

Actas Completas
e Resumos
da 14^a Jornada
Virtual Internacional
em Pesquisa Científica
Educação, Cultura e Poder

Org.
Thiago S. Reis
Maria Ferreira

**Actas Completas e Resumos da
14ª Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Poder**

Editora Cravo

Comité Científico

Jorge Chinaa

(Wayne State University - EUA)

Keila Grinberg

(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Brasil)

Leonardo Rosa Ramos

(Università Pontificia Salesiana - Itália)

Marcia Calainho

(Instituto Jurídico Luso Brasileiro - Portugal)

Márcia Maria Menendes Motta

(Universidade Federal Fluminense - Brasil)

Monique Montenegro

(Instituto Ensinar Brasil - Brasil)

Thiago de Souza dos Reis

(Universidade Estácio de Sá/Universidade Veiga de Almeida - Brasil)

Yanina Benitez

(Instituto de Filosofia Ezequiel de Olaso/Centro de Investigaciones Filosóficas - Argentina)

**Thiago S. Reis
Maria Ferreira
(Org)**

**Actas Completas e Resumos da
14ª Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, Cultura e Poder**

Copyright © 2025 **Editora Cravo**

Título: Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Direção Editorial: Lou Calainho

Edição e Diagramação: Equipa Editora Cravo

Projeto gráfico e capa: Cida Santos

Grafismo: Sofia Ferreira

ISBN 978-989-9037-81-6

Conselho Editorial

Lou Calainho

Maria Auxiliadora B. dos Santos

Dados para Catalogação da Obra

Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
(2025 : Porto, Portugal).

Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder [recurso eletrónico] / Thiago
S. Reis, Maria Ferreira (org.). – Porto : Editora Cravo, 2025.

E-book (pdf): 14Mb

ISBN 978-989-9037-81-6

1. Educação - Congressos. 2. Ensino Superior. 3. Investigação
Científica. 4. Encontro Científico. I. Reis, Thiago S.. II. Ferreira, Maria. III.
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura. IV. Título.

CDD: 370

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desse livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização
por escrito dos editores e autores.



www.editoracravo.pt
contacto@editoracravo.pt
+351 960 221 473

Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Organização:



Apoio:



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	27

RESUMOS

O PAPEL DA REDE DE APOIO À ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES ADRIANE CÁSSIA SILVA COTTINHO ROGERS ALEXANDER BOFF.....	29
UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ALUNOS DE UM PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL NO COMPLEXO DO SALGUEIRO E SUAS INTERFACES COM A PEDAGOGIA SOCIAL ALAN NAVARRO FERNANDES.....	30
OS DEBATES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS ALEXANDRE RIBEIRO NETO.....	31
A INTERTEXTUALIDADE COMO RECURSO LINGÜÍSTICO EM EXEMPLAR DA REDAÇÃO MODELO ENEM BRUNO LUIZ SIGNORI LUÍZA RODRIGUES GARBIN.....	32
MARIANA ENRIQUEZ E O INSÓLITO: A LINGUAGEM LITERÁRIA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA SOCIAL CAIO VÍTOR MARQUES MIRANDA.....	33
AINDA ESTOU AQUI, DA LITERATURA AO AUDIOVISUAL: RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE, MEMÓRIA E HISTÓRIA EM UM PROJETO DIDÁTICO MULTIDISCIPLINAR CAMILLE CRISTINNE GARCIA CONCEIÇÃO RODRIGUES SILVANA MORELI VICENTE DIAS UANDERSON LUIS GOMES DA SILVA.....	34
LETRANDO CRIANÇAS ANTIRRACISTAS: PRAXIOLOGIAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL CLÉLIA GOMES DOS SANTOS ROBERTA CANTARELA.....	35
RESERVA EXTRATIVISTA DO CAZUMBÁ-IRACEMA NO EXTREMO OESTE DA AMAZÔNIA: OS DESAFIOS PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA CLEUDO ARAUJO FARIAS JOSÉ MARLO ARAUJO DE AZEVEDO HELLEN SANDRA FREIRES DA SILVA AZEVEDO.....	36
RESEARCH AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE IN ACTION: THE BILINGUAL MOCK TRIAL AS A FORMATIVE EXPERIENCE IN BASIC EDUCATION CRISTINA BENEDETTI.....	37
POLÍTICA E PLURALIDADE HUMANA EM HANNAH ARENDT: UMA INTRODUÇÃO AO TEMA DO PODER DÉBORA DOS SANTOS GÓIS GONDIM.....	38
AS PERSPECTIVAS DE ANNE FRANK NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: LITERATURA, HISTÓRIA E ARTES VISUAIS EM ABORDAGENS MULTIDISCIPLINARES DHERSIKA HELEN TELES DE MENEZES SILVANA MORELI VICENTE DIAS.....	39

ENTRE MORAL RELIGIOSA E JUSTIÇA SOCIAL: AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS DA BANCADA EVANGÉLICA SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS NO LEGISLATIVO BRASILEIRO EDSON ARAUJO DA SILVA KARINA RITTER MANHÃES TIMÓTEO KAIO LUCAS RITTER MOTA TIMÓTEO GERALDO MARCIO TIMÓTEO MARGARETH DE ALMEIDA FERNANDES ADRIANA PINHEIRO NOGUEIRA.....	40
INTERSETORIALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS ENQUANTO DISPOSITIVO DE CUIDADO DE SI E DO OUTRO ELIANE FERREIRA DOS SANTOS.....	41
COLONIALISMO, PÓS-COLONIALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL FERNANDO SILVA MARTINS.....	42
VYGOTSKY E SUA SEMIOLOGIA INTERACIONISTA E SEU PAPEL CRUCIAL NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL FLÁVIO ANTÔNIO ZAGOTTA VITAL.....	43
JUVENTUDES E ESPAÇOS: EXPERIÊNCIAS, TENSÕES E PERTENCIMENTO EM UMA PEQUENA CIDADE DO ESTADO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL GABRIELLE BEZERRA DA SILVA VICTOR HUGO NEDEL OLIVEIRA.....	44
EDUCAÇÃO: ROUSSEAU E A FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE NA PRIMEIRA FASE DA VIDA HUMANA GERALDO MÁRCIO DA SILVA.....	45
EDUCAÇÃO MUSICAL COMO FONTE DE SENSIBILIDADE: ROUSSEAU PRECURSOR DA CIFRA MODERNA GERALDO MÁRCIO DA SILVA.....	46
OS CIEJAS ENQUANTO QUILOMBOS PARA (RE)EXISTIR JANAINA FREIRE DE OLIVEIRA DOS SANTOS.....	47
JOGO COM SALMOS: UM CAMINHO LÚDICO PARA O LETRAMENTO NA EJA LEONARDO SARUBBI DE CARVALHO ROCHA PRISCILA BRASIL DE CARVALHO ROCHA.....	48
IMPRESSIONES PARCIAIS PARA UMA PEDAGOGIA SOCIAL FAVELADA: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES EPISTEMOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS SOCIOPEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS NO BRASIL LUCAS SALGUEIRO LOPES.....	49
PARÓDIA E CRÍTICA SOCIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO LUÍZA RODRIGUES GARBIN BRUNO LUIZ SIGNORI.....	50
O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO DIANTE DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DAS POPULAÇÕES NEGRAS E INDÍGENAS MANUELA RODRIGUES KULLMANN HENRIQUE CUNHA JUNIOR.....	51
ENTRE O LOCAL E O GLOBAL: IMPACTOS DA MINERAÇÃO DE COBRE NO MUNICÍPIO DE CRAÍBAS-ALAGOAS/BRASIL MARIA ESTER FERREIRA DA SILVA VIEGAS VINICIUS LINS DA SILVA ODAIR BARBOSA DE MORAES.....	52
A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO MEDIADA POR UM CURRÍCULO NÃO-CONVENCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ CAMPUS JACAREZINHO MARISA NODA LUCIANA DOS SANTOS CLAUDIO SAMIRA GONÇALVES FARATH MENIN.....	53

PERSÉPOLIS", DE MARJANE SATRAPI: GÊNERO E INTERCULTURALIDADE EM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS	
MILLENA SAYURI OIDE DA SILVA SILVANA MORELI VICENTE DIAS.....	54
DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIOTÉCNICA: MAPEAMENTO DE TECNOLOGIAS SOCIAIS DESENVOLVIDAS NO IFRS	
RAQUEL FOLMER CORRÊA LAÍS MAYANE DUARTE LIMA ISADORA LIMA DA SILVA.....	55
TECNOLOGIAS SOCIAIS NO IFRS	
RAQUEL FOLMER CORRÊA LAÍS MAYANE DUARTE LIMA ISADORA LIMA DA SILVA.....	56
FEIRAS DE MATEMÁTICA COMO ESPAÇO DE EMPODERAMENTO: CAMINHOS PRA UMA EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA	
RENATA CRISTINE CONCEIÇÃO ELIANDRA MORAES PIRES.....	57
INDUÇÕES E PONTOS NORTEADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	
ROSANA FÁTIMA DE ARRUDA CANDIDA SOARES DA COSTA.....	58
INFÂNCIA, CURIOSIDADE E PERGUNTA COMO CONTRADISCURSO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL	
RUTH SALES FIRME MOREIRA DÉBORA VALIM INOCH JAIR MIRANDA DE PAIVA.....	59
LITERATURA, INVESTIGAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	
SUSANA RONCHI HESPAHOL PATRÍCIA ELISABETH FERREIRA RODRIGO DE SOUZA POLETTO.....	60
FREQUÊNCIA ESCOLAR EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE EVASÃO E ABANDONO	
TAIANE LETÍCIA DLUGOVIET.....	61
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESPÍRITO SANTO: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ANTIRRACISTA	
WANDERLEY MAYCON LANGE ROGÉRIO COSTA DOS REIS SUZANA DE ALVARENGA LOURETE.....	62
APLICAÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL NAS ESCOLAS	
ALESSANDRA PANCERA NEVES.....	63
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS IMPACTOS DA MEDIAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM MARÍLIA-SP (BRASIL)	
ANA BEATRIZ MARTINS DE ARRUDA.....	64
CONSTRUINDO CAMINHOS PARA TODOS: ELABORAÇÃO DE UM E-BOOK SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS ADAPTADOS À LUZ DO DESIGN UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM - DUA	
ANA PAULA RODRIGUES COUTINHO.....	65
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRODUÇÃO CURRICULAR: ENTRE DISCURSOS, ARTICULAÇÕES E DEMANDAS	
ANDRESSA AGUIAR DE SOUZA RESENDE CINTIA APARECIDA OLIVEIRA DE MEDEIROS.....	66
A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO AUTORAL	
ANGELITA SANTA ROSA BALDANI ALINE DAYANE DOS ANJOS LIMA.....	67

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE EM CÁCERES-MT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO FRONTEIRIÇA AVILA SMITIELY DE ABREU LIMA IKUTA PAULO ALBERTO DOS SANTO VIEIRA ALCEU ZOIA.....	68
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA – MG BEANICE HELENA DE SOUZA OLIVEIRA.....	69
A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES BRUNA RAMPINELLI FRANÇA MARQUES ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES.....	70
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA REGIÃO CENTRO-OESTE/BRASIL CANDIDA SOARES DA COSTA ROSANA FÁTIMA DE ARRUDA JENIFFER REGINA RODRIGUES DE LIMA.....	71
PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE AVANÇOS, TENSÕES E CONTRADIÇÕES DO CAMPO CÍNTIA APARECIDA OLIVEIRA DE MEDEIROS.....	72
A CRIANÇA E A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PRINCIPAIS DIFICULDADES E O PAPEL DO EDUCADOR NESSE PROCESSO FERNANDA MARIA SIQUEIRA TAVARES EDSON FERREIRA ALVES.....	73
DECONSTRUÇÃO DE IDEALIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO KATIA CRISTIAN PUENTE MUNIZ STEPHAN MELRO REGO TEREZINHA ROSA MENDONÇA GUIMARÃES.....	74
MARCAS IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO PARÁ/BRASIL: UM OLHAR PARA O ITINERÁRIO PROFISSIONAL LINDOMAR PEREIRA DE SOUZA PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO.....	75
CONECTAR E NAVEGAR: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE AOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO FERNANDA MARIA SIQUEIRA TAVARES MAYUANNY TAKAYAMÃ SOUZA E SILVA EDSON FERREIRA ALVES.....	76
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS EM DEBATE NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ESTADO DA ARTE MARIA IZABEL RODRIGUES TOGNATO.....	77
INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS NATURAIS: MAPEAMENTO DE MONOGRAFIAS ACADÊMICAS DO CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO (UFMA) MAYCON DOUGLAS SILVA DOS SANTOS JANAINA VIANA CORASSA AMANDA GOMES PEREIRA.....	78
SALA DE AULA INVERTIDA COMO ESTRATÉGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO RECURSO DIDÁTICO-CRIATIVO NEOLI LUCYSZYN SUCKOW.....	79
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DECOLONIAL E ASTRONOMIA INDÍGENA: UM ESTUDO NO ENSINO DE FÍSICA DO CURSO NORMAL PAULA ROCHA PESSANHA IZABELA DE FÁTIMA BELLINI NEVES ANDRÉ DE LIMA DA SILVA FERNANDA DO VALE MACIEIRA.....	80

TECNOLOGIA E ENGAJAMENTO ESCOLAR: UM GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PRISCILA BRASIL DE CARVALHO ROCHA LEONARDO SARUBBI DE CARVALHO ROCHA IANY BESSA SILVA MENEZES.....	81
AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE FERRAMENTAS ANTI-PLÁGIO NA PROMOÇÃO DA AUTORIA ACADÊMICA E DO PROTAGONISMO DISCENTE RAPHAEL PEREIRA.....	82
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA PROPOSTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS RENATA DA COSTA MAYNART MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS JANAILA DOS SANTOS SILVA JANE MARINHO DA SILVA.....	83
A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA EAD: AS MELHORIAS, OS ACESSOS E AS LIMITAÇÕES ROBERTA CANTARELA CLÉLIA GOMES DOS SANTOS.....	84
VOZES DA DIVERSIDADE E O PAPEL DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS SONIA MARTA COELHO PEREIRA MATHEUS ADONAY FRAZÃO BATALHA.....	85
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS E A CONTRIBUIÇÃO DE PRÁTICAS DE COOPERAÇÃO (NACIONAL E INTERNACIONAL) STEFAN BAUMBACH MERGENFEL A. VAZ FERREIRA ROBERTA CRISTINA SOL FERNANDES STANKE.....	86
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II THIAGO BARBOSA SILVA SONIA HARACEMIV.....	87
ESCUTATÓRIAS E JUVENTUDES: PROCESSOS, DEVIRES E COLABORAÇÃO NA BASE DE METODOLOGIAS DE PROJETOS PARA/COM JOVENS CIDADINOS VÂNIA ALVES MARTINS CHAIGAR LUIZ PAULO DA SILVA SOARES.....	88
CONVERSACIONES REFLEXIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASOS VIRGINIA MUJICA JAIME FAURÉ NIÑOLES PILAR DIEZ IVONE GARRIDO.....	89
FORMAÇÃO DOCENTE E(M) NOVAS TECNOLOGIAS EM DEBATE ADRIANO ROSA DA SILVA.....	90
JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM FUTUROS PROFESSORES NA REGIÃO AMAZÔNICA ALAN MARCEL FERNANDES DE SOUZA JESSICA LOPES DA SILVA.....	91
AS DOBRADURAS DE PAPEL, AS TECNOLOGIAS E O PENSAMENTO COMPUTACIONAL: UM PROCESSO INVESTIGATIVO DE APRENDER A APRENDER MATEMÁTICA ALINE SILVA DE BONA ANELISE LEMKE KOLOGESKI.....	92
A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA E DA TECNOLOGIA PARA PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS ANA CAROLINE SCARABEL CUNHA ALVARO MARTINS FERNANDES JUNIOR.....	93
REPRESENTAÇÕES DE ÁBACOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS: IRRELEVÂNCIAS E CONFLITOS POTENCIAIS ELIANDRA MORAES PIRES EDUARDO SABEL EVERALDO SILVEIRA.....	94

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CETI PRESIDENTE FIGUEIREDO EVAIR DE SOUZA E SOUZA ADRIANA MARIA DE ASSUMPÇÃO.....	95
AFROLEITURAS: “O ÚLTIMO ANCESTRAL” DE ALÊ SANTOS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA CIBERCULTURA FÁBIO DOS SANTOS CORADINI EDMÉA OLIVEIRA DOS SANTOS.....	96
O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE PODCASTS COM BASE NO MODELO ADDIE FERNANDA LUISA DA COSTA FRANÇA CAIO FRAILE GONÇALVES BERENICE SANTOS GONÇALVES GILSON BRAVIANO.....	97
AS POSSÍVEIS CONTROVÉRSIAS NA UTILIZAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL FERNANDO GUIMARÃES DA SILVA ELAINE LIMA.....	98
A POPULARIZAÇÃO DA MATEMÁTICA NO INSTAGRAM GUILHERME CECÍLIO DE PAULA ANDRÉA THEES TARLIZ LIAO.....	99
ENSINO DE BOTÂNICA ATRAVÉS DE PLANTAS AFRICANAS NA FLORA BRASILEIRA HENRIQUE CUNHA JUNIOR.....	100
A QUALIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO HOSPITALAR À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM JÉSSICA DANIELE ALEGRIA ARCA MARCIO HOLLOSI.....	101
DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS JESSICA LOPES DA SILVA MARLON FERNANDES FARIAS.....	102
DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS/VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DO ESCOLA DA TERRA CAPIXABA JOSILÉIA CURTY DE OLIVEIRA RAINEI RODRIGUES JADEJISKI.....	103
DIMENSÃO SUBJETIVA NA EAD: RELAÇÃO COM O SABER DE ALUNOS DE PÓS GRADUAÇÃO EAD MARCELO MENDONÇA VIEIRA.....	104
APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO POR PARES NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DO ENGAGEMENT ACADÊMICO MARCOS MANOEL DA SILVA ROSA MARIA RIGO AVANILDE KEMCZINSKI GUILHERME MENTES TOMAZ DOS SANTOS.....	105
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERCEPÇÕES ADVINDAS DE UMA PESQUISA DE DOUTORADO EM ENSINO NO BRASIL PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK CLÁUDIA INÊS HORN ADRIANO EDO NEUENFELDT LINDOMAR PEREIRA DE SOUZA MIRIAM MAGEDANZ.....	106
PRÁTICAS INOVADORAS PARA A VALORIZAÇÃO DA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO INVESTIGATIVO NA GERAÇÃO BETA SÂMELA POSSIDONIO TRINETTE POLLONI.....	107
A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO BRASILEIRAS: UM ESTUDO A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES (1972-2021) SIDNEI DE LIMA JUNIOR.....	108

DESIGN INSTRUCIONAL NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE SOLUÇÕES EDUCACIONAIS CAIO FRAILE GONÇALVES FERNANDA LUISA DA COSTA FRANÇA BERENICE SANTOS GONÇALVES GILSON BRAVIANO.....	109
AS AGENDAS DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA EDUCAÇÃO MARCONDES DE LIMA NICÁCIO.....	110
EDUCAÇÃO, HOSPITALIDADE E NOVAS TERRITORIALIDADES SOCIOAMBIENTAIS NA TEKOHAW MARAKA'NÁ VALÉRIA DA CONCEIÇÃO CHAVES.....	111
DA MÚSICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: QUE CONCRETIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PÚBLICO KATIA LETÍCIA ROQUE RODRIGUES AMPARO CARVAS-MONTEIRO.....	112
ESTESIA E AUTOBIOGRAFIA: O POTENCIAL ESTÉTICO DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA MARIANA DA ROCHA SILVA.....	113
CORPO-MEMÓRIA: A DANÇA SOMÁTICA COMO CAMINHO DE (RE)EXISTÊNCIA NA EJA NANSSY THAMYRES PINTO BRANDÃO.....	114
POR UMA GIRA ENTRE AS ARTES DA CENA E A EDUCAÇÃO: POÉTICAS, PEDAGOGIAS E METODOLOGIAS VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO.....	115
TECNOLOGIA, INTERESSE PÚBLICO E GOVERNANÇA: UM ESTUDO SOBRE DECISÕES INSTITUCIONAIS EM TI EDVALDO FERREIRA DO NASCIMENTO MARTA PAGÁN MARTÍNEZ.....	116
A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SUAS INTENÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA JANAÍLA DOS SANTOS SILVA JANE MARINHO DA SILVA RENATA DA COSTA MAYNART MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS.....	117
NARRATIVAS DECOLONIAIS DA AGENDA 2030 ALINE CARVALHO.....	118
UNIVERSALIDADE DOS SABERES TRADICIONAIS OU UM RECURSO PARA A SUSTENTABILIDADE GLOBAL: O CASO DOS CARETOS DE PODENCE (PORTUGAL) ANA PAULA FIGUEIRA CLÁUDIA SALGADO VICTOR FIGUEIRA LUÍS MENDONÇA DE CARVALHO.....	119
MULHERES NEGRAS E (AUTO) REPRESENTAÇÃO NO CINEMA: A DISPUTA POR OUTRO IMAGINÁRIO COMO ESTRATÉGIA DE TRANSFORMAÇÃO SÓCIO-COMPORTAMENTAL MAYRA BARROSO FARIA.....	120
A INVENÇÃO DO COTIDIANO: MANEIRAS DE FAZER E ASTÚCIAS TÁTICAS NAS PRÁTICAS ORDINÁRIAS DAS DIRETORAS DE UNIDADE ESCOLAR ANDREA DE SOUSA ARAUJO.....	121
RESISTENCIA ELÉCTRICA Y REFLEXIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO EN LA FORMACIÓN INICIAL. CECILIA BIGGIO GUILLERMO CUTRERA.....	122

O CONSELHO MIRIM COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ABC PAULISTA IVONETE MARIA ZANON LEITE MARCO WANDERCIL DA SILVA.....	123
DIRETORES ESCOLARES: OS DESAFIOS DA LIDERANÇA PEDAGÓGICA NAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM VALDIRENE RODRIGUES COSTA MARCO WANDERCIL DA SILVA.....	124
PODER DISCIPLINAR EM PROCESSOS ADMINISTRATIVOS DISCIPLINARES VELCI MUNIZ VIEIRA.....	125
O SORRISO DE MARIA: UMA LEITURA ICONOGRÁFICA DAS DUAS IMAGEM DE NOSSA SENHORA IMACULADA CONCEIÇÃO DA CATEDRAL DE MANAUS/AM BRUNO MIRANDA BRAGA.....	126
DE SEMINÁRIO A MUSEU: MEMÓRIAS E IMAGENS DA CONSTRUÇÃO DA SEDE DO MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL DO CEARÁ PROFESSOR DIAS DA ROCHA (PACOTI-CE) DANIELA MÁRCIA MEDINA PEREIRA AGAPTO MARIA CLARA SOUZA SILVA.....	127
MEMÓRIAS E VIOLÊNCIAS NO CINEMA LATINO-AMERICANO: UMA PERSPECTIVA FEMINISTA DECOLONIAL E INTERSECCIONAL DANIELA MARISOL PÉREZ ANGARITA DIANA MARILUZ PÉREZ ANGARITA THIAGO NARDOTO DO CARMO RICARDO MOLINA DOMÍNGUEZ.....	128
RAÍZES QUE ECOAM DAS TERRAS DE ALÉM MAR: MEMÓRIA LUSO-SERIDOENSE NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DÉBORA SUZANE DE ARAÚJO FARIA.....	129
IMMERSIVE TECHNOLOGIES AND 360° CAMERAS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL EXPERIENCES ON CULTURAL HERITAGE IN THE SPANISH-PORTUGUESE CONTEXT: THE BRITISH LEGACY (SOUTHWEST SPAIN) AND THE FISHING HERITAGE (SOUTHERN PORTUGAL) EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA AURÍZIA ANICA.....	130
IDEAL REPUBLICANO E CÍVICO NA CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL FERNANDA DIAS DE OLIVEIRA.....	131
MEMÓRIAS E HISTÓRIA DAS LAVADEIRAS DA BARRAGEM BANGUÊ MARIA ISMÊNIA LEITE DE SOUSA HENRIQUE CUNHA JÚNIOR.....	132
CINEMA EDUCATIVO E EDUCAÇÃO POPULAR - 1920-1930 RODRIGO LEAL DA SILVEIRA.....	133
EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E TERRITÓRIO: TENSIONANDO A COLONIALIDADE NAS PRÁTICAS DOCENTES EM UMA ESCOLA BRASILEIRA EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA SIMONE DAS NEVES ENCARNÇÃO AMANCIO.....	134
TECNOBIOHACKER: UM BREVE ENSAIO BRENO GABRIEL DOS SANTOS.....	135
CONVERSANDO SOBRE SEXUALIDADE: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO PARTICIPATIVA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO CAMILA GABRIELA STRONA DA FONSECA GIOVANA LICOVISKI CINTYA BRAZ CORDEL....	136
ESPETACULARIZAÇÃO E CANIBALIZAÇÃO DAS TRAVESTILIDADES GIANNI GOMES DA SILVA.....	137

AS REPRESENTAÇÕES DE CIENTISTAS DE INTEGRANTES DO PROJETO “FAÇA CIÊNCIA COMO UMA GAROTA” ATRAVÉS DO DRAW-A-SCIENTIST-TEST (DAST) JULIANA NOGUEIRA DE SOUZA ALICE MANARIN ESTANISLAU MARIA CLARA BARBOSA VICTÓRIA HELOISA DA SILVA MAZZERO SILVIA FERNANDA DE MENDONÇA FIGUEIRÔA.....	138
INVISIBILIDADE INSTITUCIONAL E VIOLÊNCIA PATRIMONIAL E ECONÔMICA: A LUTA POR RECONHECIMENTO E DIREITOS DE MULHERES DA PESCA ARTESANAL QUE PARTICIPAM DO NÚCLEO DE DIREITOS E BENEFÍCIOS DO PROJETO PESCARTE NA BACIA DE CAMPOS KARINA RITTER MANHÃES TIMÓTEO SHIRLENA CAMPOS DE SOUZA AMARAL GERALDO MARCIO TIMÓTEO KAIO LUCAS RITTER MOTA TIMÓTEO.....	139
DO AMANHECER AO ENTARDECER: O CONTEXTO IMPLÍCITO NA ROTINA DAS QUEBRADEIRAS DE COCO LIANA EIDA MARQUES DOS REIS EDUARDO PERICO ELI TERESINHA GALARCE MACHADO.....	140
AUTISMO E TRANSEXUALIDADE: INTERSECCIONALIDADES OU CO-OCORRÊNCIAS? MARCOS MAURÍCIO GONDIM GOMES SILVIO CESAR DE SOUSA CABRAL.....	141
DO ÂMAGO A SUPERFÍCIE: REPRESENTAÇÕES DO FEMININO EMERGENTES EM PROCESSOS EDUCACIONAIS E NARRATIVAS TRANSMITIDAS ENTRE AVÓS, MÃES E FILHAS NATÁLIA EILERT BARELLA ELIANA RELA.....	142
CENSURA E INVISIBILIZAÇÃO: CASSANDRA RIOS E OS CAMINHOS DA LITERATURA LÉSBICA NO BRASIL TALITA FERREIRA GOMES DA SILVA.....	143
MASCULINIDADE ‘RED PILL’ TARCIANO ORTOLAN DE BARCELOS MARÍLIA RODRIGUES LOPES HEMAN LEANDRA BÔER POSSA.....	144
ENTRE METÁFORAS E REALIDADES: AGENCIAMENTO FEMININO NA LITERATURA BÍBLICA WAGNER PEREIRA DE SOUZA.....	145
ENTRE ECOS E EMBLEMAS: QUANDO A EDUCAÇÃO CONFRONTA O PODER WAGNER PEREIRA DE SOUZA.....	146
DIREITOS HUMANOS E CINEMA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL AMANDA TOLOMELLI BRESCHIA ALINE CHOUCAIR VAZ VITOR LUCAS DE SOUZA SIUVES CICA DORATIOTTO PUPO LETÍCIA BLANDINA KENIA MARIANA AYRES.....	147
ENTRE SILÊNCIOS E SABERES NA EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES CARLA DIAS DA SILVEIRA ELAINE CONTE.....	148
A PREVENÇÃO DO BULLYING NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÃO ACERCA DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA COMBATER A VIOLÊNCIA NA ESCOLA JANE MARINHO DA SILVA MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS JANAILA DOS SANTOS SILVA.....	149
O PAPEL DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR DO BRASIL LUIZ PAULO DA SILVA SOARES.....	150

REDES SOCIAIS E RACISMO ESTRUTURAL: PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM BOA VISTA/RR MAGDA RITA DA PAIXÃO SIMAS ADRIANA ASSUMPÇÃO.....	151
NOVO SISTEMA DE PAGAMENTO DE PENSÕES EM MOÇAMBIQUE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DA ADMINISTRAÇÃO ADMINISTRATIVA MARIA DOS ANJOS FRANCISCO CHITREQUE GOMES MELQUISEDEC MUAPALA.....	152
FILOSOFIA, AÇÃO E DIÁLOGO COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO MATHEUS ADONAY FRAZÃO BATALHA.....	153
EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO ÉTICA EM AÇÃO: DIREITOS HUMANOS E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA MYLENE CRISTINA SANTIAGO.....	154
ENTRE ECOS DO PASSADO E VOZES DO FUTURO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO TRAVESSIA HISTÓRICA E COMPROMISSO ÉTICO RAQUEL XAVIER GRAZZINOLI SONIA MARTA COELHO PEREIRA.....	155
ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A EDUCAÇÃO DIGITAL NO SISTEMA PRISIONAL GABRIELA SIQUEIRA DA SILVA.....	156
SEGURANÇA NAS REDES SOCIAIS: UMA ABORDAGEM NETNOGRÁFICA NO FACEBOOK LUCAS ROBERTO WAGNER CARNEIRO RACHEL CRISTINA ARAUJO DE OLIVEIRA CARLA ANTUNES PEREIRA ADRIANA MARIA DE ASSUMPÇÃO.....	157
AVALIANDO AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO DE UM MUNICÍPIO DA ILHA DO MARAJÓ - PA VERONICA ANDREA PERALTA MELENDEZ MOLINA.....	158
ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES ADRIANO ROSA DA SILVA.....	159
VOZES QUE (RE)SIGNIFICAM A INCLUSÃO: A PERSPECTIVA DE CUIDADORES SOBRE OS APOIOS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM TEA BEATRIZ ESTEVAN PEREIRA GISELE LOPES GUERRA GASPAR EDICLEA MASCARENHAS FERNANDES.....	160
EL CONTEXTO LABORAL Y SU INFLUENCIA EN EL BURNOUT DOCENTE: COMPARATIVA ENTRE CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y CENTROS ORDINARIOS CRISTINA AMANTE BOTELLO LUCÍA PÉREZ VERA.....	161
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: COMO ESTÁ A FORMAÇÃO DE SEUS FORMADORES? DANIELE LOZANO MARIA FERNANDA VILHENA.....	162
O CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL E A BNCC COMO FERRAMENTAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL GISELE LOPES GUERRA GASPAR BEATRIZ ESTEVAN PEREIRA EDICLEA MASCARENHAS FERNANDES.....	163
INCLUSIÓN EDUCATIVA POR CONVICCIÓN JOSE MANUEL SALUM TOME.....	164
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN PORTUGAL LUCÍA PÉREZ VERA CRISTINA AMANTE BOTELLO.....	165

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CULTURA ESCOLAR: RESULTADOS E CONCLUSÕES DE UM ESTUDO DE CASO NÉLIA CORRÊA BRAGANÇA FAGNER HENRIQUE GUEDES NEVES PAULO PIRES DE QUEIROZ.....	166
A PRÁTICA INCLUSIVA NO COLÉGIO CLAPARÈDE MEDIADA PELA FAMÍLIA À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO DE JOÃO DOS SANTOS PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA TAINARA SUYANE DOS SANTOS AMORIM....	167
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA PRÁXIS PSICOPEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SABRINA TATSCH.....	168
FUTUROS SUSTENTÁVEIS: A AGROECOLOGIA COMO EIXO PARA LETRAMENTO CIENTÍFICO GLÁUCIA BUZATO.....	169
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS PATRÍCIA ELISABETH FERREIRA SUSANA RONCHI HESPANHOL RODRIGO DE SOUZA POLETTI.....	170
REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: A LEI Nº. 12.881/2013 E AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS ANDREA BOEIRA DO AMARAL.....	171
AS MULHERES NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DAIANE RIBEIRO DEGAN DANIELE LOZANO.....	172
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO: UM ESTUDO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA) DANIEL BERGUE PINHEIRO CONCEIÇÃO.....	173
ACOMPANHAMENTO DE ALUMNI EM UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA E O PAPEL DA AUTOAVALIAÇÃO FABIANA EDIER DASSOLER PATRÍCIA DE SÁ FREIRE.....	174
SER JOVEM, MULHER E NEGRA NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA GABRIELA BORBA BISPO DOS SANTOS VICTOR HUGO NEDEL OLIVEIRA.....	175
ENTRE CULTURAS E SABERES: O PAPEL DA DIVERSIDADE NA ACADEMIA HELGA MARTINS.....	176
AS DIFICULDADES DE ESCRITA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO VIVIDAS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES JANAÍLA DOS SANTOS SILVA MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS JANE MARINHO DA SILVA RENATA DA COSTA MAYNART.....	177
TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESTUDO DE DISCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL: (DES)CAMINHOS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL KÉSSIA ROSEANE DE OLIVEIRA FRANÇA.....	178

