destaque, importa sinalizar que a ancestralidade, nas cosmovisões africanas não é apenas uma referência aos significados e memórias ao passado, mas um princípio vivo que orienta o presente e projeta o futuro das ações escolares.

Na perspectiva de Silva e Silva (2021), a ancestralidade é o legado histórico, político, sociocultural e espiritual construído pelos nossos antepassados, de um grupo específico, e repassado por gerações através da oralidade. Essa é uma cosmovisão da humanidade que não separa o corpo-mente, razão-emoção, corpo-espírito enquanto uma perspectiva filosófica africana que entende o corpo como território sagrado, transmissor e recetor de saberes e sentimentos. Assim, para eles, o penso, logo existo torna-se ando/danço, logo existo, diferentemente do pensamento dualista cartesiano europeu ocidental sobre o ser humano.

Estas questões relacionadas a ancestralidade devem preocupar também os professores e professoras que se sentem desafiados a encontrar novas práticas educativas para dialogar com essa realidade e trabalhar esse leque de questões que estão presentes no chão da escola, e que para tal, é necessário enfrentar e abordar, não para punir e excluir, e sim para dialogar tentando construir uma educação intercultural.

Como referem Teixeira et al (2024), as práticas discutidas e trabalhadas nos espaços educacionais formais e não formais, nesse sentido, adquirem papel crucial para a consolidação e reconhecimento da ancestralidade no ambiente escolar. Esta concepção combina com o princípio da valorização da memória e ancestralidade repassada de uma geração a outra, que, não raro, desconhece ou sente vergonha em evidenciar os conhecimentos ancestrais transmitidos por meio da oralidade.

A referência, ainda que do ponto de vista teórico, à ancestralidade e as práticas educativas, apontam que nas práticas educativas de matriz ancestral, o conhecimento não é propriedade individual, mas herança coletiva dos povos que conecta gerações passadas, presentes e futuras, implicando com isso a tese de que, o que se ensina hoje deve servir às próximas gerações a medida em que o conhecimento só faz sentido em relação ao território, à comunidade, à cultura, aos saberes e práticas ancestrais e à história.

Costa, Conceição e Costa (2025), acreditam que, no contexto da educação, as práticas educativas que valorizam as identidades, as memórias, as culturas e as diversidades territoriais são fundamentais para a efetivação de uma ambiência escolar respeitosa para todos, do mesmo

modo que a identidade e as culturas dos povos são essenciais para a implementação de práticas que reafirmem as identidades e promovam o respeito às características individuais de cada povo e pessoa, sendo, portanto, a educação um meio importante para a construção dessa identidade em constante mudança.

Na realidade da sala de aula isso acontece quando se faz dialogar e convergir a palavra falada, acompanhada de ritos, símbolos e práticas corporais (ou a oralidade como método) enquanto veículo de transmissão traduzidos aqui em saberes. A transmissão em foco caracterizada por ser muitas vezes oral, não constitui a falta de escrita, pelo contrário, uma tecnologia pedagógica sofisticada e integracionista que geralmente envolve ações como por exemplo, a repetição rítmica e mnemônica, perguntas dialógicas que provocam reflexão ou mesmo o acompanhamento de gestos, danças e objetos simbólicos

Por causa, talvez, do seu caráter de extrema pertinência aliada ao processo de transformação da forma escolar que venha formar o rebanho disciplinar, por uma escola onde os sujeitos aprendem a se exprimir, lendo e compreendendo a realidade, com as tradições ancestrais, aprende-se fazendo com quem sabe, onde a figura do aluno ou aprendiz não se separa do contexto real de prática.

Esta concepção combina com a narrativa de que a educação e os saberes ancestrais são necessários em todos os espaços socioeducativos, pois esses saberes apresentados de forma transdisciplinar potencializam e encaminham para uma educação libertadora, decolonial, antirracista e como política de reparação no campo da disputa da memória, na historicidade, combatendo o epistemicídio e a desproporcionalidade na grade curricular (Silva & Silva, 2021).

Queremos com o isso salientar, na perspectiva que temos vindo a defender até aqui, a importância da necessidade da abordagem da relação que se estabelece entre a ancestralidade e as práticas educativas que deve ser sentida pela comunidade educativa. Essa relação permite que os escolares leiam as realidades e façam críticas conscientemente às mesmas, daí que, é preciso compreender e enfrentar o contexto e o processo assim como a descentralização dos sujeitos quanto a percepção da ancestralidade no meio escolar.