O QUE DIZ A EXPERIÊNCIA DE DOCENTES SOBRE TDIC, IA E ENSINO SUPERIOR? MIRIAM MAGEDANZ ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO.....	179
¿CÓMO GARANTIZAR QUE TODOS LOS ESTUDIANTES ADQUIEREN HABILIDADES PRÁCTICAS COMPLEJAS ESENCIALES QUE SISTEMÁTICAMENTE EVITAN APRENDER? VÍDEO-EVALUACIÓN INTENSIVA COMO ESTRATEGIA PARA GARANTIZAR ESTE TIPO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR PABLO PAYO PUENTE SÓNIA MACEDO.....	180
VOLUNTARIEDAD VERSUS OBLIGATORIEDAD EN LA ASISTENCIA A CLASES PRÁCTICAS EN LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN VETERINARIA PABLO PAYO PUENTE SÓNIA MACEDO.....	181
PERCEPCIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIO PAULA MUÑOZ RODRÍGUEZ MARINA FLORES DE LIZAUR GAVILANES.....	182
EXTENSÃO E EDUCAÇÃO POPULAR FREIRIANA: OS DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO NA UFRGS RENATA MAIA JEFFERSON MARÇAL DA ROCHA.....	183
EXPERIÊNCIAS DE UM GRUPO DE PESQUISA EM ESTUDOS MIGRATÓRIOS, PESSOAS EM SITUAÇÃO DE MOBILIDADE COMO PESQUISADORES. RICARDO MOLINA DOMÍNGUEZ THIAGO NARDOTO DO CARMO DANIELA MARISOL PÉREZ ANGARITA NASHLA ALINE DAHAS GOMOZIAS DIANA MARILUZ PÉREZ ANGARITA.....	184
ANÁLISE DAS QUESTÕES AMBIENTAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRGS: OS CASOS DA ENGENHARIA CIVIL, ECONOMIA E DIREITO YNAIÁ PRESTES ÁVILA.....	185
QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE: O QUE CONSTA DOS ARQUIVOS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARANÁ – APP SINDICATO ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA GRAÇA FOGAÇA DE LIMA.....	186
GESTÃO EDUCACIONAL E O MAL-ESTAR DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA. BIBIANA PASSINATO PIOVESAN DORIS PIRES VARGAS BOLZAN.....	187
O QUE DIZEM AS PUBLICAÇÕES SOBRE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 EDUARDA VENTURINI CÂMARA ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA.....	188
A AUTOCULPABILIZAÇÃO NO IMPOSSÍVEL DO EDUCAR FABIANA DE OLIVEIRA RIBEIRO FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI.....	189
USO EXCESIVO DEL MÓVIL O ADICCIÓN AL MÓVIL GRACIA Mª GÓMEZ ALEXANDRE SUSANA SÁNCHEZ HERRERA MIGUEL VINAGRE DURÁN.....	190
PEDAGOGIA TERAPÊUTICA E SOFRIMENTO SILENCIOSO: A ESCOLA NO OLHAR DE JOÃO DOS SANTOS JOÃO LUCAS RODRIGUES MOURA RAIANI FORTE NEVES SIMÕES GIRÃO PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA.....	191
AUTOCUIDADO ATIVO NA DOCÊNCIA: A SAÚDE COMO EIXO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES KATIA CRISTIAN PUENTE MUNIZ.....	192

BIENESTAR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EXTREMEÑOS MARINA FLORES DE LIZAUZ GAVILANES PAULA MUÑOZ RODRÍGUEZ.....	193

ENTRE VOZES E SILENCIAMENTOS: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS SOBRE TRABALHO E SAÚDE DE EDUCADORES NA REDE BÁSICA BAIANA MICHELI BISPO AMORIM CRUZ ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA.....	194

EDUCADORES DEL SIGLO XXI: FUNCIONES EJECUTIVAS, REDES SOCIALES Y DESAFÍOS UNIVERSITARIOS MIGUEL ÁNGEL DURÁN VINAGRE GRACIA MARÍA GÓMEZ ALEXANDRE SUSANA SÁNCHEZ HERRERA.....	195

UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL NATHÁLIA GONÇALVES ZAPAROLLI LUCILÉIA APARECIDA COLOMBO SÁVIO COSTA DE SOUZA ANITA LEMOS NICOLINO MARIA ISABEL FREITAS BARROS DA SILVA.....	196

FEDERALISMO ASSIMÉTRICO E CAPACIDADES LOCAIS NO PSE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE REGIÕES NORTE E SUDESTE BRASILEIRO SÁVIO COSTA DE SOUZA LUCILÉIA APARECIDA COLOMBO NATHÁLIA GONÇALVES ZAPAROLLI MARIA ISABEL FREITAS BARROS DA SILVA ANITA LEMOS NICOLINO.....	197

TEXTOS COMPLETOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRODUÇÃO CURRICULAR: ENTRE DISCURSOS, ARTICULAÇÕES E DEMANDAS ANDRESSA AGUIAR DE SOUZA RESENDE CÍNTIA APARECIDA OLIVEIRA DE MEDEIROS.....	199

REPRESENTAÇÕES DE ÁBACOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS: IRRELEVÂNCIAS E CONFLITOS POTENCIAIS ELIANDRA MORAES PIRES EDUARDO SABEL EVERALDO SILVEIRA.....	210

MASCULINIDADE ‘RED PILL’ TARCIANO ORTOLAN DE BARCELOS MARÍLIA RODRIGUES LOPES HEMAN LEANDRA BÔER POSSA.....	225

FEIRAS DE MATEMÁTICA COMO ESPAÇO DE EMPODERAMENTO: CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA RENATA CRISTINE CONCEIÇÃO ELIANDRA MORAES PIRES.....	236

A CRIANÇA E A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PRINCIPAIS DIFICULDADES E O PAPEL DO EDUCADOR NESSE PROCESSO FERNANDA MARIA SIQUEIRA TAVARES EDSON FERREIRA ALVES MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO.....	246

NARRATIVAS DA SUSTENTABILIDADE: UM OLHAR DECOLONIAL PARA A AGENDA 2030 ALINE ANDRADE DE CARVALHO.....	260

A INVENÇÃO DO COTIDIANO: MANEIRAS DE FAZER E ASTÚCIAS TÁTICAS NAS PRÁTICAS ORDINÁRIAS DAS DIRETORAS DE UNIDADE ESCOLAR ANDREA DE SOUSA ARAUJO.....	274

MEMÓRIAS E VIOLÊNCIAS NO CINEMA LATINO-AMERICANO: UMA PERSPECTIVA FEMINISTA DECOLONIAL E INTERSECCIONAL DANIELA MARISOL PÉREZ ANGARITA NASHLA ALINE DAHAS GOMOZIAS DIANA MARILUZ PÉREZ ANGARITA THIAGO NARDOTO DO CARMO RICARDO MOLINA DOMÍNGUEZ.....	286
RESEARCH AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE IN ACTION: THE BILINGUAL MOCK TRIAL AS A FORMATIVE EXPERIENCE IN BASIC EDUCATION CRISTINA BENEDETTI.....	297
RAÍZES QUE ECOAM DAS TERRAS DE ALÉM-MAR: MEMÓRIA LUSO-SERIDOENSE NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DÉBORA SUZANE DE ARAÚJO FARIA.....	304
ENTRE CULTURAS E SABERES: O PAPEL DA DIVERSIDADE NA ACADEMIA HELGA MARTINS.....	319
CONVERSANDO SOBRE SEXUALIDADE: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO PARTICIPATIVA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO CAMILA GABRIELA STRONA DA FONSECA GIOVANA LICOVISKI CINTYA BRAZ CORDEL.....	324
ENTRE MORAL RELIGIOSA E JUSTIÇA SOCIAL: AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS DA BANCADA EVANGÉLICA SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS NO LEGISLATIVO BRASILEIRO EDSON ARAUJO DA SILVA KARINÁ RITTER MANHÃES TIMÓTEO KAIO LUCAS RITTER MOTA TIMÓTEO GERALDO MARCIO TIMÓTEO MARGARETH DE ALMEIDA FERNANDES ADRIANA PINHEIRO NOGUEIRA.....	330
JOGO COM SALMOS: UM CAMINHO LÚDICO PARA O LETRAMENTO NA EJA LEONARDO SARUBBI DE CARVALHO ROCHA PRISCILA BRASIL DE CARVALHO ROCHA IANY BESSA SILVA MENEZES.....	341
A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SUAS INTENÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS JANAÍLA DOS SANTOS SILVA JANE MARINHO DA SILVA RENATA DA COSTA MAYNART.....	346
MARCAS IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO PARÁ/BRASIL: UM OLHAR PARA O ITINERÁRIO PROFISSIONAL LINDOMAR PEREIRA DE SOUZA PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO.....	358
AUTOCUIDADO ATIVO NA DOCÊNCIA: A SAÚDE COMO EIXO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES KATIA CRISTIAN PUENTE MUNIZ.....	368
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DECOLONIAL E ASTRONOMIA INDÍGENA: UM ESTUDO NO ENSINO DE FÍSICA DO CURSO NORMAL PAULA ROCHA PESSANHA IZABELA DE FÁTIMA BELLINI NEVES ANDRÉ DE LIMA DA SILVA FERNANDA DO VALE MACIEIRA.....	376
O PODER DISCIPLINAR EM PROCESSOS ADMINISTRATIVOS DISCIPLINARES EM UNIVERSIDADES E ESCOLAS PÚBLICAS VELCI MUNIZ VIEIRA GERALDO ANTÔNIO ROSA.....	384
TECNOLOGIA, INTERESSE PÚBLICO E GOVERNANÇA: UM ESTUDO SOBRE DECISÕES INSTITUCIONAIS EM TI EDVALDO FERREIRA DO NASCIMENTO MARTA PAGÁN MARTÍNEZ.....	396

TECNOLOGIA E ENGAJAMENTO ESCOLAR: UM GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PRISCILA BRASIL DE CARVALHO ROCHA LEONARDO SARUBBI DE CARVALHO ROCHA IANY BESSA SILVA MENEZES.....	414
ENTRE VOZES E SILENCIAMENTOS: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS SOBRE TRABALHO E SAÚDE DE FORMADORES NA REDE BÁSICA BAIANA MICHELI BISPO AMORIM CRUZ ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA.....	420
EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E TERRITÓRIO: TENSIONANDO A COLONIALIDADE NAS PRÁTICAS DOCENTES EM UMA ESCOLA BRASILEIRA EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA SIMONE DAS NEVES ENCARNAÇÃO AMANCIO.....	434
AS DIFICULDADES DE ESCRITA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO VIVIDAS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES JANAÍLA DOS SANTOS SILVA MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS JANE MARINHO DA SILVA RENATA DA COSTA MAYNART.....	442
AUTISMO E TRANSEXUALIDADE: INTERSECCIONALIDADES OU CO-OCORENCIAS? MARCOS MAURICIO GONDIM GOMES.....	449
VOZES QUE (RE)SIGNIFICAM A INCLUSÃO: A PERSPECTIVA DE CUIDADORES SOBRE OS APOIOS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM TEA BEATRIZ ESTEVAN PEREIRA GISELE LOPES GUERRA GASPAR.....	460
RESISTENCIA ELÉCTRICA Y REFLEXIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO EN LA FORMACIÓN INICIAL CECILIA BIGGIO GUILLERMO CUTRERA.....	467
O CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL E A BNCC COMO FERRAMENTAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL GISELE LOPES GUERRA GASPAR BEATRIZ ESTEVAN PEREIRA EDICLÉA MASCARENHAS FERNANDES.....	480
IMMERSIVE TECHNOLOGIES AND 360° CAMERAS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL EXPERIENCES ON CULTURAL HERITAGE IN THE SPANISH-PORTUGUESE CONTEXT: THE BRITISH LEGACY (SOUTHWEST SPAIN) AND THE FISHING HERITAGE (SOUTHERN PORTUGAL) EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA AURIZIA ANICA.....	490
A PREVENÇÃO DO BULLYING NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÃO ACERCA DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA COMBATER A VIOLÊNCIA NA ESCOLA JANE MARINHO DA SILVA MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS JANAÍLA DOS SANTOS SILVA.....	497
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA PRÁXIS PSICOPEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SABRINA TATSCH.....	510
CORPO-MEMÓRIA: A DANÇA SOMÁTICA COMO CAMINHO DE (RE)EXISTÊNCIA NA EJA NANSSY THAMYRES PINTO BRANDÃO.....	523
DA MÚSICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: QUE CONCRETIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA KATIA RODRIGUES AMPARO CARVAS-MONTEIRO.....	531

DECONSTRUÇÃO DE IDEALIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO STEPHAN MELRO REGO TEREZINHA ROSA MENDONÇA GUIMARÃES KATIA CRISTIAN PUENTE MUNIZ.....	546
DIMENSÃO SUBJETIVA NA EAD: RELAÇÃO COM O SABER DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EAD MARCELO MENDONÇA VIEIRA.....	554
EDUCAÇÃO: ROUSSEAU E A FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE NA PRIMEIRA FASE DA VIDA GERALDO MÁRCIO DA SILVA.....	567
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS PATRÍCIA ELISABETH FERREIRA RODRIGO DE SOUZA POLETTTO SUSANA RONCHI HESPANHOL.....	579
EDUCAÇÃO MUSICAL COMO FONTE DE SENSIBILIDADE: ROUSSEAU PRECURSOR : CIFRA MODERNA GERALDO MÁRCIO DA SILVA.....	589
COLONIALISMO, PÓS-COLONIALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL FERNANDO SILVA MARTINS.....	600
ENTRE ECOS DO PASSADO E VOZES DO FUTURO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO TRAVESSIA HISTÓRICA E COMPROMISSO ÉTICO RAQUEL XAVIER GRAZZINOLI SÔNIA MARTA COELHO PEREIRA.....	613
ENTRE ECOS E EMBLEMAS: QUANDO A EDUCAÇÃO CONFRONTA O PODER WAGNER PEREIRA DE SOUZA.....	627
ENTRE METÁFORAS E REALIDADES: AGENCIAMENTO FEMININO NA LITERATURA BÍBLICA WAGNER PEREIRA DE SOUZA.....	640
FORMAÇÃO DOCENTE E(M) NOVAS TECNOLOGIAS EM DEBATE ADRIANO ROSA DA SILVA.....	648
ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES ADRIANO ROSA DA SILVA.....	657
INTERSETORIALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS ENQUANTO DISPOSITIVO DE CUIDADO DE SI E DO OUTRO ELIANE FERREIRA DOS SANTOS.....	665
EXPERIÊNCIAS DE UM GRUPO DE PESQUISA EM ESTUDOS MIGRATÓRIOS: PESSOAS EM SITUAÇÃO DE MOBILIDADE COMO PESQUISADORAS RICARDO MOLINA DOMÍNGUEZ DIANA MARILUZ PÉREZ ANGARITA THIAGO NARDO DO CARMO DANIELA MARISOL PÉREZ ANGARITA NASHLA ALINE DAHAS GOMOZIAS.....	669
FILOSOFIA, AÇÃO E DIÁLOGO COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO MATHEUS ADONAY FRAZÃO BATALHA.....	677
FREQUÊNCIA ESCOLAR EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE EVASÃO E ABANDONO TAIANE LETÍCIA DLUGOVIET.....	681

FUTUROS SUSTENTÁVEIS: A AGROECOLOGIA COMO EIXO PARA LETRAMENTO CIENTÍFICO GLÁUCIA BUZATO.....	691
INVISIBILIDADE INSTITUCIONAL E VIOLÊNCIA PATRIMONIAL E ECONÔMICA: A LUTA POR RECONHECIMENTO E DIREITOS DE MULHERES DA PESCA ARTESANAL QUE PARTICIPAM DO NÚCLEO DE DIREITOS E BENEFÍCIOS DO PROJETO PESCARTE NA BACIA DE CAMPOS KARINA RITTER MANHÃES TIMÓTEO SHIRLENA CAMPOS DE SOUZA AMARAL GERALDO MARCIO TIMÓTEO KAIO LUCAS RITTER MOTA TIMÓTEO.....	705
DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS/VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DA ESCOLA DA TERRA CAPIXABA JOSILÉIA CURTY DE OLIVEIRA RAINEI RODRIGUES JADEJISKI.....	718
AUTOCULPABILIZAÇÃO E AUTOCOBRAÇA: SINTOMAS DO MAL-ESTAR DOCENTE FABIANA DE OLIVEIRA RIBEIRO FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI.....	729
AS REPRESENTAÇÕES DE CIENTISTAS DE INTEGRANTES DO PROJETO “FAÇA CIÊNCIA COMO UMA GAROTA” ATRAVÉS DO DRAW-A-SCIENTIST-TEST (DAST) JULIANA NOGUEIRA DE SOUZA ALICE MANARIN ESTANISLAU MARIA CLARA BARBOSA VICTÓRIA HELOISA DA SILVA MAZZERO MANUELA BISSI BOTELHO SILVIA FERNANDA DE MENDONÇA FIGUEIRÔA.....	742
O QUE DIZ A EXPERIÊNCIA DE DOCENTES SOBRE TDIC, IA E ENSINO SUPERIOR? MIRIAM MAGEDANZ ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO.....	761
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO MAYUANNY TAKAYAMÃ SOUZA E SILVA EDSON FERREIRA ALVES FERNANDA MARIA SIQUEIRA TAVARES.....	771
LITERATURA, INVESTIGAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA SUSANA RONCHI HESPANHOL PATRÍCIA ELISABETH FERREIRA RODRIGO DE SOUZA POLETTI.....	785
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: COMO ESTÁ A FORMAÇÃO DE SEUS FORMADORES? DANIELE LOZANO MARIA FERNANDA VILHENA.....	795
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CULTURA ESCOLAR: RESULTADOS E CONCLUSÕES DE UM ESTUDO DE CASO NÉLIA CORRÊA BRAGANÇA FAGNER HENRIQUE GUEDES NEVES PAULO PIRES DE QUEIROZ.....	810
MEMÓRIAS E HISTÓRIA DAS LAVADEIRAS DA BARRAGEM BANGUÊ MARIA ISMÊNIA LEITE DE SOUSA HENRIQUE CUNHA JÚNIOR.....	825
AS POSSÍVEIS CONTROVÉRSIAS NA UTILIZAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL FERNANDO GUIMARÃES DA SILVA ELAINE LIMA.....	837
O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO DIANTE DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DAS POPULAÇÕES NEGRAS E INDÍGENAS MANUELA RODRIGUES KULLMANN HENRIQUE CUNHA JUNIOR.....	844

O PAPEL DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR DO BRASIL LUIZ PAULO DA SILVA SOARES.....	863
VOLUNTARIEDAD <i>VERSUS</i> OBLIGATORIEDAD EN LA ASISTENCIA A CLASES PRÁCTICAS EN LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN VETERINARIA MACEDO S PAYO-PUENTE.....	873
UNIVERSALIDADE DOS SABERES TRADICIONAIS OU UM RECURSO PARA A SUSTENTABILIDADE GLOBAL: O CASO DOS CARETOS DE PODENCE (PORTUGAL) ANA PAULA FIGUEIRA CLÁUDIA SALGADO VICTOR FIGUEIRA LUÍS MENDONÇA DE CARVALHO.....	887
JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM FUTUROS PROFESSORES NA REGIÃO AMAZÔNICA ALAN MARCEL FERNANDES DE SOUZA JÉSSICA LOPES DA SILVA.....	899
UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL NATHÁLIA GONÇALVES ZAPAROLLI LUCILÉIA APARECIDA COLOMBO SÁVIO COSTA DE SOUZA MARIA ISABEL FREITAS BARROS DA SILVA.....	911
<i>PERSÉPOLIS</i>, DE MARJANE SATRAPI: GÊNERO E INTERCULTURALIDADE EM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS MILLENA SAYURI OIDE DA SILVA SILVANA MORELI VICENTE DIAS.....	927
AS DOBRADURAS DE PAPEL, AS TECNOLOGIAS E O PENSAMENTO COMPUTACIONAL: UM PROCESSO INVESTIGATIVO DE APRENDER A APRENDER MATEMÁTICA ALINE SILVA DE BONA ANELISE LEMKE KOLOGESKI.....	940
PRÁTICAS INOVADORAS PARA A VALORIZAÇÃO DA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO INVESTIGATIVO NA GERAÇÃO BETA SÂMELA POSSIDONIO TRINETTE POLLONI.....	963
PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE AVANÇOS, TENSÕES E CONTRADIÇÕES DO CAMPO CÍNTIA APARECIDA OLIVEIRA DE MEDEIROS.....	967
RESERVA EXTRATIVISTA DO CAZUMBÁ-IRACEMA NO EXTREMO OESTE DA AMAZÔNIA: OS DESAFIOS PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA CLEUDO ARAUJO FARIAS JOSÉ MARLO ARAÚJO DE AZEVEDO HELLEN SANDRA FREIRES DA SILVA AZÊVEDO.....	978
REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: A LEI Nº. 12.881/2013 E AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS NO BRASIL ANDREA BOEIRA DO AMARAL.....	995
APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO POR PARES NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DO <i>ENGAGEMENT</i> ACADÊMICO MARCOS MANOEL DA SILVA ROSA MARIA RIGO AVANILDE KEMCZINSKI GUILHERME MENDES TOMAZ DOS SANTOS.....	1010
SOLUÇÕES EDUCACIONAIS CORPORATIVAS: ETAPAS DO DESIGN INSTRUCIONAL NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA CAIO FRAILE GONÇALVES FERNANDA LUISA DA COSTA FRANÇA BERENICE SANTOS GONÇALVES GILSON BRAVIANO.....	1035

A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO MEDIADO POR UM CURRÍCULO NÃO-CONVENCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ CAMPUS JACAREZINHO MARISA NODA LUCIANA DOS SANTOS CLAUDIO SAMIRA GONÇALVES FARATH MENIN.....	1054
<i>AINDA ESTOU AQUI</i>, DA LITERATURA AO AUDIOVISUAL: RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE, MEMÓRIA E HISTÓRIA EM UM PROJETO DIDÁTICO MULTIDISCIPLINAR CAMYLLE CRISTINNE GARCIA CONCEIÇÃO RODRIGUES UANDERSON LUIS GOMES DA SILVA SILVANA MORELI VICENTE DIAS.....	1070
CONSTRUINDO CAMINHOS PARA TODOS: ELABORAÇÃO DE UM E-BOOK SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS ADAPTADOS À LUZ DO DESIGN UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM - DUA ANA PAULA RODRIGUES COUTINHO.....	1079
AS MULHERES NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DAIANE RIBEIRO DEGAN DANIELE LOZANO.....	1090
A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES BRUNA RAMPINELLI FRANÇA MARQUES ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES.....	1107
ESTESIA E AUTOBIOGRAFIA: O POTENCIAL ESTÉTICO DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA MARIANA DA ROCHA SILVA.....	1114
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERCEPÇÕES ADVINDAS DE UMA PESQUISA DE DOUTORADO EM ENSINO NO BRASIL PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK CLÁUDIA INÊS HORN ADRIANO EDO NEUENFELDT LINDOMAR PEREIRA DE SOUZA.....	1121
INFÂNCIA, CURIOSIDADE E PERGUNTA COMO CONTRADISCURSO À GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL RUTH SALES FIRME MOREIRA DÉBORA VALIM INOCH JAIR MIRANDA DE PAIVA.....	1132
EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO ÉTICA EM AÇÃO: DIREITOS HUMANOS E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA MYLENE CRISTINA SANTIAGO.....	1143
AS PERSPECTIVAS DE ANNE FRANK NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: LITERATURA, HISTÓRIA E ARTES VISUAIS EM ABORDAGENS MULTIDISCIPLINARES DHERSIKA HELEN TELES DE MENEZES SILVANA MORELI VICENTE DIAS.....	1154
¿CÓMO GARANTIZAR QUE TODOS LOS ESTUDIANTES ADQUIEREN HABILIDADES PRÁCTICAS COMPLEJAS ESENCIALES QUE SISTEMÁTICAMENTE EVITAN APRENDER? VÍDEO-EVALUACIÓN INTENSIVA COMO ESTRATEGIA PARA GARANTIZAR ESTE TIPO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR PAYO-PUENTE P MACEDO S.....	1168
VOZES DA DIVERSIDADE E O PAPEL DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS SÔNIA MARTA COELHO PEREIRA MATHEUS ADONAY FRAZÃO BATALHA.....	1183



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



APRESENTAÇÃO

A décima quarta edição da **Jornada Virtual em Pesquisa Científica** se propôs a discutir a temática Educação, cultura e Poder. Nosso evento já é tradicionalmente reconhecido como um fórum de diálogo internacional acerca das questões práticas, teóricas e metodológicas que circundam o campo da Educação, facto igualmente observado na atual edição.

O diálogo interdisciplinar sobre o campo da Educação, marcado por sua diversidade, a busca incessante da produção de um ambiente favorável à cidadania e os muitos atores e instituições a ele relacionadas, sabemos que a JVIPC procurou instigar reflexões sobre a organização, o currículo, os atores, as formas de disciplinar o conhecimento, as relações com o Estado, com a sociedade e com a comunidade escolar. Assim, propiciou um franco espaço para o debate académico que nos fez refletir sobre nossos papéis, os processos, a diversidade, as mudanças e permanências de nosso contexto.

O presente livro de resumos e textos completos apresenta parte dos resultados que alcançamos e que deixamos ao público, recomendando uma boa leitura!

27



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

RESUMOS

O PAPEL DA REDE DE APOIO À ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ADRIANE CÁSSIA SILVA COTTINHO
ROGERS ALEXANDER BOFF

Resumo:

Este estudo exploratório, alicerçado na pesquisa bibliográfica, visa compreender a atuação da Rede de Apoio à Escola (RAE) no suporte às instituições públicas de ensino brasileiras no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Os resultados demonstraram que a partir da identificação pelos educadores de sinais físicos, comportamentais ou emocionais indicativos de violência, bem como de relatos de possíveis situações de risco trazidos por familiares ou membros da comunidade, cabe à escola acionar a RAE, que possui atuação intersetorial, articulando serviços de saúde, assistência social e órgãos de proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Recebida a comunicação do caso, a RAE realiza o encaminhamento adequado e desempenha um papel fundamental junto à instituição escolar, pois contribui com a capacitação contínua dos profissionais para aprimorar suas competências na identificação de situações de risco e na adoção de procedimentos éticos e eficazes. Destaca-se, ainda, a sua atuação preventiva por meio de campanhas de conscientização e atividades que favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais entre os estudantes, fortalecendo suas habilidades de proteção e busca por ajuda. Soma-se a isso o suporte técnico e emocional que presta aos profissionais envolvidos, bem como o acompanhamento sistemático dos casos, assegurando a proteção integral de crianças e adolescentes e prevenindo processos de revitimização.

29



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ALUNOS DE UM PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL NO COMPLEXO DO SALGUEIRO E SUAS INTERFACES COM A PEDAGOGIA SOCIAL

ALAN NAVARRO FERNANDES

Resumo:

Esta proposta de trabalho apresenta um estudo sobre as representações sociais de "aluno" entre educadores de um pré-vestibular social localizado no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, e como essas representações influenciam as dinâmicas sociopedagógicas do projeto. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou diários de campo com base fenomenológica e entrevistas semiestruturadas com os educadores participantes. A análise foi orientada por uma perspectiva retórico-filosófica do discurso dos educadores. O referencial teórico abrange três eixos centrais: a Pedagogia Social, a Teoria das Representações Sociais e os estudos sobre cursos populares de acesso ao ensino superior. Os resultados apontam que as representações sociais de aluno se organizam em torno de um núcleo de "resistência", desdobrado em quatro imagens principais — favelado, sonhador, guerreiro e transformador — que influenciam diretamente as relações entre professores e estudantes. Essas representações são condicionadas pelo território onde o projeto se insere, pelas experiências de vida dos educadores e pelas interações estabelecidas no cotidiano. Verificou-se, ainda, que as práticas pedagógicas com foco em conteúdos sociais ocorrem de forma individualizada, sem articulação coletiva. Nesse cenário, a Pedagogia Social surge como um campo possível de integração e fortalecimento das práticas socioeducativas desenvolvidas.

30



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



OS DEBATES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

ALEXANDRE RIBEIRO NETO

Resumo:

No Estado, a escola se ocupa da formação dos cidadãos, com a premissa da transmissão do conhecimento científico. Não somente isso, crenças, valores e. Os debates sobre as práticas e as políticas educacionais não são novos estão presentes na sociedade brasileira. D'Ávila (2006) em seu trabalho de pesquisa denuncia as práticas sociais racistas existente entre os pensadores escola novistas, concordando com Saviani (2015) que a Educação é um trabalho com uma finalidade, que intenciona a formação da humanidade do homem, sem ela não poderemos conviver no espaço comum, ou seja, da cidade. O mesmo autor chama atenção também para as divergências de propostas formativas recuperando a origem da palavra currículo. Na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), vimos a ascensão dos regimes totalitários na Europa, entre eles o Nazismo, que possuía um projeto educacional. Na contemporaneidade os projetos ressurgiram com outra roupagem, contudo com a mesma essência, um dos exemplos é a disseminação dos discursos de ódio Butler (2021), que se contrapõem frontalmente hooks (2021) no qual a autora nos convida a desenvolver o amor como forma de justiça, compromisso e ética, desafiando a visão romântica de amor. Nesse novo livro, o amor é também uma ação educadora. Esse trabalho propõe combater o fim do racismo do fim na educação para os filhos da classe trabalhadores, em sua maioria negros. Enquanto para os filhos da classe dominante arraigado na natureza dos privilégios por séculos assegurados, de que a educação é o caminho para manter as desigualdades sociais, com o objetivo último da exploração da classe trabalhadora.

31



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

A INTERTEXTUALIDADE COMO RECURSO LINGUÍSTICO EM EXEMPLAR DA REDAÇÃO MODELO ENEM

BRUNO LUIZ SIGNORI
LUÍZA RODRIGUES GARBIN

Resumo:

Este resumo faz remissão à parte das oficinas de leitura e produção textual dinamizadas em 2023 com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul (BR), e tem como objetivo analisar a presença do fenômeno de intertextualidade em um texto do gênero redação. Para que os estudantes produzissem crônicas e redações de modo coerente com as demandas da pesquisa, centrada na análise intertextual dos textos produzidos pelos alunos, e com os gêneros textuais em questão, foram realizadas atividades como: (1) a exploração da intertextualidade e dos gêneros selecionados; (2) a leitura e exploração de textos de apoio; e (3) a produção escrita da primeira, segunda e terceira versões de uma mesma crônica/redação. Para a apresentação, dar-se-á enfoque à parte da sequência didática dinamizada conjuntamente aos estudantes, isto é, será apresentada a análise linguística elaborada a partir da redação de Giovanna Gamba Dias, escrita pela estudante durante o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2021 e utilizada como texto-modelo tanto pelo Enem quanto nas oficinas. A partir da análise de alguns trechos dessa redação, é possível perceber como a presença da intertextualidade é indispensável na estruturação e na argumentação do referido texto. Espera-se, a partir da socialização dessa análise, que o fenômeno da intertextualidade seja percebido enquanto um importante recurso textual/linguístico na produção de sentidos dentro de gêneros dissertativo-argumentativos.

32



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



MARIANA ENRIQUEZ E O INSÓLITO: A LINGUAGEM LITERÁRIA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA SOCIAL

CAIO VITOR MARQUES MIRANDA

Resumo:

A literatura latino-americana contemporânea tem se consolidado como um espaço de revisitação crítica da história do continente, mobilizando, em sua tessitura, linguagens híbridas e estratégias narrativas que tensionam os limites do real. Neste panorama, a obra de Mariana Enriquez destaca-se por articular o insólito a uma linguagem literária profundamente engajada, que reposiciona o horror e o grotesco como formas de denunciar a persistência das desigualdades sociais, da violência de gênero, da marginalização e das heranças traumáticas oriundas de regimes autoritários. Esta proposta tem por objetivo analisar os contos de Enriquez a partir de uma perspectiva que compreende o insólito como forma estética de resistência social e de elaboração da memória histórica latino-americana. Ao privilegiar atmosferas inquietantes e narrativas que operam no limiar entre o possível e o impossível, a autora não apenas explora os limites da percepção, mas também desestabiliza versões oficiais do passado, convocando o leitor à reflexão crítica. A linguagem, nesse contexto, não é apenas forma, mas ação: espaço em que o insólito não se restringe ao efeito estético, mas emerge como construção simbólica de uma realidade marcada pela exclusão. Como referencial, este trabalho se apoia nos estudos de Candido (1970) David Roas (2013), Garcia (2007) e Gama Kali (2013) referências sobre o tema em questão.