Essa análise pode ser direcionada, por exemplo, aos ritos de passagem, que com seus símbolos, silêncios, provações e celebrações representam dispositivos pedagógicos que marcam transições significativas na vida do sujeito. Vale com isso lembrar que a ancestralidade reposiciona a questão do currículo, não o que deve ser incluído além do cânone ocidental, mas a partir de que princípios se seleciona e organiza o conhecimento. Esse olhar à ancestralidade permite assegurar que as práticas educativas de matriz ancestral propõem na sua estrutura um currículo decolonial que parte da realidade concreta e das perguntas da comunidade,

valoriza por sua vez os saberes locais como ponto de partida, não como apêndice exótico, estabelecendo diálogo horizontal entre conhecimentos ancestrais e científicos.

Reconhecendo o valor desta relação, Freire (1996), adverte que na prática, muitos professores operam em um ecletismo crítico, combinando diferentes abordagens conforme o objetivo, o conteúdo, o nível de ensino, o perfil dos alunos e as condições concretas de trabalho. A pesquisa educacional contemporânea tende a reconhecer que não há um método único que se considera superior, mas sim práticas contextualmente adequadas, desde que consistentes com princípios de equidade, participação e respeito ao desenvolvimento humano, aos seus saberes e práticas.

Deixa-se claro que o que sustenta o entendimento da relação entre a ancestralidade e as práticas educativas é o fato de que a ancestralidade não é apenas o passado preservado, mas recurso dinâmico para enfrentar desafios contemporâneos, como são os casos do turismo sustentável, a preservação ambiental, o fortalecimento identitário assim como a formação acadêmica e científica dos escolares. Essa perspectiva consubstancia-se de igual modo na ideia de que a prática educativa dos professores e alunos em meio escolar, não deve de modo algum, museificar o saber ancestral, mas atualizá-lo como recurso vivo para responder a problemas educativos atuais.

Por sua vez, a formação dos professores é aqui referenciada no sentido a consciencializarmos aqueles e os promotores ou gestores escolares sobre a necessidade dessa formação, atendendo ao fato de que o estabelecimento desta relação ancestralidade-práticas educativas depende também e não só, da formação docente capaz de incluir o estudo de epistemologias não ocidentais, as experiências de campo em comunidades tradicionais, as oficinas de oralidade, narrativa e rito enquanto competências pedagógicas específicas bem como o desenvolvimento de materiais didáticos culturalmente situados que partam da realidade local.

A par da importância da formação de professores, tal como foi dito, Costa, Conceição e Costa (2025), sublinham ainda que a escola não deve ser um espaço simplesmente formal de educação, isolado da vida da comunidade e alheio ao contexto local. Ao contrário, a escola deve ter abertura para a cultura da própria comunidade, manifestando os valores e os modos de vida de uma sociedade e que deve estar intimamente alinhado às circunstâncias conjeturais. Ao mesmo tempo, um dos desafios e tarefas da escola contemporânea é proporcionar aos alunos o conhecimento sólido sobre a própria identidade e a diversidade cultural a partir da ideia que se tem sobre a ancestralidade, desmistificando com isso, a ideia de que somente o apelo ao multiculturalismo garantirá o direito às manifestações e o conhecimento ancestral.

A propósito, a relação entre ancestralidade e práticas educativas não é um adendo opcional para tornar a educação mais diversa, mas, uma reconfiguração profunda do que significa ensinar e aprender isso porque o conhecimento ancestral não deve ser considerado como arqueologia do passado, mas filosofia do presente para construir futuros. Nesse sentido, as práticas educativas que integram a ancestralidade não são tradicionalistas no sentido pejorativo, mas, radicalmente contemporâneas, pois respondem a questões urgentes do nosso tempo.

Deste modo, Teixeira et al (2024), analisam sustentando que é possível citar acesso a educação de qualidade, que preserve por intermédio de um universo de práticas educativas, a memória e ancestralidade de seu povo em conjunto com os saberes tradicionais propostos pelos documentos educacionais. Neste sentido, torna-se indispensável que sejam desenvolvidas estratégias que auxiliem numa educação pautada na diversidade e que valorize conhecimentos, saberes e a própria diversidade cultural, com maior incidência aos espaços formais de ensino.

Constata-se assim, que as práticas educativas que se relacionam a partir e com os saberes ancestrais são aquelas viradas fundamentalmente para a diversidade, ampla, que perpassa as questões sociorraciais e coneta para uma educação ambiental, espiritual e coletiva, pois não está separada das aquisições afetivas, psicossociais, motoras, cognitivas e espirituais dos escolares. Além das diretrizes de caráter educacional que orientam a prática educativa, é fundamental considerar as políticas culturais que dialogam diretamente com a promoção da diversidade no ambiente escolar, constituindo um marco para o fortalecimento das expressões culturais e para a integração entre cultura e educação.