33



**AINDA ESTOU AQUI, DA LITERATURA AO AUDIOVISUAL:
RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE, MEMÓRIA E HISTÓRIA EM
UM PROJETO DIDÁTICO MULTIDISCIPLINAR.**

CAMYLLE CRISTINNE GARCIA CONCEIÇÃO RODRIGUES
SILVANA MORELI VICENTE DIAS
UANDERSON LUIS GOMES DA SILVA

Resumo:

Nas páginas do livro autobiográfico “Ainda estou aqui”, de Marcelo Rubens Paiva, publicado em 2015, encontramos uma consistente reflexão sobre a construção da memória: “A memória é uma mágica não desvendada. Um truque da vida. Uma memória não se acumula sobre outra, mas ao lado”. No texto, o narrador em primeira pessoa caminha não linearmente nos espaços vi-vos de sua memória e das memórias familiares, reconstruindo a trajetória de Eunice Paiva, sua mãe, e o contexto do traumático desaparecimento traumático de seu pai, o deputado federal Rubens Paiva, durante o período ditatorial. A dinâmica oscilante entre melancolia e o luto se tornam pilares que estruturam a narrativa, tensão que é poderosamente explorada no filme homônimo, de Walter Salles (2024). Reconhecendo o poder da narrativa e de sua transposição para o cinema, esta pesquisa objetiva desenvolver um cuidadoso planejamento didático voltado para as práticas de letramento literário para adultos e terceira idade, em uma sala de aula de projeto social ligado à UVA. Partindo da premissa de que a atualidade impulsiona o interesse de leitura dos alunos, como afirma Rildo Cosson, busca-se desenvolver reflexões sobre memória, identidade, trauma e história; e analisar a construção estética da obra literária e cinematográfica, com atenção a como o autoritarismo e a violência institucional marcaram a formação do Brasil e dos brasileiros.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



LETRANDO CRIANÇAS ANTIRRACISTAS: PRAXIOLOGIAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLÉLIA GOMES DOS SANTOS
ROBERTA CANTARELA

Resumo:

Este texto, Letrando crianças antirracistas: Praxiologias contra coloniais na educação infantil tem como objetivo levantar discussões acerca do letramento literário na educação infantil na perspectiva de uma formação leitora que subverte aos padrões de leitura postulados, na maioria das vezes. Partindo da ideia de que o letramento possibilita à criança a sua inserção, compreensão e percepção da literatura no cotidiano e a estimule a novas leituras é que se propõe um diálogo entre este artigo e o livro Educando crianças antirracistas (2024) da escritora Bárbara Carine. A obra, conforme a autora afirma, nasceu da necessidade de uma espécie de guia antirracista para a primeira infância de modo a extirpar as perversidades do racismo. Para tanto, apresenta-se um breve resumo e análise do texto supracitado e com base em Barbosa (2024), Cosson (2006), Gomes (2011), faz reflexões acerca do processo formativo desse leitor ‘mirim’ e na sequência, traz algumas sugestões de leituras consideradas, ao nosso ver, como propositivas a uma formação leitora decolonial. Conforme o presidente Nelson Mandela que “ninguém nasce odiando a outra pessoa pela cor da sua pele” a nossa hipótese é a de que por meio da literatura antirracista podemos formar gerações menos racistas e mais inclusivas a partir de crianças que escutam, imaginam, contam e recontam histórias estimulando sua cognição, afetividade, linguagem, sentem pertencentes e veem as outras como iguais nos diferentes espaços de convívio.

35





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



RESERVA EXTRATIVISTA DO CAZUMBÁ-IRACEMA NO EXTREMO OESTE DA AMAZÔNIA: OS DESAFIOS PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

CLEUDO ARAUJO FARIAS

JOSÉ MARLO ARAUJO DE AZEVEDO

HELLEN SANDRA FREIRES DA SILVA AZEVEDO

Resumo:

A educação na Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema (RECI), no Acre, ocorre em um cenário de desafios estruturais, geográficos e políticos. O objetivo desta pesquisa foi analisar o contexto da oferta da educação na reserva extrativista RECI e suas contribuições no modo de vida. A RECI conta atualmente com 19 escolas que ofertam desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, somando 390 estudantes matriculados em 2024. Observa-se redução nas matrículas conforme o avanço das etapas escolares, sobretudo no ensino médio, reflexo de dificuldades como a escassez de professores, distância (residência e escola), e infraestrutura precária. As escolas funcionam por meio da articulação entre as secretarias estadual e municipal de educação, com o apoio do Instituto Chico Mendes de Biodiversidade e Associações de Moradores locais, que assumem tarefas como transporte de insumos e pessoal. Além da educação básica, destaca-se a presença da educação profissional na RECI, especialmente com a oferta de cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), intermediados pelos Instituto Federal do Acre. O Pronatec contribuiu para o desenvolvimento socioeconômico e para a conservação ambiental, por meio de ofertas de cursos adaptados à realidade da floresta. Conclui-se que, a proposta educacional na RECI se baseia na valorização dos saberes tradicionais, na integração entre educação e trabalho, e no reconhecimento da floresta como espaço de vida, cultura e resistência.

36



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



RESEARCH AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE IN ACTION: THE BILINGUAL MOCK TRIAL AS A FORMATIVE EXPERIENCE IN BASIC EDUCATION

CRISTINA BENEDETTI

Resumo:

This paper presents an educational practice carried out in the Elementary School of a private bilingual school in southern Brazil, investigated as part of a Master's research in Education. Based on the concept of research as an educational principle, the study aimed to analyze how interdisciplinary practices can foster student agency and meaningful learning. Among the observed experiences, a mock trial stands out, involving the subjects of Digital Creation and English Language. Developed over ten classes, the activity simulated the trial of a fictional case related to digital crimes, such as data breaches and fake profiles on social media. Students actively participated in constructing the case, taking on legal roles and using English as a lingua franca to argue, counter-argue, and interact. The practice proved powerful by integrating school knowledge with contemporary issues, promoting language use in real contexts, and encouraging investigation, active listening, and critical thinking. The findings suggest that the mock trial, when connected to relevant themes and mediated by an investigative approach, becomes a formative and experiential space that exemplifies the articulation between research, language, and citizenship in everyday school life.

37





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



POLÍTICA E PLURALIDADE HUMANA EM HANNAH ARENDT: UMA INTRODUÇÃO AO TEMA DO PODER.

DÉBORA DOS SANTOS GÓIS GONDIM

Resumo:

A política, para Arendt, está ligada à ação e às relações entre os seres humanos, considerando a fala e o discurso como algo intrínseco da ação política. Nesse sentido, sem o agir político, o sujeito tende a perder a sua individualidade e seu lugar no mundo, bem como se distancia da pluralidade humana e do espaço público. Relacionando a dinâmica ‘indivíduo - ação – espaço público – subjetividade’, Arendt destaca um aspecto extremamente importante: o da pluralidade humana como relativa às noções de igualdade e distinção. Nesta perspectiva conceitual, a compreensão arendtiana do poder põe sempre em questão a pluralidade humana e a ação em conjunto, de modo que surgem discursos que não são empregados para velar intenções, mas para desvelar realidades, onde as palavras trazem consigo um movimento de ação reverberadas de sentido. É nesta injunção que surge o poder, o qual, para Arendt, existe quando os seres humanos agem em conjunto. Objetivamos, portanto, neste texto, expor os argumentos arendtianos que sustentam o seu conceito de poder político relativamente à ação e à pluralidade humana e como isso nos vincula também ao mundo.

38



AS PERSPECTIVAS DE ANNE FRANK NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: LITERATURA, HISTÓRIA E ARTES VISUAIS EM ABORDAGENS MULTIDISCIPLINARES.

DHERSIKA HELEN TELES DE MENEZES
SILVANA MORELI VICENTE DIAS

Resumo:

Objetiva-se, por meio da pesquisa, desenvolver projetos pedagógicos multidisciplinares, situados nas fronteiras entre literatura, história e artes visuais, para estimular a formação dos leitores com base na leitura crítica de “O diário de Anne Frank” [título original “Het Achterhuis. Dagboekbrieven 14 Juni 1942 – 1 Augustus 1944”]. Este trabalho será desenvolvido com base na pedagogia dos letramentos e dos multiletramentos (cf. estudos do The New London Group, de Roxane Rojo e Rildo Cosson), tendo como contexto de aplicação uma turma de jovens e adultos de projeto social. Uma das linhas de reflexão busca evidenciar como as diferentes mídias (literatura, teatro, cinema e biografia) reconfiguram a vida e o legado de Anne Frank, colaborando para a intensa construção do que vamos nomear “memórias de resistência”. Inclusive, objetiva-se ampliar a força das intervenções didáticas também trazendo à baila Hannah Pick-Goslar, autora de “Minha amiga Anne Frank” [“My friend Anne Frank”] (Buzz Editora, 2023), com base no qual foi realizado o recente filme “Anne Frank, minha melhor amiga” [Título original: “Mijn beste vriendin Anne Frank”, Holanda, 2021, dir. Ben Sombogaart]. A partir de encontros norteados pelas reflexões entre literatura, HQ e cinema, os leitores serão instigados a realizar suas próprias produções autorais, promovendo um aprendizado ativo, reflexivo e participativo, que desenvolva sensibilização estética e crítica a partir de questões universais e contemporâneas.

39

ENTRE MORAL RELIGIOSA E JUSTIÇA SOCIAL: AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS DA BANCADA EVANGÉLICA SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS NO LEGISLATIVO BRASILEIRO

EDSON ARAUJO DA SILVA
KARINA RITTER MANHÃES TIMÓTEO
KAIO LUCAS RITTER MOTA TIMÓTEO
GERALDO MARCIO TIMÓTEO
MARGARETH DE ALMEIDA FERNANDES
ADRIANA PINHEIRO NOGUEIRA

Resumo:

Este trabalho investiga como a atuação da bancada evangélica no Congresso Nacional influencia e redefine o debate público sobre ações afirmativas no Brasil contemporâneo, especialmente aquelas voltadas à justiça social e reparação histórica. O problema central da pesquisa é compreender de que maneira a presença político-institucional de parlamentares evangélicos impacta o desenho, a tramitação e a legitimidade de políticas de equidade racial e de gênero, frequentemente interpretadas por esse grupo como ameaças aos valores cristãos e à neutralidade do Estado. A hipótese principal é que, por meio de uma moralidade religiosa convertida em pauta legislativa, a bancada evangélica desloca o eixo das ações afirmativas do campo da justiça reparatória para o da assistência moral e da meritocracia. A metodologia combina análise de conteúdo de discursos parlamentares, proposições legislativas e notas taquigráficas com entrevistas com assessores e especialistas em laicidade e política religiosa. O marco teórico mobiliza autores como Pierre Bourdieu (campo político), Joan Scott (política da diferença), Lélia Gonzalez (interseccionalidade racial e religiosa) e David Lehmann (pentecostalismo e política). Os resultados esperados incluem a tipologia dos enquadramentos discursivos religiosos sobre ações afirmativas e a identificação de seus efeitos concretos sobre a formulação de políticas públicas. O recorte territorial abrange o Brasil, com ênfase na atuação parlamentar federal entre 2010 e 2024.

40

INTERSETORIALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS ENQUANTO DISPOSITIVO DE CUIDADO DE SI E DO OUTRO

ELIANE FERREIRA DOS SANTOS

Resumo:

O presente resumo é recorte de uma tese em andamento que tem como objetivo problematizar a ação de Intersetorialidade entre Educação, Assistência Social e Saúde enquanto formas de cuidado de si e cuidado do outro. O dispositivo analítico empregado na pesquisa se dá a partir da perspectiva pós-crítica, conforme orientação de Meyer (2012), na convergência com os estudos discursivos e foucaultianos, de modo a evidenciar nas entrevistas, a relação dos sujeitos com o trabalho intersectorial, suas angústias, os maiores desafios, as principais tensões e o cuidado. A intersectorialidade entre e no âmbito das políticas públicas pode ser compreendida como uma ação que busca melhorias nas condições de vida das pessoas, especialmente aquelas socialmente vulnerabilizadas, a fim de garantir uma melhor qualidade de vida. Junqueira (1999) defende que os problemas sociais devem ser abordados por meio de uma ação integrada, sendo que a gestão intersectorial surge como uma alternativa para lidar com as questões que afetam a população de um determinado território. Um dos objetivos da tese é evidenciar como os sujeitos participantes entrevistados se subjetivam frente às tensões e desafios da Intersetorialidade, enquanto efeitos de sentido de cuidado de si e cuidado do outro. A pesquisa utiliza uma abordagem empírica e análise qualitativa. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa se concentra em uma realidade que não pode ser quantificada, pois lida com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso reflete um campo mais profundo das relações, processos e fenômenos, que não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis.

41



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



COLONIALISMO, PÓS-COLONIALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

FERNANDO SILVA MARTINS

Resumo:

O ensaio se propõe de forma concisa, a despertar reflexões sobre colonialismo, pós-colonialismo e educação no Brasil, com o objetivo de ampliar a compreensão a respeito desse entrelaçamento e suas consequências ou sequelas na educação. Dentre os autores selecionados, destacam-se: Césaire (2020), Fanon (2020;2022), Memmi (2021), Mignolo (1995) e Santos (2022), para embasar, concatenar ideias e o pensamento construído. Sem querer esgotar o debate, o texto aflora para questões que podem ser ampliadas, na tentativa de aclarar como o colonialismo ainda se faz presente em países como o Brasil, concebido nesse sistema por séculos e é fruto de uma formação social baseada no eurocentrismo, que deixou um “legado” de epistemologias que refletem na atualidade e na sua educação. Para este estudo, foi utilizado a modalidade de trabalho científico na forma de “ensaio teórico”, que consiste em uma exposição argumentativa, lógica e reflexiva, que apesar de ser construída com um raciocínio pessoal, possui uma exposição altamente rigorosa e baseada em autores, como demanda um trabalho científico, formal, de qualidade e interesse acadêmico (Severino, 2016). Ao que se indica, ao fim das discussões, pensar a educação brasileira, requer um processo de descolonização, ainda embrionário e que precisa ser melhor aprofundado e estruturado, para se pensar seu sistema educacional e, conseqüentemente, sua formação social.

42



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



VYGOTSKY E SUA SEMIOLOGIA INTERACIONISTA E SEU PAPEL CRUCIAL NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

FLÁVIO ANTÔNIO ZAGOTTA VITAL

Resumo:

A Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky, fundamentada na experimentação social, estimula Funções Psicológicas Superiores. Aprendizagem do panorama coletivo para o panorama individual internaliza elementos culturais simbólicos, sendo crucial no desenvolvimento cognitivo quando o uso dos signos é incorporado a linguagem na execução de tarefas. Objetivou apresentar a concepção do sistema de signos na Teoria Histórico-Cultural, correlacionando a interação e aquisição de signos ao desenvolvimento intelectual no âmbito educacional. Signos, linguagem e pensamento culminam em intercomunicação e aprendizagem, permitindo a compreensão da realidade, sendo fatores estimulantes das Funções Psicológicas Superiores. Avanços no desenvolvimento são de origem social interacionista. Atividades escolares serão potencializadas quando priorizarem a interação social na sua execução, direcionando para uma vertente transdisciplinar. Este modelo rompe com a compartimentalização do ensino, onde os sujeitos atuam ativamente na apropriação cultural, intercambiando signos, mediados pela linguagem. Concluímos que o sistema educacional transdisciplinar permite uma elevada interação interpessoal, criando a experimentação social que é capaz de fornecer variados signos, que implementarão a capacidade cognitiva.

43



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

JUVENTUDES E ESPAÇOS: EXPERIÊNCIAS, TENSÕES E PERTENCIMENTO EM UMA PEQUENA CIDADE DO ESTADO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL

GABRIELLE BEZERRA DA SILVA
VICTOR HUGO NEDEL OLIVEIRA

Resumo:

A juventude, entendida como uma etapa marcada por experiências diversas, é atravessada por condicionantes socioespaciais que impactam diretamente as trajetórias e percepções dos sujeitos jovens. Este trabalho teve como objetivo analisar os elementos constituintes da condição juvenil de jovens residentes em uma pequena cidade do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A metodologia adotada foi o Grupo Focal, realizado em 2025, com dez jovens, estudantes do Ensino Médio Regular, que dialogaram sobre ser jovem de/em uma pequena cidade. A análise revelou que as experiências juvenis estão diretamente relacionadas às limitações e potencialidades do território. Os jovens expressaram sentimentos como tédio, ansiedade e desejo de migração, associados à escassez de oportunidades na cidade. Por outro lado, reconhecem na juventude um espaço de criatividade, crescimento e construção das suas identidades. As percepções sobre si oscilam entre se sentirem jovens no ambiente escolar e adultos quando inseridos no mundo do trabalho. O estudo evidencia que as situações juvenis são profundamente atravessadas pelas desigualdades socioespaciais, reafirmando a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades das juventudes em cidades de menor porte. Conclui-se que ser jovem em pequenas cidades envolve enfrentar desafios específicos, que tensionam trajetórias, práticas espaciais e projetos de vida.

44



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



EDUCAÇÃO: ROUSSEAU E A FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE NA PRIMEIRA FASE DA VIDA HUMANA

GERALDO MÁRCIO DA SILVA - T1

Resumo:

Este artigo investiga o pensamento do genebrino Jean-Jacques Rousseau sobre a formação da sensibilidade na infância, especialmente nos dois primeiros livros de sua obra *Emílio ou Da Educação*. Parte-se da concepção de que a razão humana tem, inicialmente, um carácter sensitivo, analisa-se como os sentidos: a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato, constituem os fundamentos da experiência e do conhecimento nos primeiros anos de vida da criança. A partir disso, destaca-se o papel da natureza, da liberdade e do contato direto com o mundo como elementos fundamentais no processo educativo. Argumenta-se que, para Rousseau, a educação sensível precede e sustenta a formação moral e intelectual, sendo condição indispensável para o desenvolvimento integral do ser humano. O estudo propõe um trabalho investigativo da pedagogia rousseauiana à luz da valorização da experiência sensorial como via de construção da autonomia e da liberdade.

45





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



EDUCAÇÃO MUSICAL COMO FONTE DE SENSIBILIDADE: ROUSSEAU PRECURSOR DA CIFRA MODERNA

GERALDO MÁRCIO DA SILVA - T2

Resumo:

Este artigo aborda uma reflexão sobre a contribuição de Jean-Jacques Rousseau para a educação musical e seu papel na formação da sensibilidade humana. A partir de sua experiência como teórico e compositor, Rousseau concebe a música como expressão direta das paixões e defende seu valor pedagógico como meio de despertar e refinar os sentimentos. Analisa-se, neste contexto, sua proposta de simplificação da notação musical por meio da cifra, considerada uma antecipação de sistemas modernos, como instrumento de democratização do acesso ao saber musical principalmente para os cantores. O estudo destaca a relação entre linguagem musical, afetividade e formação estética no pensamento rousseauiano. Evidencia-se, como a educação musical pode ser uma via formadora da sensibilidade e da humanidade nos indivíduos. Deste modo, pode-se entender o quanto Rousseau é um pensador atual, pois unir razão sensível e expressão artística, estabelece fundamentos para uma pedagogia musical crítica e humanista, cujos ecos ainda ressoam na educação contemporânea.

46



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

OS CIEJAS ENQUANTO QUILOMBOS PARA (RE)EXISTIR

JANAINA FREIRE DE OLIVEIRA DOS SANTOS

Resumo:

A história nos conta que a escravidão foi abolida em 1888. Porém, quando falamos em educação, sobretudo pública, para jovens e adultos das periferias das grandes cidades, será mesmo que podemos considerar que de fato a escravidão foi abolida ou ainda se perpetua na contemporaneidade, disfarçada de exclusões e discriminações veladas? O direito de educação a todos, independente de cor, credo e condição social, está de fato garantido? A proposta dessa comunicação visa discutir, pelo viés social e educacional, a oferta pelo estado de ensino para jovens e adultos da cidade de São Paulo, conforme regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação em 1996. Como referência, utilizar-se-á o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Professora Rose Mary Frasson, situado no bairro de Vila Brasilândia, local e palco de políticas públicas de resistência e de pertencimento enquanto um quilombo urbano, o qual estrutura e concebe suas práticas educacionais e sociais pautadas no resistir para existir, para (sobre)viver e para pertencer. Inserido num bairro cuja população é majoritariamente preta, pobre e os índices de violência urbana são elevadíssimos, este CIEJA adotou em seu projeto político-pedagógico temáticas e abordagens de ensino as quais visam reforçar a garantia de direitos aos seus estudantes, os quais não tiveram oportunizado esse direito à educação na idade correta por inúmeras questões sociais, cognitivas, físicas e emocionais, e procuram este local com o objetivo de tornarem-se menos excluídos da sociedade. Pautado na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e na adoção de políticas educacionais reparativas, as práticas de ensino neste quilombo de resistências visam ao protagonismo, ao pertencimento, ao direito e à territorialidade, garantia do direito essencial, muitas vezes tendo que confrontar legislações (im)postas, inadequadas para com sua realidade e a realidade de seus estudantes.

47



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



JOGO COM SALMOS: UM CAMINHO LÚDICO PARA O LETRAMENTO NA EJA

LEONARDO SARUBBI DE CARVALHO ROCHA
PRISCILA BRASIL DE CARVALHO ROCHA

Resumo:

Este trabalho apresenta o desenvolvimento e aplicação do produto pedagógico "Quebra-Cabeça dos Salmos", construído a partir da escuta de uma professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da observação do contexto institucional. O desafio identificado foi a dificuldade de manter os alunos motivados, diante das múltiplas demandas externas que enfrentam. Muitos expressaram o desejo de aprender a ler para compreender a Bíblia, o que nos levou a elaborar um recurso lúdico que partisse de seus interesses e conhecimentos prévios, conforme propõe Ausubel ao destacar a importância da aprendizagem significativa. O produto consiste em salmos bíblicos conhecidos, divididos em peças embaralhadas para que os alunos os reorganizem com apoio do professor. Durante a aplicação com uma aluna, observou-se melhora no reconhecimento de palavras, fluência leitora e autoconfiança. A familiaridade com os textos sagrados funcionou como ponte entre o letramento já existente e o processo formal de alfabetização. A proposta também favoreceu a aprendizagem colaborativa, respeitando a complexidade do sujeito e seu contexto, como defende Morin. O recurso se mostrou eficaz para promover o engajamento dos alunos da EJA, articulando razão, emoção e vivência, o que reforça seu potencial de uso contínuo pela equipe docente como ferramenta significativa para o ensino e letramento nesse segmento.

48



IMPRESSÕES PARCIAIS PARA UMA PEDAGOGIA SOCIAL FAVELADA: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES EPISTEMOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS SOCIOPEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS NO BRASIL

LUCAS SALGUEIRO LOPES

Resumo:

Esta comunicação, oriunda de uma pesquisa de Doutorado em Educação iniciada em 2024 na UERJ, propõe discutir uma perspectiva epistemológica para a Pedagogia Social, ancorada nas experiências ocorridas nas favelas brasileiras. O objetivo deste trabalho é construir um modelo sociopedagógico denominado “Pedagogia Social Favelada”, a partir das dinâmicas sociais e educativas influenciadas pelas representações sociais de favela formuladas por educadores que atuam em espaços educativos não escolares nas favelas de São Gonçalo-RJ. Pautada nos campos da Pedagogia Social e da Psicologia Social, esta pesquisa de caráter qualitativo utilizará como ferramentas metodológicas: (1) entrevistas semiestruturadas com educadores; (2) análise retórico-filosófica; (3) escrita de diários de campo sobre práticas sociopedagógicas, inspirada na fenomenologia transcendental; e (4) levantamento e análise de materiais bibliográficos e artístico-culturais. A pesquisa, com previsão de conclusão em 2028, seguirá com estudos de campo e entrevistas com educadores atuantes nesses contextos. Conclui-se que este trabalho possui potencial para contribuir não apenas com investigações psicossociais voltadas à educação e às favelas, mas também para propor intervenções efetivas a partir do diálogo entre esses elementos. Com esse entendimento, a pesquisa propõe uma Pedagogia Social Favelada comprometida com valores críticos e inclusivos, fundamentada na coletividade e na transformação social.

49



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



PARÓDIA E CRÍTICA SOCIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

LUÍZA RODRIGUES GARBIN
BRUNO LUIZ SIGNORI

Resumo:

Este trabalho objetiva compartilhar um relato a partir da elaboração da oficina “Paródia como materialidade geradora de crítica social”, dinamizada em um turma de segundo ano do Ensino Médio em uma escola particular da cidade de Santa Maria (RS/Brasil). A proposta teve como objetivo principal estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre questões sociais por meio da criação de paródias. Justifica-se a escolha do gênero por seu caráter intertextual e interdisciplinar, permitindo articular linguagem, cultura e sociedade em sala de aula. A metodologia adotada combinou observação prévia da turma, abordagem teórica sobre o conceito de paródia e prática de análise e produção textual a partir da música “Canção Infantil”, de César MC — releitura crítica do poema “A Casa”, de Vinicius de Moraes. O trabalho promoveu o protagonismo dos alunos e incentivou a expressão de suas visões de mundo por meio de músicas, desenhos e produções autorais. A partir da observação e pós avaliação docente, a experiência demonstrou que a arte pode ser uma ferramenta eficaz no desenvolvimento de um letramento crítico, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e participativos na sociedade.

50



O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO DIANTE DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DAS POPULAÇÕES NEGRAS E INDÍGENAS

MANUELA RODRIGUES KULLMANN
HENRIQUE CUNHA JUNIOR

Resumo:

Antes mesmo da proclamação da república do Brasil, com a iminência da abolição da escravidão, em 1837, foi promulgada a primeira lei de educação. Ela proibia expressamente pessoas negras de frequentar escolas. Já no primeiro momento da república, a educação era sinônimo de distinção. Substituiu os pronomes de tratamento dos títulos de nobreza do antigo império pelos pronomes de tratamento dos títulos acadêmicos. Hoje, o maior contingente de evasão escolar é de pessoas negras, enquanto que o maior número de formados no ensino superior é do grupo de pessoas brancas. A estrutura educacional foi mantida ao longo do tempo, sem sofrer transformações substanciais, que a adequasse às especificidades socioculturais e históricas do país. No âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, essa realidade não é diferente. Reproduzimos antigos padrões de ensino e de técnicas arquitetônicas oriundos de contextos geográficos e culturais distintos. Persistimos na utilização de materiais economicamente inviáveis e que não desempenham sua função satisfatoriamente. Não atualizamos a formação para atender às atuais demandas sociais existentes e paradoxalmente, formamos profissionais para o exercício de uma função em declínio: a do arquiteto burguês, que trabalha para atender aos luxos e as vaidades da burguesia. Desprezamos os saberes das populações afrodescendentes e indígenas. A faculdade raramente se constitui como um espaço de experimentação e inovação. Há pouca produção de novos materiais. Não se investiga as matérias-primas abundantes nas diferentes regiões do país. Não oferecemos assessoria técnica na escala e na qualidade compatíveis com a expertise da universidade e com as demandas sociais.

51



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ENTRE O LOCAL E O GLOBAL: IMPACTOS DA MINERAÇÃO DE COBRE NO MUNICÍPIO DE CRAÍBAS-ALAGOAS/BRASIL

MARIA ESTER FERREIRA DA SILVA VIEGAS
VINICIUS LINS DA SILVA
ODAIR BARBOSA DE MORAES

Resumo:

Essa comunicação é resultado de um projeto PIBIC (em andamento), código PVCA2816-2024, desenvolvido na Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca e tem como objetivo discutir os impactos da instalação de uma mineradora em um espaço rural no Município de Craíbas-Alagoas-Brasil. A interação entre a mineração e o desenvolvimento local apresenta desafios significativos para as cidades que hospedam tais atividades. Enquanto a mineração pode ser uma fonte vital de recursos e crescimento econômico, seus impactos ambientais e sociais podem comprometer a qualidade de vida e desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, o planejamento urbano surge como um instrumento crucial para equilibrar essas forças, exigindo um exame minucioso das práticas atuais e a busca por estratégias inovadoras que harmonizem os objetivos econômicos com a preservação ambiental e a coesão social.

52



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO MEDIADA POR UM CURRÍCULO NÃO-CONVENCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ CAMPUS JACAREZINHO

MARISA NODA
LUCIANA DOS SANTOS CLAUDIO
SAMIRA GONÇALVES FARATH MENIN

Resumo:

Com a ampliação da educação pública ao longo do século XX, provida pelo Estado brasileiro, a escola passou a assumir, de forma mais evidente, a função de formação de mão de obra para atender os anseios do setor empresarial, imprimindo tais pressupostos de maneira significativa na estruturação e organização dos currículos escolares. Em contraposição a esse contexto marcado pela racionalidade técnico-produtiva, emergem as chamadas escolas não convencionais, cuja proposta pedagógica busca romper com o paradigma convencional e hegemônico da educação, propondo inovações metodológicas e conceituais que se afastam da lógica estritamente utilitarista da formação de mão de obra, orientando-se, ao contrário, para uma concepção de educacional voltada à formação integral do sujeito, promovendo o desenvolvimento de indivíduos críticos. Tal ruptura pode ser observada, por exemplo, na adoção de propostas curriculares inovadoras. Neste contexto, destaca-se o Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho, cuja organização curricular é estruturada a partir de unidades temáticas, a qual, por via da metodologia qualitativa descritiva e da pesquisa de campo, realizaremos uma análise destas unidades temáticas que se situam dentro do eixo disciplinar da História, objetivando compreender como se estruturam os conteúdos históricos e quais os benefícios trazidos ao processo de educacional ao se adotar o modelo de organização curricular não-convencional.

53



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



PERSÉPOLIS", DE MARJANE SATRAPI: GÊNERO E INTERCULTURALIDADE EM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS

MILLENA SAYURI OIDE DA SILVA
SILVANA MORELI VICENTE DIAS

Resumo:

Partindo da leitura da premiada HQ “Persépolis”, da autora franco-iraniana Marjane Satrapi, desenvolvemos um projeto didático voltado para a Educação Básica, especificamente para o Ensino Médio, a fim de trazer à baila questões como a convivência intercultural e a equidade entre os gêneros, em perspectiva crítica e reflexiva. Tomando por base os estudos de letramento e de multiletramentos, pretende-se oferecer contribuições para a formação do leitor literário e gerar práticas reflexivas acerca da igualdade de gênero nos mais diversos cenários, como mostrado na narrativa de Satrapi. A autora, na HQ autobiográfica, representa o cotidiano feminino no sudoeste asiático durante a Revolução Islâmica, expondo as relações hierárquicas e as tensões estabelecidas entre a visão ocidentalizada da vida e o regime no qual está inserida. Conflitos múltiplos emergem deste cenário, de modo que sua posição é constantemente posta à prova, oferecendo para o estudante brasileiro uma oportunidade para elaborar reflexões que aproximem temas como liberdade, opressão, amadurecimento, equidade de gênero e outras.

54



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIOTÉCNICA: MAPEAMENTO DE TECNOLOGIAS SOCIAIS DESENVOLVIDAS NO IFRS

RAQUEL FOLMER CORRÊA - T1
LAÍS MAYANE DUARTE LIMA
ISADORA LIMA DA SILVA

Resumo:

Investiga-se de que maneira o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) fomenta, desenvolve e divulga Tecnologias Sociais (TS). Tais tecnologias visam influenciar positivamente a sustentabilidade socioeconômica de coletividades locais em situação de vulnerabilidade social. A inclusão sociotécnica prevista nas TS também faz parte das finalidades e características do IFRS. Examina-se contribuições teóricas do campo de estudos Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), de modo a relacioná-lo a contextos socioculturais, políticos e econômicos nos quais os campi do IFRS estão localizados. A intenção é de que os dados produzidos possibilitem ampliar a compreensão das qualidades constitutivas de TS, tendo em vista a geração de uma base de informações na qual seja possível localizar, caracterizar e analisar iniciativas de desenvolvimento dessas tecnologias em escala institucional. O recorte temporal são TS desenvolvidas entre os anos de 2008 e 2023. Os dados são coletados no Portal Integra do IFRS. A análise dos dados envolve uma abordagem quantitativa e uma apreciação qualitativa. Resultados parciais informam que tipo de TS são desenvolvidas, sua localização, seu tema e quais coletividades locais estão envolvidas. A ideia é que o mapeamento dessas TS possa fazer parte dos bancos de dados disponíveis no Portal Integra para sua aplicação em políticas públicas voltadas ao desenvolvimento sustentável diverso, inclusivo e sociotécnico.

55





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



TECNOLOGIAS SOCIAIS NO IFRS

RAQUEL FOLMER CORRÊA - T2
LAÍS MAYANE DUARTE LIMA
ISADORA LIMA DA SILVA

Resumo:

Investiga-se de que maneira o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) fomenta, desenvolve e divulga Tecnologias Sociais (TS). Tais tecnologias visam influenciar positivamente a sustentabilidade socioeconômica de coletividades locais em situação de vulnerabilidade social. A inclusão sociotécnica prevista nas TS também faz parte das finalidades e características do IFRS. Examina-se contribuições teóricas do campo de estudos Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), de modo a relacioná-lo a contextos socioculturais, políticos e econômicos nos quais os campi do IFRS estão localizados. A intenção é de que os dados produzidos possibilitem ampliar a compreensão das qualidades constitutivas de TS, tendo em vista a geração de uma base de informações na qual seja possível localizar, caracterizar e analisar iniciativas de desenvolvimento dessas tecnologias em escala institucional. O recorte temporal são TS desenvolvidas entre os anos de 2008 e 2023. Os dados são coletados no Portal Integra do IFRS. A análise dos dados envolve uma abordagem quantitativa e uma apreciação qualitativa. Resultados parciais informam que tipo de TS são desenvolvidas, sua localização, seu tema e quais coletividades locais estão envolvidas. A ideia é que o mapeamento dessas TS possa fazer parte dos bancos de dados disponíveis no Portal Integra para sua aplicação em políticas públicas voltadas ao desenvolvimento sustentável diverso, inclusivo e sociotécnico.

56



FEIRAS DE MATEMÁTICA COMO ESPAÇO DE EMPODERAMENTO: CAMINHOS PRA UMA EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA

RENATA CRISTINE CONCEIÇÃO
ELIANDRA MORAES PIRES

Resumo:

As Feiras de matemática, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, constituem espaços potentes de construção coletiva do conhecimento, nos quais a matemática ganha novos contornos, promovendo uma cultura escolar mais próxima e contextualizada: mais próxima da realidade dos estudantes, mais sensíveis ao cotidiano e mais abertos à diversidade de saberes. Neste artigo, apresentamos as potencialidades dessas Feiras a partir de um estudo desenvolvido com uma turma do 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública do Sul do Brasil, em que os estudantes aprenderam e ensinaram sobre o conceito de raiz quadrada por meio de uma proposta inclusiva, criativa e colaborativa. A partir dessa experiência, analisamos os desdobramentos do trabalho realizado e discutimos, com base no relato da professora da turma, como iniciativas como essa podem romper com práticas excludentes e contribuir para uma matemática que acolhe, transforma e faz sentido. Longe de uma abordagem tecnicista e descontextualizada, esses eventos promovem uma matemática viva, significativa e situada, contribuindo para que as crianças e professores atribuam sentido às práticas matemáticas. Defender as Feiras de Matemática é, portanto, defender uma matemática que inclui e transforma - uma matemática que não apenas descreve o mundo, mas que também é capaz de intervir nele, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

57



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



INDUÇÕES E PONTOS NORTEADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

ROSANA FÁTIMA DE ARRUDA
CANDIDA SOARES DA COSTA

Resumo:

A partir da pergunta: como a branquitude (Cida Bento, 2021) influencia a política educacional?, a estratégia da escrita foi refletir sobre a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), através da teoria de Ciclo de políticas de Stephen Ball, além de olhar para o conceito de branquitude que conjuga para o desequilíbrio social e racial. Da PNEERQ, criada pelo Decreto nº 470/2024, resultou os Painel Diagnóstico Equidade e o Painel Monitoramento divulgados em 2024, a finalidade é diagnosticar e monitorar a realidade de estados e municípios do Brasil no que tange a ações que demonstrem a institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Pretende-se, ao final, ampliar a possibilidade de análise crítica sobre o racismo como possibilidade de rompimento com a lógica da branquitude em todos as esferas da vida.

58



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



INFÂNCIA, CURIOSIDADE E PERGUNTA COMO CONTRADISCURSO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

RUTH SALES FIRME MOREIRA

DÉBORA VALIM INOCH

JAIR MIRANDA DE PAIVA

Resumo:

Diante das pungentes reformas empresariais na/da educação e imperativos de modos de ser e fazer neoliberais (Freitas, 2018; Foucault, 2008), buscamos pensar a infância, curiosidade e pergunta a partir do pensamento de Paulo Freire e Antonio Faundez (1998) como contradiscurso no/do atual contexto. Junto da obra *Por uma pedagogia da pergunta*, buscamos pensar alternativas às pressões por um "ethos" que nos coloca como concorrentes de nós mesmos e entre nossos pares. Esta racionalidade, procuramos entender a partir das contribuições de Foucault (2008, 2019), quando o autor pensa o neoliberalismo não somente como um sistema político-econômico, mas uma forma de ser/fazer refletidas no sujeito empresário de si mesmo. Esperamos que, com esses tensionamentos, possamos nos inspirar a possibilidades outras de existir em nossa subjetividade e prática pedagógica, nos entendendo como sujeitos da/de experiência (Masschelein, 2008) nas malhas do poder que nos induzem, a todo tempo, a um desempenho irrefletido e gerenciado conforme uma empresa, perdendo de vista a escola como "skholé", ou seja, um tempo comum, igualitário e que profana conhecimentos outrora restritos a uma pequena parcela detentora do "status quo" (Masschelein; Simons, 2014). Portanto, este trabalho almeja que se faça como um convite à infância, consequentemente, à coragem da pergunta e da crítica (Foucault, 1978), considerando que a infância educa (Kohan, 2023, 2021) e a crítica como ato de interrogar formas de governo.

59





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



LITERATURA, INVESTIGAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

SUSANA RONCHI HESPANHOL
PATRÍCIA ELISABETH FERREIRA
RODRIGO DE SOUZA POLETTTO

Resumo:

Este trabalho defende a articulação entre letramento literário e Educação Ambiental crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em uma perspectiva interdisciplinar. A literatura infantil, ao narrar histórias que envolvem conflitos socioambientais, constitui um significativo recurso formativo, capaz de desenvolver competências linguísticas e promover valores éticos, estéticos e ecológicos. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece o letramento literário como eixo estruturante da área de Linguagens e a Educação Ambiental como tema transversal indispensável à formação cidadã. Nesse contexto, a obra literária “A quarta-feira de Jonas”, de Socorro Acioli (2020), é analisada por sua capacidade de sensibilizar crianças para questões como poluição marinha e consumo desenfreado, estimulando a leitura crítica do mundo (FREIRE, 1987). Para a mediação didática da obra, propõe-se a sequência básica de letramento literário (COSSON, 2022), articulada ao ensino por investigação (FIREMAN, 2019), promovendo o pensamento ecológico e o envolvimento ativo com problemas reais. A Educação Ambiental, entendida como princípio pedagógico (BARCELOS, 2020), exige práticas que integrem sensibilidade, conhecimento e responsabilidade. Assim, o ensino literário torna-se instrumento para a formação de leitores críticos e comprometidos com a transformação socioambiental.

60



FREQUÊNCIA ESCOLAR EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE EVASÃO E ABANDONO

TAIANE LETÍCIA DLUGOVIET

Resumo:

A LDBEN nº 9.394/96 e a Lei nº 12.796/2013 garantem a obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar dos 4 aos 17 anos de idade, sendo seu descumprimento configurado como crime, conforme o Código Penal. Entretanto, os índices de evasão e abandono no Brasil continuam elevados, sendo a maior taxa entre 100 países com maior IDH e PNUD além de possuir a menor média de anos de estudo entre países da América do Sul. Com isso, objetiva-se o aprofundamento teórico sobre o fracasso escolar, buscando, por meio da literatura, as principais causas e propor estratégias pedagógicas que possam ser adotadas nesse contexto. Sendo a educação um direito de todos e um dever, cabe aos pais matricularem os filhos e zelar pela sua frequência, os professores, realizar a chamada e a equipe gestora, acompanhar a frequência e comunicar elevados índices de faltas injustificadas. Conforme o IBGE, os principais motivos apontados pelos jovens para o fracasso escolar, são: trabalho, desinteresse pelos estudos e gravidez ou maternidade. Nesse contexto, o pedagogo escolar tem campo de atuação amplo, pois dispõe de ferramentas para acompanhar a frequência, constante contato com alunos, pais e professores, podendo mediar conflitos, dialogar e encaminhar os casos, prevenindo a evasão ou abandono. O enfrentamento dessa problemática deve ser articulado entre as esferas educacional, familiar, social e política, cada qual atuando dentro das possibilidades para prevenir e combater o fracasso escolar.

61

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESPÍRITO SANTO: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ANTIRRACISTA

WANDERLEY MAYCON LANGE
ROGÉRIO COSTA DOS REIS
SUZANA DE ALVARENGA LOURETE

Resumo:

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é uma prática que busca construir uma sociedade equitativa, valorizando identidades afro-brasileiras e indígenas, além de uma educação contra os diversos preconceitos historicamente enraizados nas relações de poder. A Secretaria de Educação do Espírito Santo implementou ações da ERER através da formação docente, vivência estudantil e engajamento social. Esta pesquisa analisa iniciativas pedagógicas realizadas na Escola Honório Fraga, Município de Colatina/ES. Para tal, foi aplicado um questionário para a autodeclaração étnico-racial dos alunos, rodas de conversa, palestras e criação de um Comitê Antirracista formado por estudantes e professores. O questionário coletou dados sobre diversidade no ambiente escolar possibilitando que políticas públicas atendam as demandas desta comunidade. As rodas de conversa visam a sensibilização estudantil propiciando um ambiente de reflexão sobre os diversos racismos. Estas metodologias mostram que a interdisciplinaridade e a aproximação do conhecimento são fundamentais no universo das comunidades. A prática da educação antirracista reafirma a importância de políticas robustas na capacitação docente, envolvimento discente e produção de material pedagógico apropriado. A pesquisa, através de evidências empíricas, contribui para o debate da educação étnico-racial sobre práticas pedagógicas inclusivas, proporcionando reflexões sobre a viabilidade da ERER em diferentes contextos socioculturais.

62

APLICAÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL NAS ESCOLAS

ALESSANDRA PANCERA NEVES

Resumo:

O presente texto apresenta um relato de uma experiência realizada com profissionais da educação do estado do Paraná – Brasil. É uma abordagem de uma capacitação que teve como razão a prática docente musical dos profissionais, considerando um contexto histórico e sociocultural mais amplo com a música. Tanto na performance quanto na educação musical a música exige de seus praticantes uma formação contínua. Isso se aplica tanto aos professores que atuam na educação nas séries iniciais, quanto àqueles que trabalham com a musicalização por meio de um instrumento, aos músicos focados na performance, assim, como aos estudantes de música. Para isso se tornar realidade é essencial investir na formação inicial e continuada dos professores, oferecendo oportunidades de vivência musical, reflexão pedagógica e desenvolvimento de competências práticas. Cursos, aulas práticas, oficinas e programas de intercâmbio musical ampliará o repertório dos educadores, além de ajudá-los a compreender a música como uma linguagem acessível, inclusiva e presente em todas as culturas. A formação docente voltada ao uso da música na sala de aula contribui não apenas para diversificar estratégias de ensino, mas também para transformar a escola em um espaço mais sensível, criativo e acolhedor. Ao valorizar a música como parte do processo educativo, promove-se também o respeito à diversidade, a construção de identidades e o fortalecimento entre escola, comunidade e cultura. Compreender as etapas do crescimento das crianças são fundamentais para pais, educadores e profissionais clínicos. O desenvolvimento infantil é um campo complexo, em que cada fase traz novos desafios e oportunidades de aprendizado. É por meio das atividades corporais que a criança percebe o mundo, se relaciona com os outros e constrói sua identidade. É também pelo corpo que ela desenvolve as bases cognitivas, emocionais e motoras que vão sustentar toda a aprendizagem escolar.

63

UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS IMPACTOS DA MEDIAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM MARÍLIA-SP (BRASIL)

ANA BEATRIZ MARTINS DE ARRUDA

Resumo:

Introdução: O ensino remoto no Brasil teve início com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, quando, por conta do grau de agravamento da pandemia do COVID-19, uma infecção respiratória aguda de elevada transmissibilidade e de distribuição global, cuja principal medida de cuidado adotada foi o isolamento social que durou até o fim do ano letivo de 2021, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no período de pandemia. Logo, nota-se que, por conta deste cenário, as crianças que estavam passando pelo processo de alfabetização nesta época, foram alfabetizadas contando com a mediação pedagógica de maneira remota, sendo as primeiras a passarem por esse processo com esta forma de mediação. Posto isso, nota-se a importância de se estudar quais os impactos disso no processo de aquisição da escrita destas crianças. Objetivo: A presente pesquisa teve por objetivo realizar um estudo comparativo entre o desenvolvimento de crianças que foram alfabetizadas no período pré-pandêmico, com mediação presencial, e crianças que foram alfabetizadas durante o período pandêmico, com mediação remota, partindo da percepção dos pais e/ou responsáveis. Materiais e método: Para alcançar tal objetivo, primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica, para ter um aval e suporte técnico-científico, com base no referencial teórico das obras de Vigotski, ou seja, abordagem da psicologia histórico-cultural, que se fazem atuais e relevantes, em especial no cenário pandêmico e pós-pandêmico, no qual a práxis pedagógica, em especial no processo de alfabetização, passou a ser repensada mediante os desafios do ensino por meio de recursos tecnológicos e virtuais que se consolidaram. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco pais e/ou responsáveis que atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa. Para analisar os dados obtidos com este processo, utilizou-se da metodologia de análise temática, proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), que busca identificar, analisar, interpretar e relatar padrões a partir de dados qualitativos.

64



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



CONSTRUINDO CAMINHOS PARA TODOS: ELABORAÇÃO DE UM E-BOOK SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS ADAPTADOS À LUZ DO DESIGN UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM - DUA

ANA PAULA RODRIGUES COUTINHO

Resumo:

O trabalho apresentado é um relato de experiência que objetiva socializar a construção coletiva de um e-book sobre materiais didáticos adaptados, que foram planejados e construídos pelos alunos do curso de pós-graduação em educação inclusiva, do Centro Universitário Serra dos Órgãos - UNIFESO – Pólo Saquarema, na disciplina: Desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos para educação inclusiva. A atividade planejada na perspectiva do Design Universal para a Aprendizagem -DUA-para promover a elaboração de recursos didáticos e significativos para individualização do processo de ensino – aprendizagem dos aprendentes – pessoas com deficiência ou não. A construção do material oportunizou uma discussão sobre as práticas pedagógicas inclusivas, estimulando a criatividade, o trabalho colaborativo, além da valorização da inclusão e da diversidade. O projeto favoreceu a união entre o uso da tecnologia com a abordagem colaborativa e possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes.

65



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRODUÇÃO CURRICULAR: ENTRE DISCURSOS, ARTICULAÇÕES E DEMANDAS

ANDRESSA AGUIAR DE SOUZA RESENDE
CINTIA APARECIDA OLIVEIRA DE MEDEIROS

Resumo:

Este trabalho é resultado de pesquisas de mestrado nas quais se problematizou as tentativas de representação de identidade, formação docente e de currículo, que contingencialmente tem sido articulada por demandas curriculares e educacionais para significar em sua totalidade sentidos de professor nos contextos discursivos da performatividade e normatividade. Sustentamos essas pesquisas na perspectiva teórico-epistemológica da Teoria do Discurso com Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) e em autoras do campo do currículo na perspectiva pós-estrutural e discursiva, como Lopes e Macedo (2011). Desde a Constituição de 1988 há construção discursiva sinalizando a necessidade de currículo nacional para combater as desigualdades educacionais no Brasil. Tomamos como empiria, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para Formação de Professores da educação básica (BNC-Formação), que sublinham demandas de professor como agente que garanta o processo de ensino e aprendizagem, a execução de currículo que focaliza o conhecimento científico para oportunização de ferramentas para o alcance de dada sociedade. Qualquer normatividade é resultado de relações contextuais em que decisões políticas são tomadas tentando construir estabilidade nas contingências. Nesse contexto, defendemos políticas curriculares para a formação de professores envolvidas numa constante negociação de disputas imbricadas em processos constitutivos contextuais, relacionais, culturais e ainda, como produção de cultura.

66

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO AUTORAL

ANGELITA SANTA ROSA BALDANI
ALINE DAYANE DOS ANJOS LIMA

Resumo:

Este estudo aborda a Arte na Educação Infantil utilizando a Abordagem Triangular, integrando imagens de brincadeiras com o objetivo de enriquecer o desenho autoral das crianças. A estratégia de ensino foi cuidadosamente desenvolvida para incluir a leitura, a contextualização com a construção de brinquedos, além de momentos do brincar, finalizando na expressão artística através do desenho. Realizada em uma escola municipal em Ourinhos/SP, a pesquisa envolveu crianças de quatro e cinco anos, adotando uma abordagem qualitativa e descritiva. Os instrumentos de pesquisa abarcaram observação participante, diário de bordo, rodas de conversa, além de registros fotográficos e gravações de áudio. A análise dos dados seguiu a técnica de conteúdo de Bardin, passando por fases de pré-análise, exploração e tratamento da informação, culminando na triangulação dos dados. Os resultados revelaram que a estratégia de ensino, focada nas imagens, ampliou significativamente o repertório artístico das crianças, melhorando a organização, diversidade de cores, completude da figura humana e dinamismo nos desenhos. Além disso, a pesquisa trouxe aprendizados valiosos para a prática docente, ressaltando a importância do contato das crianças com obras de arte para enriquecer suas experiências e expressões artísticas.

67

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE EM CÁCERES-MT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO FRONTEIRIÇA

AVILA SMITIELY DE ABREU LIMA IKUTA
PAULO ALBERTO DOS SANTO VIEIRA
ALCEU ZOIA

Resumo:

O estado de Mato Grosso possui uma extensa faixa de fronteira internacional com o país plurinacional da Bolívia. Nesse limite territorial, há diversos municípios que mantêm constante contato com o país vizinho. Cáceres é um desses municípios, com uma intensa troca cultural, social e econômica com o município de San Matías, na Bolívia, que apresenta fortemente a presença dos povos originários chiquitanos em sua configuração social. Diante disso, essas trocas resultam em inúmeros desafios, especialmente quando se trata de promover a educação intercultural bilíngue. Neste contexto, a pesquisa buscou compreender como as políticas públicas no município de Cáceres têm promovido (ou limitado) a implementação da educação intercultural bilíngue, considerando os desafios culturais, sociais e linguísticos das populações no contexto de fronteira. A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, foi analisado sob a perspectiva da análise crítica do discurso (ACD) em uma ótica decolonial. O foco recaiu sobre a legislação educacional brasileira e o plano municipal de educação. O tema abordado busca evidenciar as iniciativas desenvolvidas para a inclusão e valorização das especificidades culturais e linguísticas dos grupos fronteiriços, como os povos originários chiquitanos. Os resultados demonstram fragilidade educacional, evidenciada nos instrumentos legais municipais, em grande parte devido à desconexão entre as políticas oficiais e as necessidades locais. Sem o suporte adequado para lidar com a diversidade cultural e linguística dos alunos, os educadores enfrentam dificuldades para implementar práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

68

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA – MG

BEANICE HELENA DE SOUZA OLIVEIRA

Resumo:

O resumo apresenta uma pesquisa que tem como objetivo analisar os processos de formação docente e sua relação com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, com foco em professores da rede pública de Juiz de Fora - MG. O estudo se divide em dois momentos: uma revisão de literatura para compreender como as TICs vêm sendo abordadas na formação inicial e continuada de professores, e a realização de entrevistas narrativas com docentes da rede pública do estado de Minas Gerais. O avanço tecnológico, intensificado no período da pandemia, tornou evidente a importância das TICs como apoio ao trabalho pedagógico. No entanto, mesmo com maior acesso a recursos digitais, muitos professores ainda enfrentam desafios para utilizar essas ferramentas de forma criativa e significativa. Estudos apontam que a formação precisa ir além do uso técnico, envolvendo reflexão crítica e sensibilidade ao contexto escolar. Por meio da revisão de literatura podemos apontar que as narrativas docentes revelam experiências, saberes e práticas que ajudam a pensar a escola de forma mais viva e conectada com a realidade dos educadores. Espera-se que os resultados contribuam para valorizar essas vozes e fortalecer uma formação docente mais sensível, crítica e alinhada às demandas da educação contemporânea.

69



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BRUNA RAMPINELLI FRANÇA MARQUES

ANA LUCIA DE SOUZA LOPES

Resumo:

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a experiência como eixo estruturante da formação docente a partir da perspectiva filosófica de Jorge Larrosa. Ao compreendê-la não como mero acúmulo de tempo ou prática, mas como acontecimento que atravessa e transforma o sujeito, problematiza-se o empobrecimento e esvaziamento de seu sentido diante das dinâmicas contemporâneas do trabalho docente. Em diálogo com Moacir Gadotti e Paulo Freire, entende-se que a experiência, quando refletida, pode constituir-se em práxis como ação crítica e emancipadora. A ausência de espaços institucionais que valorizem a escuta, somada à responsabilização individual pela autoformação, compromete o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Carlos Marcelo Garcia, formar-se é também refletir criticamente sobre a própria prática e assumir papel ativo na construção da trajetória docente. António Nóvoa destaca a importância de tempos e espaços como parte de uma cultura que reconhece o professor como autor de si. Ao considerar a docência como trabalho atravessado por dimensões afetivas, sociais e políticas, defendemos que valorizar a experiência contribui para uma formação que vá além da técnica utilitarista, orientada pela transformação de si e do outro. Reafirma-se, assim, a urgência de políticas e culturas escolares que reconheçam o professor como sujeito ativo de sua formação, capaz de tornar sua prática um ato consciente e transformador.

70



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA REGIÃO CENTRO-OESTE/BRASIL

CANDIDA SOARES DA COSTA
ROSANA FÁTIMA DE ARRUDA
JENIFFER REGINA RODRIGUES DE LIMA

Resumo:

Este trabalho é decorrente da pesquisa de âmbito nacional, intitulado “A educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia do Brasil”, contemplado pela Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 - Faixa B – Grupos Consolidados. A questão central a que se busca responder é como os cursos de licenciatura em Pedagogia, ofertados no Brasil pelas universidades públicas federais e estaduais, contemplam na formação docente a educação das relações étnico-raciais (ERER). O objetivo foi compreender se os currículos desses cursos propiciam base formativa sob perspectiva antirracista e de promoção da equidade racial a futuras professoras e futuros professores. Adotou-se como orientação metodológica a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e como técnicas a análise documental e entrevista. Pretende-se com este texto apresentar os dados gerados pela pesquisa na região Centro-Oeste (Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal, Brasília) que evidenciou a oferta de 49 cursos, dos quais foi possível analisar 24 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) disponíveis online. O resultado aponta que, na região Centro-Oeste, a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ainda requer a realização de um percurso que a torne efetiva no contexto da prática formativa docente.

71



PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE AVANÇOS, TENSÕES E CONTRADIÇÕES DO CAMPO

CÍNTIA APARECIDA OLIVEIRA DE MEDEIROS

Resumo:

Essa investigação problematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2002, 2015, 2019, 2024), evidenciando discursivamente os avanços, tensões e contradições no campo político e pedagógico brasileiro, que disputam os rumos pela significação da profissionalização dos professores. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa baseia-se em preceitos pós-estruturalistas e pós-fundacionalistas apoiados na Teoria Política do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), que veem o sujeito na posição de enunciador de significados produzidos por instituições e diversos contextos que o circundam, além de incorporações baseada em Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) no campo dos estudos curriculares. Argumenta-se que os discursos curriculares sublinhados nas superfícies textuais, endereçam sentidos de uma formação discursiva permeado por articulações e ressignificações de discursos, demandas e antagonismos político-curriculares, tensionados para hegemonizar de forma universal e totalizante a relação ensino-aprendizagem com a prática docente. Na luta pela significação da docência, apostamos na possibilidade de outras hegemonias, visto que nada garante permanentemente as significações.

72

A CRIANÇA E A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PRINCIPAIS DIFICULDADES E O PAPEL DO EDUCADOR NESSE PROCESSO

FERNANDA MARIA SIQUEIRA TAVARES
EDSON FERREIRA ALVES

Resumo:

Este estudo investiga os desafios enfrentados por crianças na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental em seis escolas municipais de São Luís de Montes Belos, GO. Reconhecendo a importância dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil e a crescente pressão pela alfabetização precoce, a pesquisa objetivou analisar as dificuldades dessa transição, conceituar os níveis de ensino, identificar estratégias pedagógicas, investigar o papel do educador e elencar práticas lúdicas que contribuam positivamente para esse processo. Adotou-se uma abordagem qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica, documental e empírica, por meio de observação não participante do cotidiano escolar. A coleta de dados incluiu revisão de literatura, análise de documentos e observação direta. Os resultados indicam que a descontinuidade entre os níveis de ensino, a insuficiência na formação docente e as mudanças abruptas na dinâmica pedagógica dificultam a adaptação das crianças. A pesquisa sugere que práticas lúdicas, a formação continuada de professores e maior articulação entre família e escola são cruciais para mitigar esses desafios. Que estratégias pedagógicas baseadas na ludicidade e na continuidade entre os níveis de ensino minimizam os impactos negativos, promovendo uma transição mais harmoniosa. É fundamental a realização de atividades lúdicas no 1º ano e o estreitamento da parceria com as famílias, garantindo um apoio articulado e eficaz no processo de transição.

73

DESCONSTRUÇÃO DE IDEALIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO

KATIA CRISTIAN PUENTE MUNIZ - T2
STEPHAN MELRO REGO
TEREZINHA ROSA MENDONÇA GUIMARÃES

Resumo:

Nosso trabalho propõe a desconstrução de idealizações que marcam o discurso educacional. A escola é frequentemente apresentada como espaço onde todos os conflitos se resolvem pelo conhecimento, e o aluno, como sujeito plenamente moldável, capaz de atingir uma suposta perfeição se bem orientado. Questionamos essas imagens utópicas ao reconhecer a complexidade da experiência educacional, seus limites, falhas e impasses. Propomos escutar o aluno para além da aparência e da performance, compreendendo o que ele diz ou silencia, como expressão de desejo e sofrimento. Comportamentos como indisciplina, apatia ou agitação podem ser manifestações do inconsciente, e não meros desvios de conduta. Fundamentamo-nos em Freud e Lacan, com conceitos como inconsciente, desejo, falta e linguagem. O professor é apresentado não apenas como transmissor de conteúdos, mas como presença simbólica importante: alguém que ocupa um lugar de autoridade confiável, capaz de sustentar limites sem ameaçar, que se implica e se confronta com seus próprios desejos. A escola, nesse sentido, é vista como uma instituição cultural que regula, impõe renúncias e adaptações. A educação não é um campo de harmonia, mas de impasses. Tentar eliminar o mal-estar é ignorar a própria condição humana.

74



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



MARCAS IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO PARÁ/BRASIL: UM OLHAR PARA O ITINERÁRIO PROFISSIONAL

LINDOMAR PEREIRA DE SOUZA
PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO

Resumo:

O presente resumo tem a intenção de compartilhar o resultado de uma produção acadêmica pensada a partir de um momento de formação continuada envolvendo professores de Ensino Médio de uma escola pública do estado no Pará/Brasil. Teve como objetivo discutir/refletir sobre as identidades docentes e suas transformações ao longo do itinerário profissional, reconhecendo a importância das mesmas no contexto social e o quanto elas têm resistido às mudanças. Metodologicamente é de abordagem qualitativa com desdobramentos em dois eixos centrais: primeiro, discussão teórica do campo temático e segundo, relatos dos professores envolvendo questões relacionadas ao posicionamento profissional com destaque para as práticas pedagógicas que dão sentidos as marcas identitárias docentes no interior da instituição educacional. Evidenciou-se que caminhada docente é marcada por lutas e manifestações por garantia de direitos que atravessam gerações de docentes. Esses profissionais da educação brasileira dão contornos diferentes ao modo de ensinar e aprender ao longo de todo o percurso profissional. A existência docente é uma resistência da profissão diante de tantos desafios presentes nesse trajeto da vida, o professor e a professora vão continuar desempenhando suas atribuições no espaço escolar, embora precisem ressignificar suas práticas na tentativa de atender as imposições dos sistemas educativos dos quais fazem parte, e por conta disso as identidades docentes recebem um novo contorno.

75



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

CONECTAR E NAVEGAR: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE AOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO
FERNANDA MARIA SIQUEIRA TAVARES
MAYUANNY TAKAYAMÃ SOUZA E SILVA
EDSON FERREIRA ALVES

Resumo:

Este estudo analisa o papel do coordenador pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental durante o ensino remoto na pandemia de Covid-19, com foco em São Luís de Montes Belos, GO. Justifica-se pela relevância do coordenador como articulador pedagógico em crises, objetivando compreender sua atuação e desafios. Adotou-se abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, via questionários “online” aplicados a nove coordenadoras da rede municipal. Traça a evolução da lógica pedagógica no Brasil, do supervisor escolar, centrado no controle técnico-administrativo, à função colaborativa prevista em lei, voltada para formação docente, inovação e gestão. A legislação municipal de São Luís de Montes Belos define o coordenador como suporte pedagógico, mas a formação inicial carece de ênfase em gestão escolar. Na pandemia, o ensino remoto revelou desafios como falta de capacitação tecnológica, desigualdades no acesso digital e dificuldades de interação com docentes e alunos. Conclui-se que este profissional é fundamental como articulador e formador, sendo imperativas melhorias na formação inicial e continuada e a implementação de políticas públicas que estabeleçam suas atribuições e garantam uma infraestrutura tecnológica condizente com as necessidades educacionais, a fim de promover uma gestão escolar inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação básica.

76

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS EM DEBATE NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ESTADO DA ARTE

MARIA IZABEL RODRIGUES TOGNATO

Resumo:

Alguns contextos de pós-graduação têm apresentado desafios no que diz respeito às práticas de leitura e escrita acadêmica e científica acerca da compreensão da diferença entre a discussão teórica e do estado da arte na produção de pesquisas. Tais lacunas apontam para uma preocupação relacionada aos Letramentos Acadêmico-Científicos. Por essas razões, este trabalho objetiva colocar tais questões em debate, considerando-se algumas experiências vividas, bem como os resultados de um questionário “online” via “Google Forms”, aplicado a algumas alunas egressas de um curso de pós-graduação, a nível de mestrado, de uma universidade do interior do Estado do Paraná, no Brasil, no sentido de contribuir para uma maior compreensão de ambos os conceitos: a fundamentação teórica e o Estado da Arte. Para tanto, tomamos por base os aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e dos Letramentos Acadêmico-Científicos. Quanto à metodologia, realizamos um estudo bibliográfico para, em seguida, analisar as percepções de 4 estudantes egressas de um curso de Mestrado, no sentido de apontar contribuições, desafios e necessidades de formação no campo de discussão proposta com este trabalho. No que tange à natureza da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativo-interpretativista. Os resultados apontam para a necessidade de maior aprofundamento sobre as temáticas tratadas à luz dos Letramentos Acadêmico-Científicos.

77

INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS NATURAIS: MAPEAMENTO DE MONOGRAFIAS ACADÊMICAS DO CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO (UFMA)

MAYCON DOUGLAS SILVA DOS SANTOS

JANAINA VIANA CORASSA

AMANDA GOMES PEREIRA

Resumo:

RESUMO: O presente buscou analisar como a interdisciplinaridade tem sido incorporada nas monografias do curso de Licenciatura em Ciências Naturais do Centro de Ciências de São Bernardo (UFMA), tendo os teóricos Edgar Morin, Ivani Fazenda e Hilton Japiassu como referências. A pesquisa, de natureza documental, quali-quantitativa de caráter sistemático, baseou-se na análise de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) produzidos entre 2020 e 2024. Foram selecionadas quatro monografias que apresentavam os descritores “interdisciplinaridade” ou “interdisciplinar” em seus títulos ou resumos. O estudo revelou que, embora o curso possua em sua proposta pedagógica a formação interdisciplinar, os resultados apontam que a efetivação desse princípio nas produções acadêmicas é ainda inconsistente. Observou-se que, muitas vezes, a interdisciplinaridade se manifesta de forma superficial, limitada a conexões pontuais entre conteúdos, sem aprofundamento teórico consistente. Tal cenário reflete desafios estruturais da formação docente, historicamente marcada por práticas pedagógicas fragmentadas e pela ausência de uma cultura acadêmica que valorize efetivamente a articulação entre saberes. Observa-se, portanto, a necessidade de fortalecer práticas formativas que promovam uma visão holística e integradora. Além disso, destaca-se a necessidade de mais debate a fim de fomentar a reflexão crítica e a produção de trabalhos acadêmicos mais alinhados aos pressupostos da interdisciplinaridade.

78

SALA DE AULA INVERTIDA COMO ESTRATÉGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO RECURSO DIDÁTICO-CRIATIVO

NEOLI LUCYSZYN SUCKOW

Resumo:

A formação docente requer experiências que integrem teoria e prática de forma ativa, crítica e criativa. Este relato apresenta uma sequência didática desenvolvida em uma disciplina integrada com estudantes de diferentes licenciaturas, com foco na metodologia da "sala de aula invertida". Inicialmente, os estudantes realizaram uma atividade prévia, com apoio de um vídeo introdutório sobre o tema, seguida da participação em um fórum reflexivo. Em aula, retomaram os conceitos e, em equipes, produziram vídeos explicativos sobre a metodologia, relacionando-a a contextos de atuação docente. A proposta exigia que os vídeos discutissem possíveis desafios à sua implementação, propusessem soluções práticas e ilustrassem sua aplicação em situações reais ou futuras de ensino. A atividade incluiu criação de roteiros com feedback, gravação em espaços diversos da Universidade e avaliação entre pares com o uso de rubrica. A experiência estimulou a análise crítica, criatividade, metacognição e reflexão docente dos futuros professores, evidenciando o potencial da metodologia como recurso formativo, ao articular protagonismo estudantil, uso de tecnologias e construção colaborativa de saberes aplicáveis à prática profissional.