Considerações finais

A análise que nos propusemos trazer vai caminhando para o seu desfecho, porém, o debate em torno da temática levantada não se esgota nestas páginas. Tal fato permite inferir trazendo em evidência a importância de estabelecer a articulação com o contexto educacional, especialmente quando se considera que a escola é também um espaço de produção e reprodução dos traços da ancestralidade. Tal perspectiva reforça a importância de compreender a ancestralidade como parte constitutiva do processo educativo, ampliando o papel da escola para além do ensino formal e promovendo o protagonismo cultural de estudantes e comunidades.

Deduz-se de igual modo que as mais diversas manifestações culturais e vivências de valores emanam abundantemente do ambiente escolar, propiciando grande interação entre os

indivíduos, e, neste sentido é necessário trabalhar conceitos que favoreçam o convívio com uma sociedade diversa, potencializando o respeito, a liberdade e a solidariedade. Daí ser ímpar advogar um ensino em que a diversidade cultural esteja atrelada ao contexto escolar, expressando-se nas práticas educativas, nas metodologias dentro e fora da sala de aula, na língua e em inúmeras atividades do cotidiano escolar.

Entretanto, potencializar a relação entre a ancestralidade e a prática educativa significa envolver toda a comunidade escolar para a consecução deste propósito, ou seja, é preciso que gestores, professores, alunos e comunidade escolar tenham um sentimento de pertença à escola e ao grupo, sentindo-se integrantes e representantes de determinada cultura e estarem abertos às influências recíprocas, procurando compreendê-las. A figura do professor ganha mais destaque a medida em que o mesmo, enquanto potencializador do protagonismo social de seu educando e mediador de conhecimento e cultura, deve, dentre outras demandas, viabilizar a compreensão sobre a ancestralidade, apresentando-a como uma característica intrínseca a uma sociedade vasta, mista e diversa, a qual somos pertencentes, estimulando assim, a compreensão das diversidades culturais e um possível diálogo intercultural.

Referências

- BONFIM, Zenilci Gonçalves do. Diversidade cultural e prática pedagógica: reflexões e desafios na educação básica. **Revista Científica e Social (RC&S)**, ano V, v. 1, p. 1-12, 2025.
- COSTA, Jesus de Nazaré de Lima da; CONCEIÇÃO, Giselle Trindade; COSTA, Monique Pereira da. Educação antirracista: experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma Escola Quilombola no Baixo Acará-PA. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 1-19, 2025. <https://doi.org/10.14393/OT2025v27.n.1.76642>
- CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Práticas educativas não escolares para outros currículos Possíveis. **Revista Espaço do Currículo**. Vitória da Conquista: 10.15687/rec.v18i1.71717. DOI: 10.15687/rec <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>, 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JULIÃO, Laurinda Sousa. **Práticas educativas: história, cultura e tradições na Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão AREFASE**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: UNEB, 2012.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2011.
- NTYAMBA, Paula Teresa Duva. **Relação escola-família. Sua influência no rendimento escolar dos alunos da 10ª classe do Liceu nº1677/26 de abril- Lubango**. Monografia. Lubango: ISCED, 2020.

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. Rio de Janeiro: **Cadernos de Saúde Pública**. DOI: 10.1590/S0102, 2003.

SILVA, Ana Carla de Moraes da; SILVA, Beatriz Araújo da. Educação, artes e os saberes ancestrais no combate ao racismo: afetos, memórias e resistências. **Filos. e Educ**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1938-1963, 2021.

TEIXEIRA, Luiz Wendesteny Silva; NASCIMENTO, Francisco Joedson da Silva; PEREIRA, Cassio Expedito Galdino; NUNES, Cicera. Práticas pedagógicas, memória e ancestralidade étnico-racial no território: educação e direitos humanos no Sítio Leite, Juazeiro do Norte, Ceará. **Colloquium Humanarum**, v. 21, 2024 DOI: 10.5747/ch.2024.v21.h614, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SOBRE O AUTOR

Mário Charle Hossi. Professor do Instituto Superior Politécnico Sinodal (ISPS). Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Ciências de Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo (ISCED). Director Geral do Colégio “A Verdade Vos Libertará”.

Contribuição de autoria: Autor - <https://lattes.cnpq.br/3540673415735603>

Como citar este artigo

HOSSI, Mário Charle. Análise das práticas educativas e ancestralidade: uma perspectiva pedagógica holística e complexa no contexto escolar. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 5, 2026. DOI:10.22481/redupa.v5i5.20713