79

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DECOLONIAL E ASTRONOMIA INDÍGENA: UM ESTUDO NO ENSINO DE FÍSICA DO CURSO NORMAL

PAULA ROCHA PESSANHA
IZABELA DE FÁTIMA BELLINI NEVES
ANDRÉ DE LIMA DA SILVA
FERNANDA DO VALE MACIEIRA

Resumo:

Em 2008 foi estabelecida a obrigatoriedade da inclusão de temas de História e Cultura Afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica, a partir da lei 11.645. Esse relevante marco para a valorização destes saberes traz para o ensino de Física, em especial ao curso Normal - formação de professores da Educação Básica - uma perspectiva decolonial ao possibilitar a articulação dos conhecimentos astronômicos dos povos originários. Intentando investigar como os alunos constroem seus saberes integrando conceitos físicos a conhecimentos indígenas, foi realizada uma abordagem sobre astronomia, apresentando o céu da etnia Mbyá Guarani. Em grupos, os alunos produziram um total de 40 livros para contação de histórias pensando em suas futuras práticas pedagógicas, onde a astronomia indígena fosse o eixo condutor. Após análise de conteúdo, os livros foram separados em 5 categorias: 1. aqueles com conceitos astronômicos específicos (25,0%); 2. os que continham a presença de mitos e narrativas tradicionais (32,5%); 3. os que possuem conhecimento e sabedoria indígena (17,5%); 4. os que apresentam personagens e elementos culturais (15,0%); 5. os que não possuem nenhuma das ideias propostas (10,0%). Concluiu-se então que a abordagem contribuiu não apenas para o cumprimento da lei, mas também para a construção de uma educação mais inclusiva e contextualizada, ao questionar o saber científico eurocêntrico e legitimar outras formas de produzir e compreender o conhecimento.

80

TECNOLOGIA E ENGAJAMENTO ESCOLAR: UM GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PRISCILA BRASIL DE CARVALHO ROCHA
LEONARDO SARUBBI DE CARVALHO ROCHA
IANY BESSA SILVA MENEZES

Resumo:

Este trabalho teve como objetivo investigar os desafios enfrentados por uma escola pública localizada em Fortaleza, Ceará, Brasil, no uso de tecnologias digitais em sala de aula e propor um material de apoio voltado aos docentes. A partir de observações, entrevistas e questionários, constatamos que, embora a escola disponha de boa conexão à internet e uma infraestrutura tecnológica razoável, ainda há deficiências na formação dos professores para o uso pedagógico dessas ferramentas. Também observamos o desinteresse dos alunos diante de aulas pouco interativas. Para enfrentar essa realidade, desenvolvemos um guia educativo voltado a professores da educação básica, apresentando plataformas como "Kahoot", "Wordwall" e "Quizzizz", entre outras que favorecem o engajamento por meio da gamificação. O material inclui tutoriais acessíveis, sugestões práticas e uma organização clara. Em parceria com a coordenação pedagógica e uma professora do 4º ano, aplicamos uma atividade utilizando o "Kahoot", que demonstrou-se eficaz: os alunos participaram com entusiasmo e a revisão do conteúdo ocorreu de maneira dinâmica. O guia foi utilizado em uma formação com professores da escola e reconhecido pela equipe gestora como um recurso valioso para tornar o ensino mais atrativo e significativo.

81

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE FERRAMENTAS ANTI-PLÁGIO NA PROMOÇÃO DA AUTORIA ACADÊMICA E DO PROTAGONISMO DISCENTE

RAPHAEL PEREIRA

Resumo:

A pesquisa analisou a eficácia de ferramentas anti-plágio tradicionais e baseadas em inteligência artificial (IA) diante do aumento do plágio acadêmico na era digital e da produção textual por IA generativa. O objetivo foi comparar algumas ferramentas quanto à capacidade de detectar diferentes formas de cópia, incluindo plágio automatizado. A fundamentação teórica discutiu o plágio como fenômeno multifacetado e sintoma de deficiências na formação acadêmica, abordando 25 tipos distintos, do plágio direto ao gerado por IA. A escrita é tratada como prática cognitiva formativa, sujeita a obstáculos epistemológicos. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa descritiva e experimental, com abordagem mista: quantitativa (índices de similaridade, sensibilidade, especificidade, acurácia) e qualitativa (análise interpretativa dos relatórios). Foram testados os softwares CopySpider, Plagius e Smodin em 30 textos simulando 10 tipos de plágio, com diferentes níveis de citação e intervenção humana. Os resultados apontaram o Plagius como mais eficaz e equilibrado, o CopySpider como preciso para cópia literal, mas limitado para paráfrases, e o Smodin como sensível apenas a padrões simples, falhando em detectar textos reescritos por IA. Concluiu-se que nenhuma ferramenta é completamente precisa e que a avaliação ética da autoria exige a utilização crítica e educativa do software.

82

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA PROPOSTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

RENATA DA COSTA MAYNART
MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS
JANAÍLA DOS SANTOS SILVA
JANE MARINHO DA SILVA

Resumo:

Neste trabalho, discute-se a formação continuada de professores e o lugar que ocupa a oralidade, a leitura e a escrita na Educação Infantil. Tal discussão gira em torno do Decreto Nº 11.556, 2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. No âmbito desta política surge o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI que objetiva capacitar professores da Educação Infantil para uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento da linguagem das crianças com foco na oralidade, leitura e escrita. Ressalta-se que é imprescindível que as crianças tenham acesso à cultura do escrito desde a Educação Infantil, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e, por isso, as referidas ações de formação têm sido fundamentais. Essa discussão também se dá na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que traz em seus pressupostos que às crianças deve ser garantido esse direito, respeitando as especificidades da etapa. É possível refletir a negação de projetos de formação continuada de professores de creche e pré-escola, em relação a temática aqui apresentada, e o LEEI tem uma função fundamental de, enquanto campo de formação em nível nacional, contribuir para que se compreenda qual o papel da Educação Infantil no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e, portanto, como as práticas envolvendo a linguagem oral, leitura e escrita devem ser inseridas no cotidiano.

83



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA EAD: AS MELHORIAS, OS ACESSOS E AS LIMITAÇÕES

ROBERTA CANTARELA
CLÉLIA GOMES DOS SANTOS

Resumo:

A Educação a Distância (EaD) tornou-se realidade em diversos países e consolidou-se no cenário nacional uma política capaz de proporcionar a expansão da educação em todos os níveis, desde a educação profissional à pós-graduação. Na formação de professor, a EaD facilita o acesso na inicial e na continuada, pois é possível que sujeitos de diferentes realidades acessem instituições de ensino, superando fronteiras estruturais, no entanto, há fatores que interferem na melhoria da EaD. Nesse sentido, esse estudo busca investigar as contribuições e limites da EaD na formação inicial docente em Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura EaD no ambiente virtual de aprendizagem Aprender2, a partir da avaliação do comportamento discente em disciplinas ofertadas pelo curso. Considerando o recorte de dois componentes em semestres diferentes, este estudo ordem qualitativa explorou a atuação dos cursistas quanto às leituras, postagens, participação em chats e fóruns e outras interações que o Aprender2 permite. As reflexões de Lopes (2024), Iberón (2010), Machado (2012) e Freire (1996) auxiliaram nesse estudo. A análise desses elementos sinaliza indicam a relevância da EaD para a formação de professor, porém aponta desafios e limitações, quanto ao acesso e adaptação às tecnologias, à construção de praxiologias adequadas, necessidade de engajamento e interação entre alunos e professores, e outras demandas incluindo a formação continuada dos professores para a atuação na EaD.

84





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



VOZES DA DIVERSIDADE E O PAPEL DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

SONIA MARTA COELHO PEREIRA
MATHEUS ADONAY FRAZÃO BATALHA

Resumo:

Este artigo analisa criticamente a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares, com base nas experiências de educadores que participaram do curso de segunda licenciatura em educação especial, no programa Parfor Equidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A partir das narrativas coletadas, observa-se que as práticas pedagógicas ainda se fundamentam em modelos tradicionais, caracterizados pela padronização e homogeneização do ensino e da aprendizagem. No entanto, começam a emergir abordagens que valorizam a autoria da criança e a escuta ativa de suas necessidades. Neste cenário, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é identificado como uma perspectiva pedagógica essencial para o planejamento educacional inclusivo e intencional. O DUA visa assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas limitações ou diferenças, possam acessar o currículo de forma plena. A adoção dessa abordagem requer uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas atuais, incentivando os educadores a reavaliar suas metodologias e adotar estratégias que considerem as particularidades de cada aluno. Assim, o DUA se configura não apenas como uma diretriz teórica, mas como uma ferramenta prática que pode transformar o ambiente escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

85





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS E A CONTRIBUIÇÃO DE PRÁTICAS DE COOPERAÇÃO (NACIONAL E INTERNACIONAL)

STEFAN BAUMBACH

MERGENFEL A. VAZ FERREIRA

ROBERTA CRISTINA SOL FERNANDES STANKE

Resumo:

A cooperação educacional vem se estabelecendo como um importante campo de pesquisa em diferentes áreas (cf. Siebold, Jentges & Adamczak-Krysztowicz 2024). Principalmente no que se refere às inúmeras mudanças e aos diversos desafios experimentados pela educação na contemporaneidade, ela se apresenta como uma possibilidade de diálogo e intercâmbio, viabilizando novos aprendizados e novas perspectivas. Nesse sentido, podem ser citados inúmeros efeitos potenciais e sinérgicos, a partir de várias formas de cooperação e intercâmbio em áreas como metodologias de ensino, formação de professoras/es e pesquisadoras/, desenvolvimento de materiais didáticos, currículos, entre outras. Na presente comunicação, serão discutidos os principais desafios no que tange à cooperação (nacional e internacional) e apresentados exemplos de projetos de extensão universitária e iniciação à docência para a formação de professores de alemão como língua adicional, nos quais a cooperação se constitui como um de seus principais pilares, tendo por base a construção conjunta de conhecimentos e o fomento à pesquisa colaborativa.

86



APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

THIAGO BARBOSA SILVA
SONIA HARACEMIV

Resumo:

O presente trabalho, propõe-se a investigar a aplicabilidade da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em contextos da Educação Básica, no Ensino Fundamental II, comparando os conceitos base da ABP frente ao Projeto Político Pedagógico da instituição e a prática pedagógica proposta. Para tal, realizou-se uma revisão sistemática e integrativa entre os autores para identificar os principais conceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas. Utilizou autores como Barrows (1986), Delisle (2000) e Souza e Dourado (2015). Sucedeu-se uma análise documental para verificar os princípios da ABP no Projeto Político Pedagógico da escola investigada e analisou-se a organização do trabalho pedagógico dos docentes frente ao Projeto Político-Pedagógico e aos princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo exploratório-descritivo e documental no PPP da escola. O conceito central da ABP configura-se na utilização de situações-problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos promovendo uma aprendizagem centrada no aluno. A partir dessa definição e da análise realizada concluiu-se que os discentes conseguem desenvolver as habilidades para solucionar problemas que levarão para a vida adulta e de acordo com os relatos dos professores, ao utilizar a ABP os estudantes exercitam habilidades de análise crítica das situações-problema e do cenário para a compreensão e a resolução, sendo essa habilidade essencial para cidadãos no século XXI.

87

ESCATATÓRIAS E JUVENTUDES: PROCESSOS, DEVIRES E COLABORAÇÃO NA BASE DE METODOLOGIAS DE PROJETOS PARA/COM JOVENS CIDADINOS

VÂNIA ALVES MARTINS CHAIGAR
LUIZ PAULO DA SILVA SOARES

Resumo:

O trabalho reflete sobre o Observatório das Juventudes do Extremo Sul, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O Observatório é um Programa de Extensão que busca construir espaços de escuta e protagonismo juvenil, articulando ensino, pesquisa e extensão. Desde a década passada desenvolvemos ações como seminários, cirandas, oficinas, mostras e, mais recentemente, escutatórias que são espaços de escuta atenta e sensível com jovens, inspiradas em autores que destacam a pesquisa participante, como Carlos Brandão, o diálogo, como Paulo Freire e a escuta sensível, proposta por René Barbier. Em 2023, iniciamos o Observatório, ampliando as ações com o Projeto de ensino Juventudes e Escutatórias: Quando o bom é saber escutar! e, em 2024, com a produção do ReciZine, um fanzine bimestral que divulga produções juvenis. A metodologia enfatiza processos colaborativos, com foco na construção conjunta do conhecimento, e valoriza saberes juvenis. Utilizamos também análise documental e método cartográfico, associando escutas, relatos de experiências, produção de materiais e articulação em redes interinstitucionais. O trabalho está associado à pesquisa “Juventudes riograndinas em contextos distópicos”, e fortalece jovens como sujeitos sociais e produtores de cultura. Até agora, realizamos escutas, organizamos acervos e promovemos eventos que visibilizam experiências juvenis, consolidando práticas metodológicas que sustentam o Observatório como um espaço democrático e plural.

88



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



CONVERSACIONES REFLEXIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASOS

VIRGINIA MUJICA
JAIME FAURÉ NIÑOLES
PILAR DIEZ
IVONE GARRIDO

Resumo:

Este estudio analizó 52 conversaciones reflexivas ocurridas en clases de formación inicial docente en cuatro asignaturas universitarias. Desde un enfoque constructivista histórico-cultural, entendemos la reflexión como una práctica dialógica situada. Se utilizó un diseño de casos múltiples con enfoque mixto. Las conversaciones fueron registradas, transcritas y codificadas según cinco dimensiones: quién inicia, sobre qué se reflexiona, cómo se inicia, contribuciones estudiantiles y producto reflexivo. Un 45% de las conversaciones ocurrió en la etapa intermedia de las asignaturas y un 47% en la parte central de las clases. La mayoría abordó experiencias personales (68%) y situaciones prácticas (55%), con menor presencia del conocimiento teórico (29%). La complejidad reflexiva fue alta en el 61% de los casos. En el 63% de las ocasiones, el inicio fue promovido por el docente. Los resultados muestran que estas conversaciones permiten a los futuros docentes revisar sus prácticas, construir sentidos compartidos y cuestionar críticamente el proceso de aprender a enseñar.

89



FORMAÇÃO DOCENTE E(M) NOVAS TECNOLOGIAS EM DEBATE

ADRIANO ROSA DA SILVA - T1

Resumo:

No sentido de apresentar uma contextualização sucinta e relevante sobre o tema, indicando sua importância na área, é inatacável a assertiva de que o atual contexto societário impele os seres humanos à exposição constante a uma profusão de informações disponibilizadas por diversos canais, de forma cada vez mais acelerada, o que provoca mudanças profundas na sociedade. Nesse horizonte, devemos considerar que o perfil dos educandos de hoje é radicalmente diferente das gerações anteriores, do ponto de vista dos seus interesses e motivações. É inescapável que a sociedade moderna vem passando por rápidas e inúmeras mudanças conjunturais que de alguma forma têm influenciado significativamente no processo de ensino e aprendizagem. No que tange aos objetivos do estudo, urge salientar que se pretende pesquisar sobre a importância do aprimoramento dos conhecimentos técnico-pedagógicos dos professores quanto à utilização de tecnologias educacionais no contexto profissional durante o exercício de suas funções, nos cursos de formação em que lecionam, ou seja, num ambiente propício para que a competência profissional seja concretizada e melhor apropriada. Nessa senda, a implementação das tecnologias nas práticas educativas deve ser analisada e refletida profundamente, no que toca à construção do currículo e utilização das tecnologias para envolver os alunos, problematizado, assim, o atual contexto educacional brasileiro, seus desafios e possibilidades. Vale destacar que este estudo se justifica em virtude da importância da adequada utilização dos recursos didáticos digitais pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, em que o aluno possa construir os seus conhecimentos, atribuindo significados ao que aprende e apreende. Em face disso, concebe-se que a formação continuada docente, com o fito de se atualizar e aperfeiçoar, é um aspecto fundamental do processo educativo. Busca-se explorar, portanto, as múltiplas possibilidades educativas desses recursos, os quais se configuram em componentes do ambiente de aprendizagem que fomentam a estimulação do aluno com vistas ao desenvolvimento de suas capacidades, isto é, constituem todo material utilizado como auxílio ou suporte didático no processo de ensino.

90

JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM FUTUROS PROFESSORES NA REGIÃO AMAZÔNICA

ALAN MARCEL FERNANDES DE SOUZA
JESSICA LOPES DA SILVA

Resumo:

Este trabalho apresenta uma experiência de desenvolvimento e aplicação de jogos digitais educativos no contexto da formação inicial de professores de Matemática, realizada em uma universidade pública situada na região amazônica brasileira. A iniciativa envolveu acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, que, ao longo de um semestre letivo, dedicaram-se à concepção, desenvolvimento e validação de seis jogos digitais voltados para o ensino de conceitos matemáticos próprios do Ensino Médio brasileiro. A escolha pela utilização da plataforma Scratch, um ambiente de programação em blocos de fácil acesso e ampla aplicabilidade pedagógica, foi motivada tanto pela sua interface intuitiva quanto pela sua capacidade de estimular o raciocínio lógico, a criatividade e a integração entre tecnologia e educação. O desenvolvimento dos jogos partiu de uma metodologia ativa, fundamentada nos princípios da aprendizagem baseada em projetos (ABP), na qual os futuros professores foram desafiados a pensar na transposição didática dos conteúdos matemáticos, articulando conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e matemáticos. Ao longo do processo, os discentes selecionaram temas matemáticos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, abrangendo tópicos como funções, equações do 1º e 2º graus, geometria plana, probabilidade, análise combinatória e progressões aritméticas e geométricas. Cada grupo de alunos ficou responsável pela idealização de um jogo, o qual deveria contemplar não apenas aspectos lúdicos, mas também requisitos pedagógicos que assegurassem sua efetividade como recurso de ensino e aprendizagem. Foram considerados elementos como clareza nas instruções, coerência dos desafios com os objetivos matemáticos propostos, feedback imediato para os jogadores, utilização de efeitos sonoros e uma interface amigável, tanto do ponto de vista estético quanto funcional.

91

AS DOBRADURAS DE PAPEL, AS TECNOLOGIAS E O PENSAMENTO COMPUTACIONAL: UM PROCESSO INVESTIGATIVO DE APRENDER A APRENDER MATEMÁTICA

ALINE SILVA DE BONA
ANELISE LEMKE KOLOGESKI

Resumo:

Com a evolução das tecnologias digitais percebe-se uma mudança na forma de comunicação entre as pessoas, devido a rapidez com que a informação nos alcança, afetando diretamente a escola básica, pois os estudantes querem aprender tudo de forma imediata, sem explorar e investigar para aprender. A compreensão da matemática não ocorre rapidamente, como acontece com muitos recursos digitais de hoje, e exige um processo gradual de abstração e de respeito às etapas para entender o todo, no tempo de compreensão de cada um. E para isso, ela se relaciona com as tecnologias digitais, e os estudantes percebem isso de forma prática, com o uso de diferentes recursos digitais. Desta forma, um grupo de pesquisa ancorado na metodologia da pesquisa-ação desenvolve diferentes projetos desde 2017, com estudantes do ensino médio integrado e do ensino superior, explorando temáticas como: Programação Básica, Atividades (Des)plugadas, Dobraduras de Papel, Algoritmos (Des)plugados e outros, em que os pilares da decomposição e reconhecimento de padrões do pensamento computacional se relacionam com a resolução de problemas da matemática, permitindo a apropriação das tecnologias digitais. Em mais de oito anos de existência, mais de 100 oficinas foram realizadas, com mais de 1800 estudantes do 5º ano do ensino fundamental até o médio, contemplando também professores e eventos educacionais, além do desenvolvimento de mais de 350 atividades e recursos disponibilizados aos participantes dos projetos.

92



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA E DA TECNOLOGIA PARA PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS

ANA CAROLINE SCARABEL CUNHA
ALVARO MARTINS FERNANDES JUNIOR

Resumo:

Essa pesquisa busca refletir sobre as contribuições da neurociência e da tecnologia para práticas educacionais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a qual se baseia na análise de produções teóricas e científicas que abordam essa temática. A partir da análise de estudos recentes, discute-se como os conhecimentos neurocientíficos, aliados ao uso da tecnologia e da gamificação, podem transformar o processo de ensino-aprendizagem. Os textos analisados apontam que a aprendizagem está profundamente conectada ao funcionamento cerebral, sendo influenciada por aspectos cognitivos, emocionais e sociais, e que a formação docente deve incorporar tais saberes para fundamentar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Evidencia-se também que a tecnologia, quando bem planejada, contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além de promover maior engajamento dos estudantes. Assim, a pesquisa destaca a importância da formação continuada de professores com base em evidências científicas e em metodologias que integrem tecnologia e pedagogia, visando um ensino conectado às demandas do século XXI.

93



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

REPRESENTAÇÕES DE ÁBACOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS: IRRELEVÂNCIAS E CONFLITOS POTENCIAIS

ELIANDRA MORAES PIRES

EDUARDO SABEL

EVERALDO SILVEIRA

Resumo:

Este artigo discute os conflitos conceituais decorrentes do uso de ábacos coloridos no ensino de matemática para crianças do 3º ano do ensino fundamental. A pesquisa teve início com uma análise das representações desse material nos livros didáticos, seguida de uma investigação empírica com estudantes, com o objetivo de compreender os significados construídos a partir dessas representações. Como referencial teórico-metodológico, adotou-se o Enfoque Ontossemiótico (EOS) de Juan Godino e colaboradores. A análise dos livros didáticos revelou que diversas coleções apresentam o ábaco com anilhas coloridas em atividades relacionadas ao sistema de numeração decimal. Os resultados da investigação com as crianças indicaram que elas tendem a atribuir valor às cores das anilhas, quando, na verdade, o aspecto fundamental para a compreensão do sistema decimal é a posição ocupada pelos números. A ênfase nas cores, portanto, pode levar a equívocos conceituais e dificultar a aprendizagem matemática. O estudo propõe, ainda, uma reflexão crítica sobre o papel dos livros didáticos no ensino de matemática nos anos iniciais, destacando o poder que exercem na mediação do conhecimento e a consequente responsabilidade em apresentar representações rigorosas, coerentes e comprometidas com uma educação de qualidade.

94

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CETI PRESIDENTE FIGUEIREDO.

EVAIR DE SOUZA E SOUZA
ADRIANA MARIA DE ASSUMPTÃO

Resumo:

O presente trabalho apresenta parte de uma pesquisa que pretende examinar a integração das TDICs nas práticas pedagógicas da ETI no Município de Presidente Figueiredo - AM, que é oferecida pelo Centro de Educação de Tempo Integral – CETI. O estudo contextualiza o impacto crescente das TDICs na Educação Atual, transformando métodos de ensino e aumentando a interação no aprendizado. Nesse sentido, as escolas de tempo integral surgem como espaços propícios à inovação pedagógica, dada a carga horária ampliada que facilita abordagens interdisciplinares e a integração tecnológica. O projeto baseia-se em autores como Selwyn (2016), que critica a superficialidade no uso das tecnologias na educação, e Moran (2015), que destaca que as TDICs devem promover um paradigma educacional onde o foco seja o desenvolvimento de competências críticas e colaborativas. Buscamos, com esse estudo, investigar como essas tecnologias estão sendo incorporadas na Educação Integral no Município, que é caracterizado por sua vasta extensão territorial e acesso limitado a tecnologias em certas áreas. Os problemas da pesquisa buscam identificar quais os tipos de TDCs estão sendo incorporadas nas práticas pedagógicas do CETI, quais os desafios dos professores ao integrar essas tecnologias, além de investigar as políticas institucionais para a implementação das TDICs. O objetivo geral do estudo é analisar as Práticas Pedagógicas desenvolvidas com o uso de tecnologias no CETI e sua aplicabilidade em sala de aula na Educação Integral no contexto Amazônico. Os objetivos específicos incluem: identificar as tecnologias digitais utilizadas pelos professores no CETI; compreender como planejam e executam atividades com TDIC; analisar os desafios e potencialidades percebidos pelos docentes. A metodologia de pesquisa está embasada como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, e a construção dos dados se fará por meio das narrativas dos docentes que serão entrevistados.

95

AFROLEITURAS: “O ÚLTIMO ANCESTRAL” DE ALÊ SANTOS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA CIBERCULTURA

FÁBIO DOS SANTOS CORADINI
EDMÉA OLIVEIRA DOS SANTOS

Resumo:

Este trabalho apresenta as notas iniciais de uma pesquisa-formação na cibercultura, vinculada às atividades de extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por meio da implementação de Clubes de Leitura Afrofuturista. A partir da obra afrofuturista O Último Ancestral, de Alê Santos (2022) a pesquisa busca compreender de que modo a mediação literária e os encontros online podem potencializar a construção de narrativas decoloniais, fortalecer epistemologias negras e fomentar práticas pedagógicas em rede. O Clube de Leitura constitui-se como dispositivo metodológico e formativo, sustentado por pressupostos teórico-metodológicos da cibercultura, da educação online e das epistemologias afrodiaspóricas e afrofuturistas. As interações síncronas e assíncronas, desenvolvidas em ambientes como WhatsApp e Padlet, mobilizam processos de aprendizagem colaborativa, compartilhamento de saberes e produção de sentidos, permitindo que os participantes articulem reflexões sobre suas experiências, suas identidades e as tensões da sociedade contemporânea. Os resultados preliminares indicam que a experiência favorece a emergência de práticas decoloniais, trocas culturais e produções criativas em múltiplas linguagens, destacando seu campo multirreferencial. Portanto, a pesquisa evidencia a potência do ciberespaço como espaço de formação, resistência e construção de saberes decoloniais.

96



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE PODCASTS COM BASE NO MODELO ADDIE

FERNANDA LUISA DA COSTA FRANÇA
CAIO FRAILE GONÇALVES
BERENICE SANTOS GONÇALVES
GILSON BRAVIANO

Resumo:

O podcast tem se consolidado como uma mídia relevante para a educação a distância. Sua estrutura flexível, a possibilidade de escuta em diferentes contextos e o apelo narrativo tornam o formato atrativo para a construção de conteúdos instrucionais, além de potencializar o engajamento dos estudantes. Nesse contexto, o presente estudo busca evidenciar como as etapas do Modelo ADDIE, uma das abordagens mais utilizadas no design instrucional, pode orientar o planejamento de podcasts instrucionais. A partir de uma revisão de literatura, são apresentadas as cinco etapas do modelo — Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação — adaptadas à realidade da produção de podcasts para fins instrucionais. A partir desse referencial, o estudo busca esclarecer como o modelo ADDIE vem a contribuir de forma sistemática para o planejamento, a roteirização, a produção e a avaliação de podcasts, a fim de garantir a qualidade pedagógica, a clareza na comunicação e a adequação às necessidades dos estudantes. Como resultado, propõe-se uma abordagem aplicada do modelo ADDIE no contexto do planejamento de podcast, reforçando seu potencial como ferramenta acessível, estratégica e eficaz para a educação digital contemporânea.

97



AS POSSÍVEIS CONTROVÉRSIAS NA UTILIZAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDO GUIMARÃES DA SILVA

ELAINE LIMA

Resumo:

Este trabalho envolve uma pesquisa qualitativa, onde a Modelagem Matemática é considerada uma das metodologias de ensino que pode ser aplicada em diferentes níveis de escolaridade. Em um primeiro momento, não existe um consenso na sua implementação no contexto da Educação infantil. Assim, o objetivo deste trabalho é verificar os motivos da existência de controvérsias, que permeiam o uso da Modelagem na Educação Infantil. Considerar que as controvérsias são os pontos de formação das articulações, sendo o lugar onde se estabelecem as contradições, as possíveis discussões que podem ser geradas visando a construção do conhecimento. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho envolveu a seleção de artigos, na busca por evidências do uso da Modelagem na Educação Infantil, viabilizando-se o olhar sobre as possíveis controvérsias que emergem desse ambiente de aprendizagem, de acordo com a Teoria Ator-Rede. Diante da seleção e análise de tais artigos, foi possível adquirir subsídios e verificar a existência, ou não, de consenso envolvendo a relação entre Modelagem Matemática e a Educação Infantil. É importante ressaltar que a ludicidade tem a sua importância para esse ambiente de aprendizagem, uma vez que os registros dos artigos demonstraram esse detalhe importante nos processos de ensino e aprendizagem.

98



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



A POPULARIZAÇÃO DA MATEMÁTICA NO INSTAGRAM

GUILHERME CECÍLIO DE PAULA
ANDRÉA THEES
TARLIZ LIAO

Resumo:

Algumas redes sociais oferecem oportunidades de popularização da matemática entre seus usuários, em especial, o Instagram. Contudo, também levantam preocupações quanto à superficialidade dos conteúdos disponibilizados e quanto aos critérios utilizados na seleção dos materiais entregues pelo algoritmo. Assim sendo, neste estudo, investigou-se três perfis renomados na respectiva rede social, analisando postagens e comentários publicados pelos seguidores. A pesquisa baseou-se em um referencial teórico ancorado em estudos sobre a aprendizagem multimídia e o uso de mídias digitais, adotando uma abordagem exploratória quantiquantitativa, cujos dados foram coletados por meio de uma netnografia. Os resultados apontam o Instagram como plataforma capaz de promover o ensino de matemática e o engajamento dos alunos com a disciplina, por meio de vídeos curtos e conteúdos interativos. No entanto, a superficialidade das abordagens e a sobrecarga informacional são apontadas como aspectos negativos, que podem limitar o aprendizado mais profundo. O estudo conclui que, apesar das limitações, o uso do Instagram é uma excelente porta de entrada para despertar o interesse pela matemática, mas deve ser complementado por métodos tradicionais de ensino.

99





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ENSINO DE BOTÂNICA ATRAVÉS DE PLANTAS AFRICANAS NA FLORA BRASILEIRA

HENRIQUE CUNHA JUNIOR

Resumo:

Dois problemas são relatados pelos professores de ensino de botânica no ensino médio. O primeiro é o desconhecimento dos alunos sobre a botânica e a falta de motivação pelas aulas. O segundo é relacionar as culturas de base africana com o ensino de ciências e em particular da botânica. Esse artigo apresenta uma modalidade do relacionamento do ensino de botânica com o cotidiano da vida brasileira e deste com as culturas de base africanas. Os solos africanos são em sua maioria solos tropicais e da mesma classificação que os solos brasileiros. Muitas dos espécimes africanas foram trazidas pelos africanos para o Brasil durante o período do escravismo criminoso, se tornando espécimes comerciais de grande difusão na vida brasileira. Uma das abordagens do ensino de botânica pode ser realizada na seguinte pauta de estudo: Plantas de agricultura de grande produção; Plantas medicinais e utilização da medicina alternativa; Plantas alimentícias não convencionais; Grupos vegetais: briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas; Organografia: raiz, caule, folha, flor, fruto e semente; Fisiologia: fotossíntese, transporte de água e nutrientes, funcionalidade dos tecidos vegetais; Importância ecológica, econômica e social das plantas; Plantas a agricultura familiar. Nessa pauta de estudo podemos tomar plantas africanas presentes na flora brasileira e estudar as suas características e propriedades. Comportando também uma discussão dos usos e costumes das culturas africanas e das culturas brasileiras de origens africanas.

100



A QUALIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO HOSPITALAR À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

JÉSSICA DANIELE ALEGRIA ARCA
MARCIO HOLLOSI

Resumo:

A presente pesquisa intenciona investigar e delinear a necessidade formativa do professor para atuar como mediador na inclusão do estudante egresso da Educação Hospitalar. O estudo em andamento justifica-se pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a análise e qualificação da prática docente diante do retorno do estudante cronicamente enfermo à escola regular, após um período considerável de atendimento pedagógico em um locus tão díspar, problematizando os contrastes entre os dois contextos educacionais e as questões emocionais que devem ser consideradas nessa transição, visando um panorama mais amplo do assunto e a delimitação em pontos que são pouco discutidos ou menos relatados pela literatura acadêmica. A escolha da temática decorre do interesse em pesquisar métodos didáticos e significativos para formar profissionais da educação capazes de atuar efetivamente na inclusão desses estudantes em um contexto tão específico, promovendo abordagens universalistas e responsivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), e contribuindo academicamente para o levantamento e a reflexão acerca das múltiplas questões que permeiam essa esfera da Educação Inclusiva. A pesquisa será conduzida de forma exploratória e descritiva, tendo como público-alvo educandos cronicamente enfermos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos) da Rede Municipal de Santo André, além de seus familiares e dos profissionais da educação que atuam nessa mesma rede de ensino. O método adotado é o quali-quantitativo, com maior perspectiva no cruzamento de dados e, consequentemente, na obtenção de informações. Espera-se que, por meio dos instrumentos de coleta de dados, seja possível mapear as principais questões relacionadas à reintegração desses estudantes ao ambiente escolar regular, considerando a implementação dos princípios e diretrizes do DUA na mitigação das barreiras de aprendizagem encontradas no processo de inclusão.

101

DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

JESSICA LOPES DA SILVA - T1
MARLON FERNANDES FARIAS

Resumo:

Este estudo analisa a influência da colonialidade no ensino da matemática e propõe alternativas de combate por meio de uma abordagem decolonial que valorize epistemologias diversas. A matemática, frequentemente apresentada como neutra e universal, carrega em sua estrutura curricular e metodológica uma herança eurocêntrica que marginaliza outras formas de conhecimento. Essa visão homogênea desconsidera as contribuições matemáticas de povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, reduzindo a disciplina a um conjunto descontextualizado de regras. Nesse cenário, a decolonialidade surge como uma abordagem crítica que questiona a hegemonia do saber ocidental e busca integrar ao ensino práticas matemáticas historicamente invisibilizadas. A partir de uma revisão bibliográfica sistemática, o artigo examina como o ensino tradicional de matemática perpetua a colonialidade do saber ao ignorar a diversidade epistêmica presente em distintas culturas. A padronização curricular e a valorização exclusiva de sistemas matemáticos oriundos da tradição europeia resultam em um epistemicídio, que inviabiliza o reconhecimento de saberes locais. A etnomatemática, nesse contexto, é discutida como ferramenta pedagógica estratégica para promover uma aprendizagem mais significativa e plural. A valorização dos conhecimentos matemáticos tradicionais favorece o engajamento dos estudantes, fortalece sua identidade cultural e amplia a percepção de que a matemática está inserida em contextos socioculturais concretos. A etnomatemática propõe o reconhecimento de práticas matemáticas que emergem do cotidiano das comunidades. Ao valorizar jogos tradicionais africanos, técnicas de navegação de povos ribeirinhos e padrões geométricos de cestarias indígenas, é possível construir um currículo que dialogue com a realidade dos alunos. Essa abordagem rompe com a ideia de universalidade da matemática e revela que o conhecimento matemático é construído historicamente, moldado por práticas sociais, econômicas e culturais.

102

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS/VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DO ESCOLA DA TERRA CAPIXABA

JOSILÉIA CURTY DE OLIVEIRA
RAINEI RODRIGUES JADEJISKI

Resumo:

Neste texto, compartilhamos experiências e percepções do Programa Escola da Terra no estado do Espírito Santo, sudeste do Brasil. Uma formação continuada de professores realizada por meio da ação de extensão Escola da Terra Capixaba, desenvolvida pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e as secretarias de educação dos municípios envolvidos. Na UFES, o programa tem a trajetória ligada ao Grupo de Pesquisa CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo e objetiva favorecer processos de socialização profissional dos docentes que atuam com as populações do campo. A oferta dos cursos - 4ª edição do curso de aperfeiçoamento e 2ª edição do curso de especialização Lato Sensu em Educação do Campo - é referenciada na concepção da Educação do Campo e na perspectiva teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância, com a aproximação da prática e teoria, alternando tempos e espaços de reflexão e ação e se fundamentam em discussões sobre educação, interculturalidade e campesinato. Com essa formação, é possível construir coletivamente uma práxis diferenciada voltada para contextos específicos dos grupos sociais em questão, com especial atenção aos seus saberes e culturas, na perspectiva da interculturalidade e dos debates acumulados sobre a Educação do Campo, em suas interfaces com o processo pedagógico escolar e não-escolar.

103



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



DIMENSÃO SUBJETIVA NA EAD: RELAÇÃO COM O SABER DE ALUNOS DE PÓS GRADUAÇÃO EAD

MARCELO MENDONÇA VIEIRA

Resumo:

Este artigo foi escrito no formato de ensaio teórico que trata de reflexões sobre aspectos específicos da Educação a distância (EaD), pautados na necessidade de humanização da EaD sobretudo no âmbito da grande expansão dos cursos EaD que ocorreu na última década em cursos nesta modalidade de ensino. São reunidas no artigo algumas inquietações iniciais que integram um projeto de pesquisa de Doutorado em Educação, em uma determinada Universidade Federal brasileira. Este trabalho inicial questiona se nesta expansão quantitativa tem havido preocupação com a dimensão subjetiva da humanização nos cursos EaD, e traz perspectivas distintas oriundas de algumas pesquisas em Educação que se relacionam de alguma maneira com o tema. O artigo sugere que a Teoria da relação com o saber se revela promissora dentro desta linha de estudo para abarcar mais globalmente esta questão, como suporte ao andamento do projeto de pesquisa. Esta consideração é tecida na medida em que o percurso formativo da Educação Continuada de adultos é traçado, e refletido, no decorrer de um curso de extensão (projeto Escola-Outra) centrado na Teoria da Relação com o saber de Bernard Charlot. O estudo em desenvolvimento, aponta para aspectos teóricos que devem ser considerados para o entendimento da relação com o saber de alunos adultos em cursos de pós-graduação a distância (EaD). As novas tecnologias na Educação são discutidas na perspectiva andragógica e de Educação continuada.

104



APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO POR PARES NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DO ENGAGEMENT ACADÊMICO

MARCOS MANOEL DA SILVA

ROSA MARIA RIGO

AVANILDE KEMCZINSKI

GUILHERME MENTES TOMAZ DOS SANTOS

Resumo:

Diferentes pesquisas evidenciam os mais diferentes desafios no campo educacional. Nessa esfera cabe ao professor ofertar práticas pedagógicas que oportunizem aos estudantes participar ativamente de seu processo de aprendizagem bem como oportunizar ao aluno desenvolver-se com maior autonomia. Para tanto, é fundamental propiciar práticas que promovam o engagement no desenvolvimento das atividades solicitadas. Nesse aspecto, objetivando analisar o engagement acadêmico dos alunos no que tange as dimensões comportamental, emocional e cognitiva implementou-se uma sequência didática mediada pela Aprendizagem Baseada em Problemas na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I em uma Instituição de Ensino Superior Brasileira. Para a coleta de dados dois instrumentos foram aplicados, um de autoavaliação e um de avaliação por pares. Adotou-se para a análise dos dados, um viés qualitativo apresentando os dados usando estatística descritiva. Como principais resultados, três grupos apresentaram alto nível de engagement nas três dimensões. Tal engagement resultou em um processo de aprendizagem ativo, crítico, reflexivo e analítico, resultando em uma avaliação acima da média no desempenho dos estudantes. Contudo, um dos grupos analisados não apresentou índices tão positivos, evidenciando situações de desengagement, ou seja, os alunos se mostraram passivos nas ações e atividades apresentadas, realizando-as apenas com o auxílio do professor.

105

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERCEPÇÕES ADVINDAS DE UMA PESQUISA DE DOUTORADO EM ENSINO NO BRASIL.

PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO

ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK

CLÁUDIA INÊS HORN

ADRIANO EDO NEUENFELDT

LINDOMAR PEREIRA DE SOUZA

MIRIAM MAGEDANZ

Resumo:

O presente estudo advém de uma pesquisa em andamento a nível de doutorado na área de Ensino. O objetivo geral visa: destacar as atividades desenvolvidas por professores formadores na modalidade a distância. A metodologia é de natureza qualitativa, com cinco professores de uma universitários, que participaram de entrevistas. A seguir, foi realizada análise textual discursiva, que resultou na categoria emergente: o trabalho autoral do professor formador no curso a distância. Os resultados e discussões destacaram o processo de tessitura autoral do professor formador que perfaz: o desenho pedagógico com a equipe multiprofissional; a polidocência; a atualização do projeto pedagógico do curso; a elaboração de objetos digitais na sala de aula virtual; a transformação de objetos digitais bidirecionados, para interação na sala de aula virtual; e ainda, estratégias de encontros presenciais, alinhados às tessituras vistas na sala de aula virtual. Em vista disso, os professores formadores têm uma precípua participação nos caminhos envolvendo os processos de ensino e aprendizagem direcionados aos estudantes na modalidade a distância, utilizando-se das tecnologias de informação e comunicação (TDIC) como meio para amplificar as condições de aprendizagem. Reitera-se ainda, que as experiências adquiridas por esses profissionais na caminhada educacional, torna seu trabalho proficiente com experiências que perpassam por diversos níveis de educação.

106



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



PRÁTICAS INOVADORAS PARA A VALORIZAÇÃO DA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO INVESTIGATIVO NA GERAÇÃO BETA

SÂMELA POSSIDONIO TRINETTE POLLONI

Resumo:

A pesquisa teve como objetivo analisar práticas de escrita e o uso de tecnologias por alunos da Geração Alpha, com a intenção de projetar estratégias pedagógicas inovadoras voltadas à valorização da escrita e ao desenvolvimento do pensamento investigativo na futura Geração Beta. O estudo foi realizado com alunos e docentes do 3º ano do Ensino Médio de uma instituição privada. Entre os estudantes, 57,9% relataram aprender melhor escrevendo à mão, enquanto 73,7% demonstraram interesse em realizar mais atividades com recursos digitais. Do ponto de vista docente, 80% acreditam que a escrita digital facilita o engajamento, mas 60% reconhecem a necessidade de maior formação para orientar práticas investigativas. Os dados evidenciam a importância de integrar escrita manual e digital, aliando tradição e inovação de forma crítica e pedagógica. A pesquisa conclui que, para preparar a Geração Beta, é essencial criar ambientes de aprendizagem que estimulem a autoria, a criatividade e a investigação, promovendo desde cedo a formação de uma geração de "pesquisadores mirins" capazes de pensar, escrever e transformar sua realidade.

107



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO BRASILEIRAS: UM ESTUDO A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES (1972-2021)

SIDNEI DE LIMA JUNIOR

Resumo:

A abordagem interdisciplinar na Educação é uma realidade que remonta desde a década de 1970, no território nacional brasileiro, evidenciada primeiramente pela busca por uma epistemologia junto a este termo, que tem se apresentado de forma polissêmica, alcançando entendimentos voltados para práticas pedagógicas, projetos educacionais e como meio organizador de currículos. Frente a isso, propomos uma investigação, na busca por compreender como a interdisciplinaridade tem sido desenvolvida no Ensino de Ciências de nível médio no Brasil. Para isso, levantamos e analisamos as dissertações e teses publicadas entre os anos 1972 e 2021, e que trataram de práticas interdisciplinares direcionadas para a temática prescrita. Frente a isso, para verificarmos estes documentos, utilizamos da pesquisa do tipo estado da arte, donde analisamos os conteúdos e edificamos um panorama destas publicações, o que nos possibilitou elencarmos 49 trabalhos em sua integralidade, de modo que, ao identificarmos alguns descritores gerais e específicos, notamos que as pesquisas que tratam de práticas interdisciplinares estão em ascensão desde o início dos anos 2000, sendo que 94% dos trabalhos provém do período correspondente a 2001 e 2021, sobressaindo trabalhos de Mestrado Acadêmico oriundos de Programas de Pós-Graduação, principalmente de Universidades Públicas localizadas na Região Sul e Sudeste brasileira. Em relação às características destas práticas pedagógicas, constatamos que praticamente metade das pesquisas foram constituídas a partir de Projetos Interdisciplinares, e os demais de Projetos Multidisciplinares, visto que a disciplina de Biologia sobressai no desenvolvimento destas práticas, seguida da Química e da Física, bem como, a História, a Matemática, a Geografia e a Língua Portuguesa, principalmente. Estas práticas foram desenvolvidas junto a de estudantes do 2ºEM de Escolas Públicas, seguidos de turmas do 3ºEM e 1ºEM, demarcadas por abordagens de diferentes temas, sendo que a temática ambiental prevalece, a partir do estudo de Biomas e Ecologia, seguido de temáticas direcionadas para Alimentos, Saúde, Bens Culturais, e outros, que foram articuladas com conteúdos trabalhados em outras disciplinas.

108



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



DESIGN INSTRUCIONAL NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE SOLUÇÕES EDUCACIONAIS

CAIO FRAILE GONÇALVES
FERNANDA LUISA DA COSTA FRANÇA
BERENICE SANTOS GONÇALVES
GILSON BRAVIANO

Resumo:

A educação corporativa configura-se como um processo contínuo de ensino-aprendizagem no ambiente organizacional, voltado ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes dos colaboradores. Nesse contexto, o design instrucional assume papel estratégico ao implementar, de forma intencional e sistemática, soluções educacionais alinhadas às necessidades das empresas e seus funcionários. Trata-se de uma atividade complexa, que envolve diferentes etapas, as quais podem variar conforme a experiência do profissional, as especificidades da organização e as características da solução educacional a ser desenvolvida. Neste sentido, esta pesquisa buscou propor um fluxo que sintetize, de forma estruturada, os procedimentos adotados por designers instrucionais na educação corporativa. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais de diferentes regiões do Brasil e, a partir delas, identificou-se um conjunto de etapas recorrentes, que, embora nem sempre presentes em todos os contextos, revelaram-se relevantes para a prática profissional. Como resultado, propõe-se um fluxo de atividades composto pelas seguintes etapas: apoio comercial, análise da demanda, construção de conteúdo, planejamento instrucional e visual, roteirização, revisão, produção de mídias, realização de testes, ajustes, validação do material, tradução, implementação, produção de materiais de divulgação e avaliação do curso.

109





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



AS AGENDAS DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA EDUCAÇÃO

MARCONDES DE LIMA NICÁCIO

Resumo:

O estudo objetiva a análise da educação nas agendas dos organismos multilaterais, verificando suas articulações com o desenvolvimento econômico dos países periféricos. O processo metodológico atinente às concepções teóricas foi edificado pelo enfoque de natureza qualitativa, articulado com a pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa, identifica-se que as economias periféricas, como o Brasil, sofrem as influências da agenda educacional de organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Alemão de Desenvolvimento, dentre outros. Com efeito, os países periféricos articulam as políticas públicas de educação as pactuações socioeconômicas no atendimento dos interesses do capital.

110



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

EDUCAÇÃO, HOSPITALIDADE E NOVAS TERRITORIALIDADES SOCIOAMBIENTAIS NA TEKOHAW MARAKA'NÁ

VALÉRIA DA CONCEIÇÃO CHAVES

Resumo:

O presente relato, é parte da pesquisa de doutoramento: “ALDEIA REXISTE! Hospitalidade e novas territorialidades na Aldeia Maracanã/RJ”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente (PPGMA), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tal pesquisa, constitui-se num instrumento de reflexão, descrição e análise da Tekohaw Maraka'ná, ou simplesmente, Aldeia Maracanã, um aldeamento indígena, urbano, pluriétnico, localizado na cidade do Rio de Janeiro/RJ, ao lado do estádio Mário Filho, conhecido como do Maracanã, que almeja a criação da primeira Universidade Indígena Pluriétnica Brasileira e que desenvolve visitas, atividades e eventos em prol da divulgação da cultura e dos saberes indígenas. Pesquisar a Aldeia Maracanã exige esforços múltiplos, uma vez que se trata de uma aldeia ímpar, desde a sua constituição multiétnica até os enfrentamentos legais, em relação aos quais ela se autodenomina como um movimento de REXISTÊNCIA, escrita com X, no sentido de agregar, ao mesmo tempo as palavras resistir e existir. É importante destacar que desde 2006, o terreno ocupado pela Aldeia é alvo de uma disputa judicial que já apelou para ações violentas para garantir a saída dos indígenas do local. No entanto, o imbróglio jurídico, repetidas vezes, tem ignorado a importância sócio-histórica do aldeamento. Isto porque, em 1865, o terreno, em questão, foi doado pelo Duque de Saxe (naturalista, casado com a princesa Leopoldina, filha do imperador, D. Pedro II), para que “ali abrigasse um órgão de pesquisas sobre as culturas nativas” (SANTOS, 2016, p.18). O estudo é parte de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que recorreu ao uso da técnica de observação participante, de levantamentos bibliográficos e do estudo de fontes primárias, em documentos formais, ou informais capazes de fornecer informações complementares às lacunas existentes da história da Aldeia de 2006 até o início de 2025.

111

DA MÚSICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: QUE CONCRETIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PÚBLICO

KATIA LETÍCIA ROQUE RODRIGUES
AMPARO CARVAS-MONTEIRO

Resumo:

A música, como expressão humana, tem acompanhado a história da Humanidade e também da Educação. Nesta área em concreto e no que ao Ocidente diz respeito, existe documentação suficiente desde a Antiguidade Grega para se perceber a importância da música na formação das novas gerações. Com a democratização do ensino, nos séculos mais próximos, muitos músicos e pedagogos desenvolveram metodologias cativantes para a educação musical, numa tentativa de superar a prática do solfejo, marca dos conservatórios. No presente, é consensual reconhecer-se a importância dessa educação para Todos, em termos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos aprendizes, reconhecendo-se também o valor em si que a música tem, necessitando de ser passado de geração em geração. Diversas são as posições de que o desenvolvimento perspectivado nessas três dimensões poderá fortalecer valores como a tolerância e a paz. Em Portugal, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo e no quadro mais lato da Educação Artística, a educação musical está regulamentada para os primeiros anos de escolaridade com um currículo bem definido. São, no entanto, notórias as dificuldades de concretização pedagógica. Nesta proposta de comunicação, realizada no âmbito de Doutoramento, em curso, em Ciências de Educação na Universidade de Coimbra, pretende-se revisitar esta questão, no que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico através da revisão normativo-legal respeitante à mais recente revisão curricular e da produção científica que permite uma compreensão tanto da teorização como das práticas escolares.

112



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ESTESIA E AUTOBIOGRAFIA: O POTENCIAL ESTÉTICO DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

MARIANA DA ROCHA SILVA

Resumo:

O presente resumo parte de uma investigação em fase de final, realizada no âmbito de mestrado académico no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS/Brasil), e tem como objetivo debater sobre a potencialidade estética da Pesquisa Autobiográfica e de que maneira ela pode ser explorada na formação para a pesquisa. Partindo das noções de Pesquisa-formação de Marie-Christine Josso (2002; 2008; 2010) e com inspirações a/r/tográficas com Rita Irwin (2023), compreendemos que as narrativas de formação possuem uma potencialidade não só escrita como também poética. Ao unir o campo das artes ao da educação, amplia-se o campo de discussão para se pensar em uma formação para a pesquisa mais relacional, onde “[...] a disposição para a pesquisa nos proporciona uma identidade de pesquisador por meio de um compromisso implícito e explícito com a pesquisa viva em andamento através dos domínios da arte e da educação.” (Irwin; Springgay, 2023, p. 138). Com isso, nosso trabalho se rascunha através da narrativa de pesquisadores em formação e através da autobiografia, constrói-se uma pesquisa que não se esgota na escrita, mas se expande para o campo das visualidades.

113



CORPO-MEMÓRIA: A DANÇA SOMÁTICA COMO CAMINHO DE (RE)EXISTÊNCIA NA EJA

NANSSY THAMYRES PINTO BRANDÃO

Resumo:

A proposta deste artigo é tecer abordagem entre corpo, memórias, e (re)existências, tendo como objetivo geral investigar possíveis caminhos metodológicos de escuta sensível de vivências e experiências subjetivas, através da dança somática, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Escola EMEIF São Geraldo, localizada no bairro do Distrito Industrial, no Município de Ananindeua-PA. Neste trajeto de pensamento, as práticas somáticas contribuem para a compreensão do corpo-memória, que fortaleça o modo de existir em sociedade, mesmo convivendo com as marcas de exclusão, marginalização e invisibilidade social. Os laboratórios de escuta do corpo podem acontecer por meio de diferentes estímulos, inclusive, no ambiente da escola. É a partir da escuta do que se passa dentro e fora do corpo, que a tomada da consciência perceptiva emerge. Dessa forma, de que maneira a dança, no campo somático, pode contribuir para que os alunos e alunas da EJA se (re)conectem com seus corpos, histórias e identidades? Parte-se aqui do pressuposto que os laboratórios criativos que fomentam a consciência de novos sentidos e escutas de si, podem alterar o modo de sentir e ver o mundo, tendo a etnografia como campo metodológico. Nessa travessia, espero que os participantes reconheçam seus corpos enquanto territórios de memórias e saberes, compreendendo esta dança consciente como caminho para (re)existirem, apesar de todos os desafios sociais que enfrentam.

114



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



POR UMA GIRA ENTRE AS ARTES DA CENA E A EDUCAÇÃO: POÉTICAS, PEDAGOGIAS E METODOLOGIAS

VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO

Resumo:

Pesquisa em andamento no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) cujo objetivo tem sido desenvolver investigações voltadas para poéticas e pedagogias que possam estimular e enredar outras práticas e epistemologias. Processos criativos e pedagógicos, na interface entre as artes da cena e a educação, têm sido os disparadores para criação de movimentos como “giras” (Rufino, 2021) poéticas, pedagógicas, metodológicas e epistemológicas, ações e atualizações atravessadas por uma abordagem contracolonial (Santos, 2015). Esse exercício cartográfico e investigativo (in)surge, ainda, frente a uma demanda epistemológica que se ocupe de reconhecer e possibilitar se atravessar por referências contra-hegemônicas na pesquisa, na criação e em suas práticas pedagógicas. Assim, um dos objetivos dessa investigação tem sido a construção de mapeamentos de metodologias des e decoloniais (Walsh, 2017), a partir de estudos que vêm sendo realizados no Brasil, especialmente, na UFMG. Um movimento à luz da imagem e dinâmica de uma encruzilhada (Martins, 1997), um campo transversal cuja metodologia tem sido composta por um arranjo que envolve a cartografia (Lírio, 2020), a etnografia (André, 1995) e a autoetnografia (Versiani, 2005). Reconhece-se, nesse percurso, uma demanda de abordagens, olhares, epistemologias e, mesmo, oportunidades específicas para investigar pedagogias e poéticas cênicas contra-hegemônicas, estética e culturalmente.

115





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



TECNOLOGIA, INTERESSE PÚBLICO E GOVERNANÇA: UM ESTUDO SOBRE DECISÕES INSTITUCIONAIS EM TI

EDVALDO FERREIRA DO NASCIMENTO

MARTA PAGÁN MARTÍNEZ

Resumo:

A presente pesquisa discute como a governança de tecnologia da informação em autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação é influenciada por fatores institucionais na escolha entre softwares livres, proprietários e serviços em nuvem. A partir de uma abordagem teórico-conceitual, o trabalho articula contribuições da teoria institucional com referenciais normativos de governança de TI, como a ISO/IEC 38500, o COBIT 2019 e o Guia de Governança de TIC do SISP. A análise destaca como normas, portarias e diretrizes governamentais funcionam como mecanismos de pressão coercitiva, normativa ou mimética, influenciando as decisões tecnológicas das instituições públicas. Discutem-se ainda as implicações dessas escolhas para a autonomia institucional, os princípios da administração pública e o papel do Estado na indução de inovações tecnológicas com interesse público. Ao examinar os usos e incentivos atribuídos a diferentes tipos de soluções tecnológicas no setor público federal, a pesquisa contribui para o debate sobre políticas públicas de digitalização, racionalidade administrativa e modelos de infraestrutura tecnológica orientados à cidadania e à eficiência institucional.

116





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SUAS INTENÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

JANAÍLA DOS SANTOS SILVA - T2

JANE MARINHO DA SILVA

RENATA DA COSTA MAYNART

MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS

Resumo:

Analisar a Política Nacional de Alfabetização- PNA, lançado em 2019 se tornou uma ponto de partida crucial para a compreensão de suas intenções. Demonstrando em seu caderno orientador que a alfabetização será evidenciada em contexto científico. Mesmo assim, traz a prática da alfabetização baseada em evidências testada em países com realidades sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais majoritariamente diferentes do Brasil. A PNA desconsiderou as produções teóricas desenvolvidas por pesquisadores que discutem a realidade de aprendizagem da língua escrita no Brasil, e buscam ativamente a produção de conhecimento que leva em consideração o local real dos sujeitos e buscam sua formação crítica. Vários estudiosos brasileiros na área de alfabetização e letramento propõem uma alfabetização que insira os indivíduos em práticas sociais de letramento. No entanto, a PNA, não aprofunda em sua orientação questões voltadas ao aprendizado da escrita, enfatiza a instrução sistemática, em detrimento a outras abordagens científicas (a exemplo das relações grafofonêmica e fonografêmica, como também os aspectos do sociointeracionismo), sua abordagem é reducionista, pois vem ignorando a importância da compreensão textual e do contexto sociocultural no processo de aprendizagem. Diante dessa orientação do documento, fica a serviço da escola trabalhar os mais variados gêneros textuais com objetivos de contribuir com o ensino de leitura e escrita.

117





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



NARRATIVAS DECOLONIAIS DA AGENDA 2030

ALINE CARVALHO

Resumo:

Em um contexto de múltiplas crises mundiais, a urgência de uma transição cultural para a sustentabilidade e a reinserção do Brasil entre lideranças mundiais, esta pesquisa se debruça sobre a efetividade da Agenda 2030 - um plano global criado pela Organização das Nações Unidas em torno de 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sob a perspectiva dos estudos em Cultura e Territorialidades, investigamos em que medida o discurso da sustentabilidade dialoga e/ou se aplica a contextos para além do chamado Norte Global, onde geralmente são criados. Sob uma ótica decolonial, este projeto se interessa na produção de sentido a respeito da Agenda 2030 e quais contribuições um país como o Brasil tem a oferecer para as políticas em torno da sustentabilidade no cenário mundial. Em particular, este artigo consiste em um relato de pesquisa de pós doutorado em andamento na Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro, Brasil. A comunicação oral irá abordar a relação entre cultura, universalidade e localismo através de revisão de literatura temática relacionando agendas da sustentabilidade, produção de narrativas e epistemologias decoloniais, apontando desafios e perspectivas.

118



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

UNIVERSALIDADE DOS SABERES TRADICIONAIS OU UM RECURSO PARA A SUSTENTABILIDADE GLOBAL: O CASO DOS CARETOS DE PODOENCE (PORTUGAL)

ANA PAULA FIGUEIRA

CLÁUDIA SALGADO

VICTOR FIGUEIRA

LUÍS MENDONÇA DE CARVALHO

Resumo:

O presente artigo analisa o encontro entre cultura, universalidade e defesa sistemática da natureza, condições e interesses locais (localismo), por intermédio do estudo do património imaterial associado aos Caretos de Podence (Portugal), evidenciando-se a sua dimensão etnobotânica e a sua contribuição para a sustentabilidade. A visão etnobotânica deste ritual, desta tradição única em Portugal, rica em história, significado e folclore, pode ser enquadrada no debate sobre os conhecimentos tradicionais na qualidade de bens universais. O saber dos nossos antepassados quanto às plantas medicinais, à tinturaria natural e às técnicas artesanais pode conciliar-se com agendas globais contemporâneas, como sejam a conservação da biodiversidade e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS's). Por conseguinte, evidencia-se uma perspectiva que considera o conhecimento tradicional enquanto um recurso indispensável à conservação da biodiversidade e à criação de um desenvolvimento mais sustentável, fundado no território.

119

MULHERES NEGRAS E (AUTO) REPRESENTAÇÃO NO CINEMA: A DISPUTA POR OUTRO IMAGINÁRIO COMO ESTRATÉGIA DE TRANSFORMAÇÃO SÓCIO- COMPORTAMENTAL

MAYRA BARROSO FARIA

Resumo:

Essa pesquisa se intitula "Mulheres negras e (auto) representação no cinema: A disputa por outro imaginário como estratégia de transformação sócio-comportamental". Pretende abordar a transformação da imagem das mulheres negras pela mídia fílmica de diretoras negras na contemporaneidade. Tendo em vista a relevância da representatividade na tela e a invisibilidade de profissionais negras em cargos de decisão, propõe-se pensar tais produções fílmicas como estratégia política de transformação sócio-comportamental. Através de entrevistas/conversas com diretoras negras formadas pela Universidade Federal Fluminense/RJ (Brasil), e da análise fílmica correspondente a cada diretora. Tendo como a epistemologia feminista negra como fundamentação teórica, a pensar sobre a autodefinição das pessoas negras por elas mesmas, a pensar raça e representação com suas críticas à representatividade da população negra etc. Tais autoras para introduzir a condução dessa pesquisa e abrir esse leque investigativo. Por outro lado, trabalhar também autores que falam sobre disputa de campo e também o conceito de pacto da branquitude. Essa pesquisa ainda está em sua fase inicial, no entanto, já sofreu algumas alterações na metodologia.

120

A INVENÇÃO DO COTIDIANO: MANEIRAS DE FAZER E ASTÚCIAS TÁTICAS NAS PRÁTICAS ORDINÁRIAS DAS DIRETORAS DE UNIDADE ESCOLAR

ANDREA DE SOUSA ARAUJO

Resumo:

A gestão escolar constitui um campo dinâmico, marcado pela interação entre a formulação das políticas educacionais e sua implementação no cotidiano das escolas. Este estudo investiga como as diretoras de escola se apropriam e ressignificam as políticas públicas e diretrizes das Secretarias de Educação, utilizando táticas que permitem adaptar ou recriar tais normas, adequando-as às especificidades locais e às demandas da comunidade escolar. Parte-se da hipótese de que essas profissionais exercem um papel ativo, reinterpretando as políticas educacionais e moldando-as segundo a realidade concreta da escola. A pesquisa apoia-se nos conceitos de “maneiras de fazer” e “táticas” de Michel de Certeau (2014), que evidenciam práticas cotidianas por meio das quais sujeitos se apropriam de dispositivos institucionais, ressignificando-os. A abordagem do ciclo de políticas de Ball, Maguire e Braun (2016) reforça essa perspectiva, ao compreender a política como um processo em construção, resultante da interação entre sujeitos e contextos escolares. O estudo será realizado no Brasil e em Portugal, com o objetivo de mapear as experiências de diretoras em diferentes realidades, analisando suas práticas de mediação e os impactos dessas ações na gestão escolar e nos processos pedagógicos. Pretende-se, assim, contribuir para o debate sobre o papel das gestoras na materialização das políticas públicas e evidenciar a escola como espaço ativo de construção do fazer educacional.

121



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



RESISTENCIA ELÉCTRICA Y REFLEXIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO EN LA FORMACIÓN INICIAL.

CECILIA BIGGIO
GUILLERMO CUTRERA

Resumo:

La residencia docente es un espacio fundamental en la formación inicial donde la reflexión sobre la práctica permite la construcción de conocimiento profesional. Este trabajo analiza el proceso reflexivo de una futura profesora de física quien, al enseñar circuitos eléctricos en su residencia, identificó un problema didáctico central: la dificultad de los estudiantes para conceptualizar la noción de resistencia eléctrica. La investigación se centra en su informe final de residencia, analizado mediante un enfoque cualitativo que combina categorías a priori e inductivas. El objetivo fue caracterizar cómo la futura docente analizó dicha problemática y la resignificó en términos de conocimiento para la enseñanza. Los resultados evidencian que el problema inicial sobre la resistencia actuó como un catalizador, desencadenando reflexiones más profundas sobre otros ejes: los niveles de conceptualización en física, la dimensión emocional en la práctica pedagógica y la importancia de una planificación didáctica flexible. El marco de acompañamiento de la residencia se reveló como un andamiaje eficaz que habilitó un análisis didáctico profundo y sistemático, transformando un obstáculo concreto de la práctica en una potente oportunidad de desarrollo profesional.

122





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



O CONSELHO MIRIM COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ABC PAULISTA

IVONETE MARIA ZANON LEITE
MARCO WANDERCIL DA SILVA

Resumo:

“Este trabalho analisa o papel dos Conselhos Mirins como instrumentos de fortalecimento da gestão democrática e do protagonismo estudantil nas escolas públicas dos sete municípios da região do ABC Paulista. Fundamentado na Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e nos Planos Municipais de Educação, o estudo parte do pressuposto de que a efetiva participação de crianças e adolescentes nos processos decisórios escolares é condição essencial para a construção de uma cultura democrática no ambiente educacional. A pesquisa combina análise documental das legislações locais com investigação de campo junto a gestores e estudantes, a fim de mapear experiências existentes, identificar boas práticas e compreender os impactos da atuação dos Conselhos Mirins na formação cidadã dos alunos. Como resultado, espera-se sistematizar elementos que subsidiem a criação de um guia prático para implantação e fortalecimento dessas instâncias participativas, contribuindo para a consolidação de políticas públicas educacionais mais inclusivas, dialógicas e sensíveis à escuta infanto-juvenil e a gestão democrática”.

123



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



DIRETORES ESCOLARES: OS DESAFIOS DA LIDERANÇA PEDAGÓGICA NAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM

VALDIRENE RODRIGUES COSTA

MARCO WANDERCIL DA SILVA

Resumo:

Diretores escolares: os desafios da liderança pedagógica nas avaliações de aprendizagem. O papel do diretor nas avaliações da aprendizagem é central e multifacetado, sua atuação envolve: liderança e cultura avaliativa, apoio e orientação aos professores, integração da avaliação ao processo pedagógico e gestão dos dados. Na análise dos conceitos de competência e habilidade, observa-se que a definição de competência está atrelada também à habilidade, o que provoca uma certa confusão. A definição de competência está relacionada à habilidade, mas não se resume a ela. Já habilidade é a capacidade de articular a consciência e os recursos cognitivos de maneira rápida e criativa. Competências não são objetivos, nem indicadores de desempenho ou potencialidades, uma vez que só se tornam competências por meio da aprendizagem desenvolvida, elas são construídas e adquiridas. De maneira geral, a habilidade se refere à capacidade pessoal de realizar tarefas com agilidade e eficiência. É um “saber fazer” que pode ser de natureza física, cognitiva ou emocional. A habilidade pode ser desenvolvida por meio da prática ou formação. A competência trata-se de um conceito que vai além da habilidade uma vez que envolve conhecimentos e atitudes “querer fazer”, que juntos têm a capacidade de resolver problemas e tomar decisões. No contexto educacional, são vários os desafios para que os diretores consolidem competências favorecendo uma gestão pautada em decisões democráticas, justas e eficazes.

124



PODER DISCIPLINAR EM PROCESSOS ADMINISTRATIVOS DISCIPLINARES

VELCI MUNIZ VIEIRA

Resumo:

Este artigo investiga os discursos normativos e os dispositivos de controle na educação que organizam a vida institucional, regulam condutas, produzem subjetividades e instauram mecanismos de assujeitamentos. O estudo busca analisar relações de poder disciplinar presentes especialmente nos processos administrativos tendo como um dispositivo de controle permeado por normas de vigilância nos seus procedimentos e condução. O objetivo principal é analisar criticamente esses discursos e dispositivos disciplinares, examinando seus efeitos sobre a autonomia docente. A pesquisa problematiza também os impactos dos procedimentos de poder dessas práticas no ambiente escolar. A análise se baseia na genealogia de Michel Foucault, especialmente em conceitos de Biopoder e os processos de normalização dos dispositivos de controle. Dialoga também com Gilles Deleuze e Félix Guattari para ampliar a compreensão dos efeitos dessas relações no campo educacional. Ao problematizar o poder disciplinar na instauração de processos administrativos na educação pública, esta investigação procura contribuir para o debate crítico sobre suas implicações para a autonomia docente e a constituição dos sujeitos no espaço escolar. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem quantitativa, combinando análise bibliográfica e biográfica. Ao lançar luz sobre esses aspectos, a investigação pretende contribuir para um debate crítico acerca dos modos pelos quais o poder disciplinar, especialmente nos procedimentos de instauração de processos administrativos na educação pública, implicação para a autonomia e para a constituição dos sujeitos livres no ambiente escolar. Inspirados pela obras foucautianas, examinamos os mecanismos que reduzem os sujeitos a corpos controláveis, normalizados e assujeitado. A análise parte do pressuposto de que os dispositivos de poder operam por meio de discursos que não apenas regulam, mas também produzem subjetividades. Michel Foucault nos mostra que o poder não se exerce apenas pela repressão, mas pela construção de saberes que organizam e classificam os indivíduos, delimitando os espaços de existência e de reconhecimento social.

125

O SORRISO DE MARIA: UMA LEITURA ICONOGRÁFICA DAS DUAS IMAGEM DE NOSSA SENHORA IMACULADA CONCEIÇÃO DA CATEDRAL DE MANAUS/AM

BRUNO MIRANDA BRAGA

Resumo:

Esta pesquisa se concentra no campo da História da Arte e da História cultural. Tomando como base duas imagens referentes a representação da Imaculada Conceição de Maria, dogma católico publicado em 1854. As imagens pertencem à Arquidiocese de Manaus e compõe o acervo da Catedral Metropolitana da cidade. A primeira imagem se trata de uma muita singela e antiga representação da Virgem, que seria, possivelmente a imagem que os primeiros missionários carmelitas levaram a região no início da colonização do Rio Negro, em 1669, esta imagem atualmente está no Museu da Igreja, preservada em uma redoma, a vistas dos visitantes. Já a segunda imagem, data possivelmente do século XIX, quando se inaugurou templo, o Templo de Pedra, em uso ainda em nossos dias. Essa imagem impressiona pela beleza e detalhes de escultura. A base da leitura foi o método iconográfico. Partindo dos princípios de Abu Warburg procedi a uma abordagem para a análise de obras enquanto arte, preocupando-me com o conteúdo ou sentido das imagens, em oposição à sua forma. Warburg argumentava que a história das imagens é fundamental para entender a função geral das imagens, sua capacidade de expressar necessidades e expectativas, e seu papel na comunicação religiosa e política.

126

DE SEMINÁRIO A MUSEU: MEMÓRIAS E IMAGENS DA CONSTRUÇÃO DA SEDE DO MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL DO CEARÁ PROFESSOR DIAS DA ROCHA (PACOTI-CE)

DANIELA MÁRCIA MEDINA PEREIRA AGAPTO
MARIA CLARA SOUZA SILVA

Resumo:

O Museu de História Natural do Ceará Professor Dias da Rocha está localizado na cidade de Pacoti, no Ceará. O prédio do atual museu abrigou um Seminário Salvatoriano cuja inauguração data do ano de 1957. A proposição de uma pesquisa Histórica acerca daquela edificação visou explorar aspectos da sua construção, o impacto social e as memórias que a comunidade do entorno guarda de suas diferentes fases. A pesquisa inicialmente mapeou materiais diversos, como documentos sobre o período da construção e fotografias de época. O corpus documental auxiliou na recomposição da trajetória do edifício em seu contexto histórico, sendo identificadas as imagens da fase inicial da construção em meados de 1945. Por cerca de 20 anos o local serviu como centro de formação religiosa, após o encerramento das atividades do Seminário o prédio passou por diversos proprietários particulares, em alguns casos, causando tensões com a comunidade como a demolição de uma capela que ali existia. Nos valem das técnicas da História Oral para acessar e registrar as narrativas produzidas por uma diversa gama de sujeitos. Nossa abordagem compreende aquele edifício num contexto paisagístico complexo no qual paisagem e memória se conectam e se potencializam mutuamente enquanto patrimônio da comunidade.

127



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



MEMÓRIAS E VIOLÊNCIAS NO CINEMA LATINO-AMERICANO: UMA PERSPECTIVA FEMINISTA DECOLONIAL E INTERSECCIONAL

DANIELA MARISOL PÉREZ ANGARITA
DIANA MARILUZ PÉREZ ANGARITA
THIAGO NARDOTO DO CARMO
RICARDO MOLINA DOMÍNGUEZ

Resumo:

Esta comunicação apresenta e analisa os filmes “La teta asustada” (Peru, 2009) e “Ainda Estou Aqui” (Brasil, 2024) a partir de uma perspectiva teórica interseccional e decolonial. Tomamos como referências as contribuições de Quijano (2005), Lugones (2010), além das críticas fílmicas feministas das autoras De Lauretis; Kuhn e Mulvey, a fim de desvelar as múltiplas representações das dinâmicas e processos que evocam as memórias, as lutas e o sofrimento das pessoas e comunidades que foram vítimas de violências, desigualdades e violações de direitos. Ao mesmo tempo, buscamos entender as múltiplas interseções entre raça, gênero e classe no contexto dos conflitos armados e ditaduras latino-americanas desde a segunda metade do século XX, ressaltando os seus efeitos políticos e psíquicos no tempo presente.

128





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



RAÍZES QUE ECOAM DAS TERRAS DE ALÉM MAR: MEMÓRIA LUSO-SERIDOENSE NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DÉBORA SUZANE DE ARAÚJO FARIA

Resumo:

A comunicação visa identificar a construção cultural no Seridó, de origem portuguesa, criando um currículo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o propósito de empoderar os estudantes a partir do conhecimento e valorização de sua própria cultura material e imaterial. Esta abordagem pedagógica para a EJA foca na participação ativa dos estudantes como protagonistas da aprendizagem, valorizando suas experiências e saberes. O aprendizado será contextualizado e significativo, conectando-se ao cotidiano dos estudantes. Propõe a promoção da interdisciplinaridade, integrando diversas áreas do conhecimento para explorar uma visão holística da realidade. Nesse sentido, a patrimonialização será essencial para a compreensão do patrimônio cultural e seu papel na identidade coletiva. Outrossim, o empoderamento dos estudantes é buscado através do reconhecimento e celebração de sua própria cultura, transformando-os em agentes ativos na preservação do legado português.

129



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

IMMERSIVE TECHNOLOGIES AND 360° CAMERAS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL EXPERIENCES ON CULTURAL HERITAGE IN THE SPANISH-PORTUGUESE CONTEXT: THE BRITISH LEGACY (SOUTHWEST SPAIN) AND THE FISHING HERITAGE (SOUTHERN PORTUGAL)

EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA
AURÍZIA ANICA

Resumo:

Immersive technologies enable the expansion of educational experiences to address cultural heritage content and foster digital competence, while also enhancing other transversal skills. At the University of Huelva (Spain), we have designed and implemented activities that incorporate immersive technologies into specific teaching methodologies within university-level teacher training, with university students in primary education programs (future teachers), and with primary school students. This contribution presents the design of training proposals aimed at developing immersive educational experiences with a 360° recording camera and virtual reality headsets for the teaching and learning of cultural heritage. It focuses specifically on the British legacy in Huelva (southwest Spain) and the fishing heritage of Tavira (southern Portugal). The activities associated with this process were developed within an Educational Innovation Project coordinated by the University of Huelva and have been extended to the Portuguese context as part of a research stay at IELT - Instituto de Estudos de Literatura e Tradição, unidade de investigação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. In this context, 360° recordings have begun in selected areas of Portugal with recognized heritage value with the aim of developing an immersive Spanish-Portuguese educational proposal that we intend to implement in practice.

130



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



IDEAL REPUBLICANO E CÍVICO NA CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL

FERNANDA DIAS DE OLIVEIRA

Resumo:

Em 1898, após a Proclamação da República no Brasil, surge o desejo de consolidar o novo regime e cortar laços, de vez, com o passado imperial. As medidas para conduzir o país a um estágio novo e comparado ao de países europeus e dos Estados Unidos surgem para reformar a instrução pública. A criação dos grupos escolares no Brasil, no final do século XIX, esteve ativamente ligada às ideias republicanas e cívicas que despontavam na época. A criação dos grupos escolares está ligada a princípios revolucionários e idealizados, que propõem uma mudança na educação nacional e no desenvolvimento da população. O novo regime de educação estava alicerçado na moral e cívica, ordem, disciplina, em currículos padronizados e estruturados, turmas seriadas, por exemplo. O civismo, compreendido como o dever à nação e sentimento de pertencimento, consolidou-se como um dos pontos centrais da educação republicana. A consolidação destas ideias acontecia nas práticas escolares de forma ritualizada, pelo hasteamento da bandeira nacional, canto do hino, celebração das datas cívicas, como a Proclamação da República e Dia da Independência. Sua função era criar o sentimento de lealdade pela nação e pela república nos estudantes. O civismo, como prática, foi um dos principais instrumentos simbólicos utilizados para firmar esse projeto educacional e político, deixando marcas importantes na cultura escolar brasileira até os dias atuais.

131





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



MEMÓRIAS E HISTÓRIA DAS LAVADEIRAS DA BARRAGEM BANGUÊ

MARIA ISMÊNIA LEITE DE SOUSA
HENRIQUE CUNHA JÚNIOR

Resumo:

Esta pesquisa trata em problematizar no ensino da educação básica, as contribuições do trabalho exercido por mulheres negras no ofício da lavagem de roupas no século no Brasil oitocentista. Portanto, a pesquisa tem como objetivo, estudar o legado da cultura africana e afro-brasileira e sua influência na cultura e história das mulheres negras do interior cearense. A pesquisa tem como recorte geográfico a cidade de Assaré e suas heranças africanas e afrodescendentes produzidas no período oitocentista do município. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, sendo desenvolvida sob a luz da metodologia da afrodescendência, aliada a história oral, utilizando do método da entrevista para levantamento de fontes orais com mulheres que no passado do município, exerciam a profissão de lavadeiras de roupas na barragem banguê. Diante do que foi observado, há a necessidade em inserir na pauta da educação formal as memórias das mulheres lavadeiras da barragem banguê para preservação da história e das memórias do município vinculado à população negra existente no passado de Assaré. Assim efetivando o que determina a lei 10.639/03 sobre o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

132



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



CINEMA EDUCATIVO E EDUCAÇÃO POPULAR - 1920-1930

RODRIGO LEAL DA SILVEIRA

Resumo:

O projeto investiga as articulações entre o cinema educativo e a educação popular no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, destacando seu papel na formação de sensibilidades, valores e condutas. Nesse período, a imagem em movimento passou a ser incorporada por intelectuais, educadores e instituições como uma tecnologia pedagógica inovadora, capaz de dialogar com públicos escolares e populares. Ao analisar a emergência de práticas e discursos que legitimaram o uso do cinema como recurso educativo, a pesquisa busca compreender como ele contribuiu para a constituição de uma cultura escolar visual. A partir de fontes filmográficas, documentos institucionais e registros de memória, o estudo insere o cinema educativo no campo da História da Educação, revelando sua função como "escola paralela" e dispositivo de mediação entre o saber formal e os modos populares de aprender e recordar.

133



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E TERRITÓRIO: TENSIONANDO A COLONIALIDADE NAS PRÁTICAS DOCENTES EM UMA ESCOLA BRASILEIRA EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA

SIMONE DAS NEVES ENCARNAÇÃO AMANCIO

Resumo:

Este trabalho apresenta um recorte de pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais de uma escola pública situada em um território remanescente de quilombo, no município de Magé, no estado do Rio de Janeiro, Brasil. A partir da perspectiva da educação intercultural crítica, busca-se compreender como a colonialidade do poder estrutura o currículo escolar e de que maneira o reconhecimento da história e da presença quilombola no território pode contribuir para deslocamentos nas práticas pedagógicas. A ausência de referências à história negra, ao território e às resistências locais nos materiais didáticos foi enfrentada por meio de uma oficina formativa com as docentes, que incluiu rodas de conversa e escuta de narrativas orais de moradores mais velhos da região. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado um caderno de atividades voltado à valorização da história local e ao letramento crítico. O estudo evidencia como, mesmo em um território marcado por memórias e saberes quilombolas, o currículo escolar ainda privilegia epistemologias eurocentradas, em detrimento dos conhecimentos e experiências das crianças e de suas comunidades. A pesquisa aponta para a urgência de práticas educativas que dialoguem com os territórios nos quais as escolas estão inseridas e contribuam para o reconhecimento de saberes negros e periféricos como legítimos no espaço escolar.

134



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

TECNOBIOHACKER: UM BREVE ENSAIO

BRENO GABRIEL DOS SANTOS

Resumo:

O trabalho proposto tem como corpus o filme hispânico *A Pele que Habito*, do cineasta Pedro Almodóvar, a fim de apresentarmos e ilustrarmos a noção de “tecnobiohacker”, para, assim, entendermos, a partir de (re)construção do corpo Vera/Vicente, as possibilidades outras de governamentalidade -de si/do outro- e a produção de novos modos de subjetivações a partir de formas de governo da vida. Isso posto, o aporte teórico-metodológico respalda-se em conceitos como técnica, em consonância com James Beniger; modos de subjetivação, subjetividade, governamentalidade, biopoder e biopolítica, postulados por Michel Foucault; e a noção de biohacking, conforme posto em Moraes e Kawanishi. Filia-se ao trabalho, também, teóricas e teóricos que tratam sobre questões concernentes ao pós-humanismo e às discussões que versam sobre o dispositivo de gênero, haja vista a necessidade de pensarmos tal marcador social da diferença ao analisarmos nosso corpus. Dessa forma, em um gesto de considerações finais que não pretendem fechar o assunto, podemos entender que os corpos-sujeito que se produzem e são produzidos na película espanhola se subjetiva enquanto um “tecnobiohacker” e o outro é subjetivado como um corpo-prisão e um corpo-aprisionado, corpo outro, que é resultado dos modos de governo da vida apresentado no filme.

135

CONVERSANDO SOBRE SEXUALIDADE: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO PARTICIPATIVA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

CAMILA GABRIELA STRONA DA FONSECA

GIOVANA LICOVISKI

CINTYA BRAZ CORDEL

Resumo:

A Educação Sexual é um tema abrangente que contempla toda a aprendizagem sobre a sexualidade humana. A sexualidade permeia toda vida do indivíduo, mas na adolescência se destaca, pois é uma fase complexa, cheia de transformações e descobertas, cuja falta de informações pode levar a consequências para vida do próprio jovem. Em consonância, a falta de um local seguro para que haja discussão sobre o tema com o adolescente gera ansiedade, medo e culpa, não permitindo o exercício da sua sexualidade de maneira natural e sem preconceitos. Dentro deste cenário, os professores são peças fundamentais, no entanto, são escassas as pesquisas relacionadas à importância da formação docente. Além disso, a ausência de políticas públicas dificulta o acesso ao tema para alunos e professores. Assim, o objetivo deste trabalho é relatar uma experiência construída na forma de oficina sobre o tema educação sexual com alunos do ensino médio de uma escola pública no município de Ponta Grossa, Paraná, Brasil, visando permitir o acesso a temática para os estudantes. Durante a execução foram trabalhados os temas de métodos contraceptivos, gravidez e Infecções Sexualmente Transmissíveis. De modo geral, a oficina teve resultados muito positivos com participação ativa dos estudantes. Ao final, os alunos demonstraram maior compreensão e responsabilidade sobre o tema, destacando o potencial transformador dessas ações.

136



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ESPETACULARIZAÇÃO E CANIBALIZAÇÃO DAS TRAVESTILIDADES

GIANNI GOMES DA SILVA

Resumo:

Partindo da crítica de José Jorge de Carvalho à canibalização das culturas populares na América Latina, esta comunicação propõe uma leitura das travestilidades enquanto práticas culturais também sujeitas à lógica da espetacularização. Assim como formas culturais periféricas são apropriadas por sistemas hegemônicos sem retorno para seus sujeitos produtores, as vivências travestis vêm sendo convertidas em conteúdo, apagando seus agentes em nome de performances vendáveis da diferença. O transfake (prática na qual artistas cis interpretam personagens trans) representa um caso exemplar desse processo: corpos dissidentes são excluídos da mediação simbólica sobre si, o que reforça normatividades e mantém os mecanismos de exclusão estrutural. O apagamento não é apenas representacional, mas material. Retomando o protesto da atriz brasileira Keyla Brasil, ocorrido em 2023 durante uma encenação da peça Tudo Sobre Minha Mãe, no Teatro São Luiz, em Lisboa, afirma-se que impedir que travestis representem a si mesmas é interditar sua presença nos espaços simbólicos da cultura, transformando suas vidas em signos sem sujeitos: espetáculo sem participação.

137



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

AS REPRESENTAÇÕES DE CIENTISTAS DE INTEGRANTES DO PROJETO “FAÇA CIÊNCIA COMO UMA GAROTA” ATRAVÉS DO DRAW-A-SCIENTIST-TEST (DAST)

JULIANA NOGUEIRA DE SOUZA

ALICE MANARIN ESTANISLAU

MARIA CLARA BARBOSA

VICTÓRIA HELOISA DA SILVA MAZZERO

SILVIA FERNANDA DE MENDONÇA FIGUEIRÔA

Resumo:

A desigualdade de gênero na ciência compromete não apenas o acesso equitativo às oportunidades, mas também o pleno desenvolvimento da sociedade. Quando uma parcela da população não acessa o ambiente científico, parte das demandas dos grupos sociais não são representadas. A imagem estereotipada da pessoa cientista — frequentemente retratada como a de um homem branco, maduro, vestindo jaleco e atuando em um laboratório — pode contribuir para o afastamento de meninas das carreiras científicas. Tal representação limita os modelos de identificação disponíveis e reforça a ideia de que a ciência é um campo predominantemente masculino, o que pode levar muitas meninas e mulheres a não se sentirem capazes ou acolhidas nesse ambiente, restringindo as escolhas profissionais. Assumindo que a diversidade de saberes enriquece e fortalece o pensamento científico, entende-se a importância de superar visões estereotipadas e concepções limitadoras de quem pode ocupar o espaço do fazer ciência. Este trabalho apresenta os resultados da aplicação da ferramenta Draw-a-Scientist Test (DAST) durante o primeiro encontro do projeto “Faça Ciência como uma Garota”, realizado numa escola privada do interior do estado de São Paulo, Brasil, e possibilitou o levantamento das representações sociais deste grupo sobre cientistas, bem como a formulação de hipóteses e reflexões a partir dos dados coletados.

138

**INVISIBILIDADE INSTITUCIONAL E VIOLÊNCIA
PATRIMONIAL E ECONÔMICA: A LUTA POR
RECONHECIMENTO E DIREITOS DE MULHERES DA PESCA
ARTESANAL QUE PARTICIPAM DO NÚCLEO DE DIREITOS E
BENEFÍCIOS DO PROJETO PESCARTE NA BACIA DE CAMPOS**

KARINA RITTER MANHÃES TIMÓTEO
SHIRLENA CAMPOS DE SOUZA AMARAL
GERALDO MARCIO TIMÓTEO
KAIO LUCAS RITTER MOTA TIMÓTEO

Resumo:

A pesquisa analisa as expressões da violência patrimonial e econômica enfrentadas por mulheres da pesca artesanal nos municípios da Bacia de Campos, que participam do Núcleo de Direitos e Benefícios do Projeto Pescarte. Parte-se da hipótese de que essas violências são sustentadas por estruturas patriarcais, racistas e classistas que naturalizam a desigualdade e negam reconhecimento institucional ao trabalho feminino. O problema central reside na invisibilização das práticas e dos direitos dessas mulheres, mesmo sendo elas fundamentais na cadeia produtiva do pescado. O objetivo é compreender como a violência patrimonial e econômica impacta a vida, a renda e a dignidade das mulheres da pesca, a partir da escuta qualificada e da análise interseccional de suas experiências. A metodologia combina análise documental (relatórios do projeto e legislação), escuta ativa em sessões de encontros com as mulheres e referenciais teóricos como Crenshaw, Figueiredo, Kergoat e Saffioti. Os resultados parciais revelam o apagamento formal do trabalho feminino, a informalidade forçada e a fragilidade de acesso a direitos previdenciários. Defende-se a valorização dos saberes locais e o fortalecimento de políticas públicas que promovam autonomia financeira, dignidade e justiça social.

139

DO AMANHECER AO ENTARDECER: O CONTEXTO IMPLÍCITO NA ROTINA DAS QUEBRADEIRAS DE COCO

LIANA EIDA MARQUES DOS REIS

EDUARDO PERICO

NELI TERESINHA GALARCE MACHADO

Resumo:

O presente estudo perpassa por uma pesquisa em andamento a nível de Doutorado na Área de Ambiente e Desenvolvimento. A imersão da pesquisadora durante as visitas em algumas comunidades da zona rural de um município no interior do Maranhão, Brasil, desencadeou sensibilidade no que diz respeito à necessidade de conhecer o contexto implícito das quebradeiras de coco que transpassam resistência e empoderamento. O objetivo proposto foi desvelar o contexto implícito na rotina das quebradeiras de coco. O problema elencado destaca a questão: Que situações envolvem o contexto implícito na rotina das quebradeiras de coco? A metodologia parte de uma abordagem qualitativa, através da etnografia, com entrevistas semi estruturadas, com análise de conteúdo para geração de categorias emergentes. Os principais resultados e discussões apontaram que as quebradeiras de coco trabalham arduamente a fim de coletar os frutos da palmeira de babaçu, que em alguns momentos a chamam de “mãe” ou “irmãs”; e extraem o suficiente para produção de vários artefatos: óleo de coco, palhas e madeiras para utilização na cobertura de suas residências. Outro fato percebido nas falas dessas mulheres é a submissão aos seus esposos. Mesmo assim, continuam fortes neste trabalho para complementar a renda da família. Destarte, observa-se o empoderamento, a terapia que é realizada entre elas durante as rodas de conversas na quebra do coco, onde conversam, se emocionam e acabam criando vínculos afetivos e resistentes, local de fala, e conselhos diante de uma situação de precariedade. Por conta disso, é notório um olhar sensível para esse grupo de mulheres, e ao seu trabalho realizado do amanhecer ao entardecer.

140

AUTISMO E TRANSEXUALIDADE: INTERSECIONALIDADES OU CO-OCORRÊNCIAS?

MARCOS MAURÍCIO GONDIM GOMES

SILVIO CESAR DE SOUSA CABRAL

Resumo:

Acatado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), normalmente é diagnosticado na primeira infância, antes mesmo da criança alcançar a idade escolar e seu diagnóstico é elaborado quando se identifica um déficit de comunicação e/ou interação social associado a comportamentos repetitivos, interesses restritos, estereotípias e por muitas vezes pelo retrocesso no aprendizado. Considerado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), como uma condição do neurodesenvolvimento, o TEA, vem sendo relatado, nos últimos anos, como uma comorbidade com alta ocorrência na pediatria. Estima-se que atualmente a prevalência de TEA na população mundial é de aproximadamente 1,5%. Nos últimos anos, observou-se um aumento da visibilidade de indivíduos no espectro do autismo que experienciam disforia de gênero. Estudos preliminares sugerem uma prevalência acima da média de diversidade de gênero na população autista, o que levanta questões importantes sobre como as escolas podem ajudar na visibilidade e a inserção destes/as indivíduos na sociedade. A intersecção entre autismo, sexualidade e disforia de gênero tem ganhado crescente atenção nas últimas décadas, refletindo a necessidade de compreender as complexidades que envolvem essas questões. A sexualidade, por sua vez, é uma parte intrínseca da condição humana, envolvendo não apenas aspectos biológicos, mas também emocionais e sociais. Indivíduos autistas podem enfrentar desafios únicos em suas expressões sexuais, dentre essas, dificuldades de socialização, compreensão de normas sociais e a falta de informações básicas sobre sexualidade. Já a disforia de gênero, se refere à incongruência entre a identidade de gênero de uma pessoa e o sexo que lhe foi atribuído ao nascimento, podendo causar desde a depressão até o suicídio, sendo essas situações, ainda mais difíceis de ser reconhecidas e discutidas no contexto do autismo, associada ao preconceito social e até restrições em alguns ambientes acadêmicos.

141



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



DO ÂMAGO A SUPERFÍCIE: REPRESENTAÇÕES DO FEMININO EMERGENTES EM PROCESSOS EDUCACIONAIS E NARRATIVAS TRANSMITIDAS ENTRE AVÓS, MÃES E FILHAS.

NATÁLIA EILERT BARELLA
ELIANA RELA

Resumo:

A presente comunicação propõe-se a fazer um pequeno recorte sobre a pesquisa de doutoramento em execução intitulada: "Do âmago a superfície: Representações do feminino emergentes em processos educacionais e narrativas transmitidas entre avós, mães e filhas". Como pergunta chave na referida pesquisa as pesquisadoras questionam: "Quais indicadores emergem nas narrativas da educação doméstica intergeracional que perpetuam ou rompem estruturas patriarcais?". Essa pergunta delimita caminhos de análise que buscam tecer relações entre a teoria e as cartas (inspiradas nas Cartas Pedagógicas de Paulo Freire) produzidas para e por mulheres de diferentes gerações mas de uma mesma árvore genealógica. Desta forma torna-se possível construir um diálogo entre avó, mãe e filha e através dele desvelar processos de rupturas e permanências dentro do processo de aprendizado e representação das mulheres e de seus papéis dentro da sociedade patriarcal. Para o recorte proposto para esse evento mergulharemos na representação da mãe e na posição que ela ainda ocupa nas sociedades patriarcais.

142





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



CENSURA E INVISIBILIZAÇÃO: CASSANDRA RIOS E OS CAMINHOS DA LITERATURA LÉSBICA NO BRASIL

TALITA FERREIRA GOMES DA SILVA

Resumo:

Esta apresentação oral visa se alinhar às vozes lésbicas insurgentes que reivindicam espaços epistemológicos na constante formação da sociedade. Tem-se como objeto a obra *Eu sou uma lésbica* (1981), de Cassandra Rios, autora que recebeu alcunhas como “escritora maldita” e “a mais proibida do Brasil”. Pretende-se analisar o texto sob a crítica contemporânea feminista através, primordialmente, do diálogo com a Teoria Queer, de Judith Butler (2019), e com o Manifesto Contrassexual, de Paul Preciado (2014), que buscam desconstruir a heteronormatividade e as perspectivas limitadoras sobre as identidades sexuais. Através de romances ficcionais que tinham mulheres lésbicas como protagonistas, Rios experienciou a censura à época da ditadura militar brasileira, tendo 36 livros proibidos. Os livros de Cassandra Rios eram intitulados como “pornográficos”, vez que tratavam de relacionamentos amorosos entre mulheres, o que iria contra a moral e os bons costumes. Através de pesquisa bibliográfica, literária e documental, pretende-se questionar as razões alegadas para tal título e analisar como essa categorização era demonstrada não somente como apagamento da literatura produzida, mas também dos sujeitos das obras. O presente trabalho põe-se como uma oportunidade de trazer novas perspectivas sobre as pautas e identidades lésbicas, reivindicando o resgate da comunidade acadêmica à autora e reafirmando seu imensurável valor para a literatura brasileira.

143



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

MASCULINIDADE ‘RED PILL’

TARCIANO ORTOLAN DE BARCELOS
MARÍLIA RODRIGUES LOPES HEMAN
LEANDRA BÔER POSSA

Resumo:

A presente escrita é um recorte de uma pesquisa de pós-graduação em andamento, que tem como objetivo colocar em questão os discursos de masculinidade no presente, mais especificamente sobre o discurso contemporâneo cunhado em grupos autointitulados ‘Red Pill’, e amplamente publicizados em redes sociais e mídias. Cabendo destacar a emergência e a dimensão-impacto desse tema, evidente em publicações no Instagram e no cinema, como a série Netflix “Adolescência”. Seu enredo problematiza dilemas da masculinidade em redes sociais, o papel da escola e os [não]limites negligenciados na adolescência, propondo um diálogo entre o social, a escola e a [não]educação. Com isso, torna-se fundamental analisar o cenário atual, que reflete a conjuntura contemporânea e as formas como ela se manifesta. Ao longo da pesquisa, notamos fragilidades no tema ‘gênero’, exigindo esforços sociais, mesmo daqueles que promovem a inclusão. A repercussão do assunto no cinema, com a série “Adolescência”, mobiliza a mídia e a sociedade. As dinâmicas em sala de aula foram cruciais para um repertório teórico que aprofundou a análise dos discursos “Red Pill”. Ao explorar gênero e corpos dissidentes, podemos refletir sobre o lugar social de cada indivíduo. As discussões na pós-graduação ofereceu um espaço de reflexão sociocultural-política sobre nomenclaturas de gênero e seus discursos. A análise crítica das linguagens heteronormativas permitiu entender a importância de não simplificar a complexidade das identidades e experiências.

144



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ENTRE METÁFORAS E REALIDADES: AGENCIAMENTO FEMININO NA LITERATURA BÍBLICA

WAGNER PEREIRA DE SOUZA - T1

Resumo:

O artigo explora o "Cântico dos Cânticos" como uma obra literária fundamental que interliga educação, cultura e poder através de sua celebração do amor e do erotismo. Esta obra bíblica, atribuída a Salomão, não apenas desafia normas culturais estabelecidas através de suas representações sensuais e poéticas, mas também reformula a dinâmica do poder ao conferir voz e agência à figura feminina. A análise destaca como a literatura pode servir como um veículo para reavaliar estruturas patriarcais, promovendo uma compreensão alternativa do poder baseada em igualdade, mutualidade e respeito. Culturalmente, o texto subverte barreiras tradicionais ao promover um diálogo inclusivo sobre gênero e identidade, desafiando a subordinação feminina historicamente presente. Educacionalmente, o "Cântico dos Cânticos" oferece um modelo pedagógico que integra emoções e espiritualidade, enfatizando a importância da introspecção e do reconhecimento das narrativas diversificadas na experiência humana. No âmbito do poder, o artigo propõe que a obra se torne uma plataforma para reimaginar autoridade e domínio, promovendo colaborações harmônicas e celebrações conjuntas. Assim, o "Cântico dos Cânticos" é posicionado como uma ferramenta literária poderosa, capaz de moldar e transformar diálogos sociais e educacionais, convidando a um futuro onde a literatura possibilita o florescimento humano em um contexto de justiça e equidade.

145





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ENTRE ECOS E EMBLEMAS: QUANDO A EDUCAÇÃO CONFRONTA O PODER

WAGNER PEREIRA DE SOUZA - T2

Resumo:

O artigo "Entre Ecos e Emblemas: Quando a Educação Confronta o Poder" investiga a interseção entre educação, cultura e poder, exemplificada pela história de Belsazar no capítulo 5 do Livro de Daniel. Central à narrativa é como a educação opera dualmente como ferramenta de poder e emancipação, revelando-se nas ações de Belsazar, que despreza o saber espiritual divino, e Daniel, que simboliza a sabedoria transcendente baseada em valores espirituais. A análise ilumina os perigos da arrogância e complacência associadas ao poder quando desprovido de fundamentos morais. O artigo discute a capacidade da cultura de refletir e desafiar o poder, mostrando como práticas culturais, quando baseadas em aparências superficiais, podem ser desestabilizadas. Evidencia a necessidade premente de formar sistemas educacionais que integrem aspectos morais e éticos, promovendo cidadãos pensantes e compassivos. Conclusivamente, argumenta que as antigas lições do Livro de Daniel sobre liderança ética e responsabilidade têm relevância significativa no contexto moderno, impulsionando uma reavaliação de paradigmas educacionais e culturais para gerar uma sociedade mais justa e equitativa. Com isso, constitui-se um convite para repensar o papel educativo em moldar dinâmicas de poder que valorizem a sabedoria e a ética acima do domínio material e superficial.

146





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



DIREITOS HUMANOS E CINEMA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AMANDA TOLOMELLI BRESCIA
ALINE CHOUCAIR VAZ
VITOR LUCAS DE SOUZA SIUVES
CICA DORATIOTTO PUPO
LETÍCIA BLANDINA
KENIA MARIANA AYRES

Resumo:

A pesquisa aqui apresentada está sendo desenvolvida a partir de financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais e de editais internos da Universidade do Estado de Minas Gerais submetidos e aprovados pelas professoras coordenadoras. Tal pesquisa tem como objetivo compreender como as temáticas relativas aos Direitos Humanos são tratadas por meio do Cinema nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/MEC/BR do último ano/divulgados, do Ensino Fundamental I e II. Objetiva-se ainda examinar em que medida as discussões sobre o Cinema e Direitos Humanos, mesmo que como temáticas isoladas, estão sendo consideradas nos livros didáticos do Ensino Fundamental I e II. O trabalho tem implicações teóricas, na dimensão da formação humana e identitárias de estudantes e professores/as no que tange os Direitos Humanos e o Cinema na Educação Básica. Também possui uma dimensão prática por discutir a relevância das questões pertinentes às temáticas dos Direitos Humanos no que se refere à utilização do Cinema como inovadora ferramenta/campo pedagógico como suporte a tais discussões, assim, a pesquisa é relevante e possui impacto considerável para o desenvolvimento científico e tecnológico na área de Educação.

147





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ENTRE SILÊNCIOS E SABERES NA EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES

CARLA DIAS DA SILVEIRA
ELAINE CONTE

Resumo:

Este estudo investiga as disputas em torno da construção do conhecimento educativo diante da presença de estudantes imigrantes nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Canoas/RS. A pesquisa parte da análise de produções científicas (2018–2024) e busca compreender os impactos das barreiras linguísticas, das políticas públicas e das práticas pedagógicas na efetivação da aprendizagem, da inclusão e do acolhimento desses sujeitos. Dialogando com autores como Freire, Bourdieu, Candau, Moreira, Frago e Halbwachs, o trabalho lança luz sobre como as interfaces de memória, identidade e bens culturais são (ou não) reconhecidos no cotidiano escolar. A escola, reconfigurada a partir de uma pedagogia intercultural crítica, valoriza os saberes prévios e os fundos de conhecimento dos estudantes imigrantes, rompendo com lógicas colonizadoras e neoconservadoras excludentes. Educadoras comprometidas com a complexidade desses processos multidimensionais podem criar práticas que enfrentem as violências simbólicas e materiais do espaço escolar, promovendo narrativas antirracistas, anticapacitistas e emancipadoras.

148



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

A PREVENÇÃO DO BULLYING NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÃO ACERCA DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA COMBATER A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

JANE MARINHO DA SILVA
MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS
JANAÍLA DOS SANTOS SILVA

Resumo:

Este texto traz como temática o bullying e a violência na escola. Dessa maneira, o ensaio partiu da seguinte indagação: Qual o tratamento do Estado brasileiro para a questão do bullying e da violência na escola? Para responder a indagação o objetivo geral foi analisar o papel da Política Educacional como forma de prevenção e combate à violência, ao bullying e a intolerância na escola. A pesquisa revelou que a violência e o bullying não são fenômenos novos na escola, no entanto, o crescimento da violência nesse espaço, a partir de 2011, tem levado o Estado a reconhecer a situação através das leis que vêm sendo criadas desde 2015, sendo a Lei nº 13.185/2015 a mais expressiva delas, por caracterizar e classificar a violência e o bullying. O estudo ainda demonstra que o bullying não pode ser tratado como uma brincadeira inocente de crianças e jovens, já que deixa marcas profundas e perversas na vítima e no agressor. Conclui-se que a prevenção e o combate à violência e ao bullying devem ser constantes nas instituições de ensino, especialmente a prevenção que deve estar presente no Projeto Político Pedagógico da escola e nas atividades curriculares, para que a cultura de paz seja uma realidade viva na escola. A pesquisa é qualitativa, de tipo documental; já a conceituação do tema e a análise fundamentam-se em artigos, livros e dissertação de mestrado.

149

O PAPEL DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR DO BRASIL

LUIZ PAULO DA SILVA SOARES

Resumo:

Este estudo apresenta alguns resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL como estudantes do Ensino Médio compreendem a Ditadura civil-militar brasileira quando o ensino é mediado pelo cinema. Trata-se de um recorte da tese de doutorado “O Brasil em Estilhaços: a ditadura civil-militar brasileira retratada no cinema na perspectiva de estudantes do Ensino Médio”. Foram utilizados instrumentos de produção de dados, como narrativas de estudantes do 3º ano, questionários semiestruturados, análises fílmicas, debates e um diário de campo do professor pesquisador. A abordagem combinou métodos qualitativos e elementos quantitativos (Sampieri, Collado e Lucio, 2013) e foi realizada ao longo de 2023, em duas escolas estaduais de Rio Grande/RS. A metodologia baseou-se na pesquisa-ação, enfatizando a participação ativa entre professor-pesquisador e estudantes, com escuta atenta e sensível (Barbier, 2004). A análise foi realizada por meio da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2012). O cinema, enquanto “produto cultural” (Ferro, 2010; Fonseca, 2012), desempenhou papel fundamental na promoção do conhecimento e estímulo à imaginação. A pesquisa contribuiu para compreender como o cinema pode ser um recurso significativo no ensino de História, especialmente em temas sensíveis, e visa aprimorar práticas pedagógicas e valorizar o audiovisual no processo de aprendizagem histórica.

150

REDES SOCIAIS E RACISMO ESTRUTURAL: PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM BOA VISTA/RR

MAGDA RITA DA PAIXÃO SIMAS
ADRIANA ASSUMPÇÃO

Resumo:

Este estudo analisa como o racismo estrutural se manifesta nas redes sociais digitais, afetando a identidade e a experiência escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública de Boa Vista/RR. Com base em autores como Almeida (2018), Noble (2018) e Collins (2022), compreende-se que as plataformas digitais, embora aparentem ser espaços de liberdade, operam mecanismos de exclusão simbólica, reforçando desigualdades raciais históricas.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender os impactos dessas dinâmicas na formação identitária e nas relações sociais de jovens racializados. Encontra-se atualmente em fase de revisão bibliográfica e fundamenta-se numa abordagem qualitativa. A fase empírica prevê aplicação de questionários e rodas de conversa com estudantes, buscando evidenciar situações de silenciamento, resistência e pertencimento no ambiente digital. Embora ainda não tenham sido coletados os dados de campo, os referenciais teóricos analisados revelam que práticas de padronização estética, invisibilização e discriminação são recorrentes, exigindo respostas pedagógicas que enfrentem essas violências. A investigação busca contribuir para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas, éticas e comprometidas com os direitos humanos na Amazônia brasileira.

151

NOVO SISTEMA DE PAGAMENTO DE PENSÕES EM MOÇAMBIQUE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO DA ADMINISTRAÇÃO ADMINISTRATIVA

MARIA DOS ANJOS FRANCISCO CHITREQUE GOMES
MELQUISEDEC MUAPALA

Resumo:

O presente artigo analisa as implicações administrativas e legais da implementação do novo sistema de pagamento de pensões, particularmente no acesso directo do cidadão ao serviço público. A investigação fundamenta-se na identificação dos pressupostos administrativos e legais utilizados no novo sistema, bem como na avaliação dos seus impactos na desconcentração administrativa. A metodologia adoptada baseou-se na revisão bibliográfica e na análise documental, permitindo uma compreensão aprofundada da legislação aplicável e das dificuldades enfrentadas pelos pensionistas. Os resultados evidenciam diversas fragilidades no novo sistema, como suspensões frequentes de pagamentos, dificuldades na regularização dos processos e centralização excessiva das decisões, o que compromete a eficiência da prestação dos serviços. Estas limitações resultam em constrangimentos significativos para os beneficiários, que enfrentam longos períodos de espera e incerteza quanto à recepção das suas pensões. Conclui-se que há necessidade urgente de reformulação do sistema, visando uma maior eficiência, descentralização e respeito pelos direitos dos pensionistas. Propõem-se medidas como a transferência de competências para os níveis provinciais, a melhoria dos mecanismos de validação de dados e a criação de um canal de atendimento rápido e eficaz para os pensionistas afectados.

152



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



FILOSOFIA, AÇÃO E DIÁLOGO COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO

MATHEUS ADONAY FRAZÃO BATALHA

Resumo:

Este artigo realiza uma análise crítica da educação tradicional, a partir de uma perspectiva filosófica fundamentada nas obras de Paulo Freire, Rubem Alves e Immanuel Kant. A discussão parte do relato de Alves sobre uma banca de doutorado, no qual a simples pergunta “Qual o seu desejo?” revelou o quanto os sujeitos são condicionados a ignorar a própria subjetividade. Destaca-se a crítica à educação bancária e à ausência de diálogo genuíno no processo formativo. Inspirado em Freire, o texto defende uma educação libertadora, realizada por meio do diálogo, da escuta atenta e da centralidade da pessoa no processo educativo. Com apoio na ética kantiana, enfatiza-se a importância de tratar os seres humanos como fins em si mesmos, e não como meios, evidenciando que a opressão também é uma forma de desumanização. A filosofia, nesse contexto, não é exercício abstrato, mas instrumento ético-político de reflexão crítica e ação transformadora. A libertação dos oprimidos é vista como processo coletivo, que exige superação das estruturas de dominação e fortalecimento da consciência crítica. Conclui-se que a educação, quando alinhada ao filosofar, torna-se caminho para a dignidade, autonomia e humanização.

153



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO ÉTICA EM AÇÃO: DIREITOS HUMANOS E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA

MYLENE CRISTINA SANTIAGO

Resumo:

A presente comunicação discute a educação inclusiva como prática fundamentada nos direitos humanos, na ética da diversidade e na promoção da dignidade de todos os sujeitos. A partir do referencial teórico do Index para Inclusão e da pedagogia freireana, o texto analisa como as barreiras à aprendizagem e à participação devem ser superadas por meio de políticas, culturas e práticas escolares que valorizem a diferença como riqueza. Em um cenário educacional marcado pela meritocracia e homogeneização, propõe-se uma ética da inclusão que reconhece a singularidade de cada estudante, promovendo o pertencimento, a escuta e a aprendizagem significativa. A escola inclusiva, nesse sentido, emerge como um espaço de transformação social, onde a justiça e a equidade não são apenas princípios, mas ações concretas no cotidiano pedagógico.

154



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ENTRE ECOS DO PASSADO E VOZES DO FUTURO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO TRAVESSIA HISTÓRICA E COMPROMISSO ÉTICO

RAQUEL XAVIER GRAZZINOLI
SONIA MARTA COELHO PEREIRA

Resumo:

O artigo apresenta uma análise histórica da educação inclusiva, com foco nas transformações sociais, políticas e educacionais que moldaram a trajetória das Pessoas com Deficiência (PcD) ao longo do tempo. A pesquisa parte de um resgate desde a Pré-História até a contemporaneidade, com destaque para as práticas excludentes e os avanços na legislação e políticas públicas. Utiliza como metodologia a revisão bibliográfica e documental, articulando autores como Aranha, Santos, Januzzi e Grazzinoli, além de marcos legais nacionais e internacionais. Os resultados evidenciam que a inclusão educacional tem avançado, especialmente no município de Juiz de Fora, com práticas inovadoras como a formação continuada de professores, implementação do AEE e a criação dos CAEEs. O estudo reafirma a necessidade de políticas públicas estruturadas e de um compromisso ético-político para garantir a equidade no acesso e permanência escolar de todos os estudantes.

155



ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A EDUCAÇÃO DIGITAL NO SISTEMA PRISIONAL

GABRIELA SIQUEIRA DA SILVA

Resumo:

O presente trabalho tem por escopo compreender as políticas educacionais existentes com foco na educação digital dentro do sistema prisional, tanto no âmbito nacional, quanto estadual, no contexto de Minas Gerais, suas possibilidades e desafios, permeando ainda, o contexto histórico das prisões, bem como a implementação e história do processo educativo neste espaço, enfatizando a importância de ações educativas neste âmbito e os parâmetros, dificuldades e limitações ali encontradas. A educação é um direito humano fundamental (Brasil, 1988) e, segundo Vasquez (2008), um componente essencial para a reabilitação e reintegração de indivíduos privados de liberdade. Para além desta perspectiva, é possível pensar no contexto tecnológico e fazer um paralelo com o exposto por Portes (2023) em sua dissertação de mestrado, onde a mesma afirma que com o avanço das tecnologias digitais, a educação no sistema prisional tem a oportunidade de se transformar e se tornar mais acessível, personalizada e eficaz. Muito tempo se passou desde as primeiras normativas favoráveis a educação no sistema prisional e, apesar das iniciativas governamentais e das políticas públicas existentes (Brasil, 1984; Brasil, 1988), percebe-se ainda, uma lacuna significativa na implementação eficaz da educação digital nestes espaços (Silva, 2006), barreiras como a falta de infraestrutura, a escassez de recursos e a resistência cultural ao uso de tecnologias ainda persistem (Eurydice, 2011). No entanto, estudos indicam que a educação é uma das ferramentas mais eficazes para a redução da reincidência criminal (IPEA, 2015), “e a inclusão digital é um passo essencial para a formação global do indivíduo e para a inclusão social” (Castells, 2007, p. 69). Partindo da análises preliminares supracitadas, percebe-se o quão desafiador é o processo educativo no Sistema Penitenciário, às vistas disso, compreende-se que o processo para implementação da educação digital seja ainda mais complexo, pois segundo Portes (2023), existem grandes obstáculos relativos à educação digital neste âmbito. A pesquisadora relata ainda que, a educação forjada nesse cenário confronta-se com outros desafios, tais como, falta de estrutura, formação docente especializada, recursos, questão da segurança e afins.

156

SEGURANÇA NAS REDES SOCIAIS: UMA ABORDAGEM NETNOGRÁFICA NO FACEBOOK

LUCAS ROBERTO WAGNER CARNEIRO
RACHEL CRISTINA ARAUJO DE OLIVEIRA
CARLA ANTUNES PEREIRA
ADRIANA MARIA DE ASSUMPÇÃO

Resumo:

A segurança nas redes sociais é um tema de crescente relevância. Na educação, pode estar relacionada tanto ao processo de ensino-aprendizagem quanto nos estudos sobre relações online entre educadores e educandos. Com a revisão da literatura existente, percebe-se a ausência de conteúdo relevante sobre esse assunto na formação docente e na educação de crianças e adolescentes. O objetivo desta pesquisa é compreender as discussões realizadas no Facebook a respeito do tema estudado. Além disso, buscamos entender que estratégias são utilizadas na educação básica no que tange a esse tema. Diante deste cenário, optou-se por pesquisa diretamente nas redes sociais, no Facebook, por meio da metodologia da Netnografia. A mesma é uma abordagem derivada da etnografia envolvendo a observação e análise de comportamentos em ambientes online. A plataforma foi escolhida em razão da disponibilidade de ferramentas de discussões, como os grupos. O foco do estudo, realizado em 2024, foi a identificação e análise de grupos que discutem sobre segurança nas redes sociais no contexto da educação. Os achados da pesquisa sugerem que, apesar da existência de grupos que tratam do assunto de maneira mais geral, o conteúdo mais específico acaba se perdendo no meio de discussões paralelas, autopromoções e outras dispersões, dificultando o aprofundamento de informações e a elaboração/disseminação de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes e professores.

157

AVALIANDO AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO DE UM MUNICÍPIO DA ILHA DO MARAJÓ - PA

VERONICA ANDREA PERALTA MELENDEZ MOLINA

Resumo:

Esta pesquisa consiste na Avaliação das Competências Digitais dos professores das escolas de ensino básico de um município da Ilha do Marajó -Pará, no qual a promoção dessas competências no setor educacional representa um desafio considerável, especialmente nessas regiões como as comunidades ribeirinhas, no Pará. Este projeto tem como meta autoavaliar e incentivar o aprimoramento dessas competências em professores desse município, através da adaptação e implementação do questionário Selfie for Teachers, fundamentado no framework DigCompEdu. A pesquisa, quanto a metodologia é aplicada e descritiva, emprega uma abordagem de métodos mistos, organizada em fases qualitativas e quantitativas. Primeiramente, o questionário será adaptado para o contexto local por meio de entrevistas e aplicação de questionários de perfis com gestores e professores, seguido pela aplicação do instrumento em aproximadamente 200 docentes, dando continuidade com a análise dos dados e elaboração de cursos de capacitação personalizados conforme as necessidades identificadas. A proposta objetiva preparar os educadores a enfrentar as exigências tecnológicas do século XXI, contribuindo assim para uma educação de qualidade e para a diminuição das disparidades educacionais. Ao final, o estudo apresenta uma avaliação dos progressos nas competências digitais dos professores, oferecendo orientações para futuras iniciativas personalizadas de capacitação.

158

ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

ADRIANO ROSA DA SILVA - T2

Resumo:

No sentido de apresentar uma contextualização sucinta e relevante sobre o tema, indicando sua importância na área, cabe ressaltar, segundo a concepção teórica de autores da literatura especializada como Fernández e Paín, que as dificuldades de aprendizagem se referem a um distúrbio que pode ser gerado por uma série de problemas cognitivos ou emocionais que podem afetar qualquer área do desempenho escolar. Nesse prisma, as dificuldades de aprendizagem referem-se a uma gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho do aluno, de modo que elas têm influenciado significativamente no processo de ensino e aprendizagem, denotando a necessidade da capacitação de professores, tema considerado de superlativa importância para a educação. De sorte que contornar essas dificuldades requer estratégias de ensino adequadas e profissionais capacitados, sendo fundamental a parceria com a família. Assim, estudos demonstram que é mais frutífera a prática docente que reconhece e desenvolve as competências e conhecimentos do aluno, valorizando suas habilidades. Nesse horizonte, o presente estudo tem por objetivo precípuo discutir os desafios e as possíveis práticas inclusivas hoje. Com base nos teóricos analisados, a ação pedagógica comprometida com a inclusão precisa estar alinhada aos objetivos educacionais mais amplos com vistas a preparar os sujeitos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe, em um ato educativo com cunho de transformação e ação humanizadora e não somente com caráter de transmissão de conteúdos. No que tange ao tema do estudo, urge salientar que se pretende pesquisar sobre a importância do aprimoramento dos conhecimentos técnico-pedagógicos dos professores quanto à abordagem pedagógica numa perspectiva inclusiva, problematizado, assim, o atual contexto educacional, seus desafios e possibilidades. Busca-se explorar, portanto, as múltiplas possibilidades educativas ao atuar com crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem. Em face disso, concebe-se que a formação continuada docente, com o fito de se atualizar e aperfeiçoar, é um aspecto fundamental do processo educativo.

159

VOZES QUE (RE)SIGNIFICAM A INCLUSÃO: A PERSPECTIVA DE CUIDADORES SOBRE OS APOIOS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM TEA

BEATRIZ ESTEVAN PEREIRA
GISELE LOPES GUERRA GASPAR
EDICLEA MASCARENHAS FERNANDES

Resumo:

Este artigo explora os desafios enfrentados na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação básica, destacando a importância dos apoios educacionais especializados e da valorização e escuta das famílias cuidadoras. Inspirado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, entende-se que o desenvolvimento se dá na relação com o outro e que a aprendizagem exige mediação e intencionalidade. A ausência de apoios adequados, somada à sobrecarga dos cuidadores, evidencia uma escola que ainda opera sob lógicas capacitistas e excludentes. A escuta das famílias, sobretudo das mães, é apontada como caminho ético e pedagógico para compreender as experiências do cotidiano escolar. A proposta dialoga com Paulo Freire ao reconhecer o valor do diálogo e da escuta ativa como práticas libertadoras. Apoia-se ainda nas contribuições de Pereira e Fernandes, que discutem o corpo, a motricidade e o acolhimento das singularidades no processo inclusivo, especialmente no contexto do TEA. Por fim, a análise de Brotto e Rosaneli sobre os cuidadores familiares fortalece a ideia de que empoderar quem cuida é essencial para transformar a inclusão em um direito efetivo e digno, rompendo com práticas simbólicas de exclusão.

160

EL CONTEXTO LABORAL Y SU INFLUENCIA EN EL BURNOUT DOCENTE: COMPARATIVA ENTRE CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y CENTROS ORDINARIOS.

CRISTINA AMANTE BOTELLO
LUCÍA PÉREZ VERA

Resumo:

El síndrome de Burnout, conceptualizado por Maslach y Jackson (1981), se define como una respuesta prolongada al estrés crónico laboral y se manifiesta en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Este fenómeno afecta especialmente a profesionales de la educación, dado el elevado nivel de exigencia emocional, la presión institucional y la relación directa y continua con el alumnado. Por ello surge el presente estudio que pretende analizar y comparar los niveles de Burnout en dos perfiles docentes: aquellos que ejercen su labor en centros de Educación Especial y los que lo hacen en centros ordinarios. Para ello, se empleó un diseño cuantitativo y comparativo, en el que se administró el cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI) a una muestra representativa de docentes extremeños de ambos contextos educativos. Este instrumento elaborado por Maslach y Jackson (1981) está formado por tres dimensiones y consta de 22 ítems con respuesta tipo Likert. Es uno de los instrumentos más reconocidos y validados internacionalmente para medir el síndrome de desgaste profesional. El análisis de los resultados, a través de diversas pruebas estadísticas, muestra diferencias en cuanto a los niveles de Burnout entre ambos grupos de docentes. Estos hallazgos subrayan la necesidad de diseñar estrategias diferenciadas de prevención e intervención, teniendo en cuenta las características específicas de cada entorno educativo.

161



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: COMO ESTÁ A FORMAÇÃO DE SEUS FORMADORES?

DANIELE LOZANO

MARIA FERNANDA VILHENA

Resumo:

Explorar o tema da educação inclusiva requer que discutamos a formação de professores para a atuação com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais e as condições de inclusão desde a educação infantil até o ensino superior. Sendo assim, buscamos analisar o quantitativo destes estudantes nos cursos de ensino superior no Brasil para refletir sobre a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. A abordagem metodológica utilizada foi quantitativa, a partir da compilação dos microdados do censo da educação superior, disponibilizados pelo INEP, nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Os dados mostram que os docentes do ensino superior deveriam estar preparados para receber também estes estudantes para efetivar e proporcionar as condições de inclusão, enfatizando a necessidade de oportunizar acessibilidade física e atitudinal nas universidades. Como a inclusão estando presente em todos os níveis de ensino faz-se necessário discutir e contemplar a formação dos formadores, pois a grande maioria dos docentes universitários não estão atentos à inclusão escolar, demonstrando barreiras atitudinais que podem influenciar negativamente tanto a formação dos futuros profissionais, quanto o processo inclusivo nas universidades.

162



O CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL E A BNCC COMO FERRAMENTAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISELE LOPES GUERRA GASPAR
BEATRIZ ESTEVAN PEREIRA
EDICLEA MASCARENHAS FERNANDES

Resumo:

Este artigo explora a relação entre o Currículo Funcional Natural (CFN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como estratégia pedagógica para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Embora a legislação assegure o direito à educação inclusiva, a prática enfrenta desafios que exigem abordagens eficazes para atender às singularidades do TEA. A Educação Infantil, sendo crucial para o desenvolvimento, requer atenção para construir bases fortes de aprendizagem e socialização. O CFN, focado em habilidades funcionais aplicáveis em contextos diários, é eficaz para crianças com TEA, promovendo autonomia, comunicação funcional e participação social, respeitando ritmos e interesses individuais. A BNCC define direitos de aprendizagem em campos de experiência, enfatizando o brincar e as interações. O CFN possui um grande potencial para concretizar os princípios estabelecidos pela BNCC, promovendo uma conexão eficaz entre a teoria e a prática inclusiva. Essa relação se evidencia no uso do brincar como um eixo integrador, transformando atividades lúdicas em oportunidades valiosas de aprendizagem funcional. A vinculação de situações cotidianas propostas pelo CFN com os campos de experiência da BNCC favorece a criação de um currículo flexível e adaptável às necessidades individuais de cada criança. Essa discussão visa apoiar a construção de práticas inclusivas pelos educadores, ajudando a reduzir os atrasos no desenvolvimento de crianças com TEA.

163



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



INCLUSIÓN EDUCATIVA POR CONVICCIÓN

JOSE MANUEL SALUM TOME

Resumo:

En un mundo en constante evolución, donde las fronteras culturales, identitarias y sociales se vuelven cada vez más fluidas, la construcción de una sociedad inclusiva y diversa se erige como un imperativo global. Diversidad e Inclusión: Tejiendo Juntos una Sociedad Equitativa y Abierta surge como un espacio de reflexión y acción para abordar la inclusión en todos los ámbitos de la vida, desde lo familiar hasta lo laboral, pasando por lo comunitario y lo nacional. La educación inclusiva, en particular, ha cobrado relevancia en el marco del debate internacional sobre "Educación para Todos" (EPT), un movimiento que desde la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) ha evolucionado hacia la integración de la inclusión como principio rector de la educación global. La Declaración de Salamanca (1994) marcó un hito al posicionar la inclusión educativa como un derecho fundamental, independientemente de las diferencias individuales.

164



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN PORTUGAL

LUCÍA PÉREZ VERA
CRISTINA AMANTE BOTELLO

Resumo:

Esta comunicação apresenta um estudo documental centrado em las guías docentes de las licenciaturas en Educación Básica ofrecidas por diversas instituciones de educación superior en Portugal. El objetivo principal es analizar cómo se aborda la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado, examinando los contenidos específicos, las competencias previstas y las metodologías educativas que se promueven en relación con la atención a la diversidad. La metodología empleada ha consistido en una revisión sistemática y comparativa de guías docentes correspondientes a todas las asignaturas de los planes de estudio, analizando elementos como los objetivos formativos, los bloques temáticos, la inclusión de normativas y enfoques actuales sobre inclusión, así como los criterios de evaluación y bibliografía recomendada. Se ha prestado especial atención a los enfoques pedagógicos que potencian una enseñanza inclusiva, equitativa y centrada en el alumnado, así como a la integración de metodologías activas y el diseño universal para el aprendizaje. Los resultados muestran una presencia desigual de la perspectiva inclusiva en la formación docente básica, con diferencias relevantes entre universidades y programas formativos. En algunos casos se detecta una visión transversal y comprometida con la equidad, mientras que en otros, los contenidos inclusivos aparecen dispersos o como materias optativas, sin conexión directa con la práctica educativa. Esta investigación permite identificar fortalezas y debilidades del sistema formativo portugués en relación con la inclusión, y contribuye al debate sobre cómo mejorar la coherencia y eficacia de la formación inicial del profesorado de Educación Básica. En el contexto actual, marcado por la diversidad en las aulas y las exigencias de una escuela inclusiva, resulta prioritario reforzar una formación docente que promueva la justicia social desde sus cimientos curriculares.

165

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CULTURA ESCOLAR: RESULTADOS E CONCLUSÕES DE UM ESTUDO DE CASO

NÉLIA CORRÊA BRAGANÇA
FAGNER HENRIQUE GUEDES NEVES
PAULO PIRES DE QUEIROZ

Resumo:

A inclusão encontra na cultura escolar seu respaldo na construção de conhecimento e valorização de todas as diferenças culturais. Cabe que as escolas estejam preparadas para incluir todos em seu espaço sem distinções nem prejuízos ao/no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o presente artigo relata os principais achados e conclusões de um estudo de caso que parte da seguinte questão: Como o corpo docente de um colégio municipal na Região Metropolitana do Rio de Janeiro compreende e constrói espaços e processos político-pedagógicos inclusivos? No contexto de um Mestrado Profissional, o objetivo geral é produzir um livro informativo-pedagógico sobre educação inclusiva escolar voltado ao corpo docente do colégio. Para tanto, realiza-se uma triangulação de dados teóricos, empíricos e documentais. A abordagem identifica que, apesar de serem patentes no campo discursos favoráveis à educação inclusiva, a cultura escolar não tem sido um espaço suficientemente propício à inclusão de todas as identidades culturais. A inclusão tende a ser associada pela maioria dos participantes à pessoa com deficiência. Frente ao exposto, a reflexão vislumbra as seguintes alternativas: construir espaços e processos coletivos de reflexão e ação sobre a educação inclusiva; qualificar os professores para a/na educação inclusiva; trabalhar por uma rede de apoio forte e atuante em prol da educação inclusiva na rede municipal de ensino. Propõe-se que o produto resultante da pesquisa possa favorecer algum suporte útil para pensar e promover uma escola para todos.

166



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



A PRÁTICA INCLUSIVA NO COLÉGIO CLAPARÈDE MEDIADA PELA FAMÍLIA À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO DE JOÃO DOS SANTOS

PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA
TAINARA SUYANE DOS SANTOS AMORIM

Resumo:

O presente trabalho discute a importância da participação da família no processo de inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e de sociabilidade, a partir da experiência do Colégio Claparède e da pedagogia terapêutica desenvolvida por João dos Santos. Fundamentado na psicanálise, o autor propôs uma abordagem psicopedagógica que compreende a criança em sua dimensão subjetiva e relacional, valorizando o vínculo com as figuras parentais como fator essencial para a aprendizagem e a socialização. Por meio de práticas interdisciplinares e seminários psicopedagógicos, João dos Santos superou o enfoque patologizante predominante na época, promovendo uma escuta sensível às crianças em sofrimento escolar. A experiência do Colégio Claparède evidencia que a inclusão eficaz exige o reconhecimento da família como parceira ativa e um olhar ampliado sobre a infância, pautado no afeto, no acolhimento e na singularidade de cada sujeito.

167



CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA PRÁXIS PSICOPEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

SABRINA TATSCH

Resumo:

A psicopedagogia, como campo interdisciplinar, ainda convive com práticas baseadas em modelos clínicos que rotulam e fragmentam sujeitos, especialmente aqueles com deficiência intelectual. Essa condição, historicamente marcada por estigmas, exige uma abordagem que reconheça a aprendizagem como processo social e cultural. A Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski, rompe com modelos biologizantes, valorizando a mediação e a apropriação da cultura no desenvolvimento. Este estudo teórico-bibliográfico analisa as contribuições dessa teoria para uma práxis psicopedagógica emancipatória e inclusiva. Por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), identificaram-se categorias como a superação do modelo de déficit e a centralidade da mediação. Os resultados apontam que, apesar dos avanços teóricos, ainda persistem práticas psicopedagógicas ancoradas na lógica médica. Contudo, conceitos como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação e “perejivanie” fundamentam uma atuação que reconhece a deficiência como possibilidade de desenvolvimento. Defende-se uma avaliação e intervenção psicopedagógica que considere contexto, interações e potencialidades, superando instrumentos padronizados. A integração da Teoria Histórico-Cultural com a psicopedagogia fortalece uma prática que promove autonomia, desenvolvimento e inclusão.

168

FUTUROS SUSTENTÁVEIS: A AGROECOLOGIA COMO EIXO PARA LETRAMENTO CIENTÍFICO

GLÁUCIA BUZATO

Resumo:

A pesquisa explorou estratégias pedagógicas na educação do campo, focando no desenvolvimento do letramento científico em crianças de 9 a 10 anos. Investigamos como a implementação de uma horta agroecológica, como ferramenta interdisciplinar, pode fomentar o pensamento sistêmico e a interconexão entre saberes locais e científicos. A metodologia empregou pesquisa-ação, fundamentada em Piaget, Morin e Capra, complementada por revisão bibliográfica, entrevistas semiestruturadas, observações e análise semiótica peirceana. Os dados, derivados de produções imagéticas infantis, revelaram avanços significativos na construção de uma consciência crítica e na percepção integrada da relação natureza-sociedade. A horta agroecológica emerge como um potente dispositivo pedagógico, capacitando sujeitos críticos e engajados, ao promover uma educação contextualizada, interdisciplinar e transformadora, alinhada às singularidades do meio rural. A prática agroecológica, assim, não apenas resgata a conexão ancestral com a natureza e valoriza os recursos locais, mas também democratiza o acesso ao conhecimento científico. A pesquisa reitera que essa abordagem fomenta a autonomia discente e a tecitura entre conhecimentos prévios e científicos, preparando os alunos para desafios complexos e a promoção de um futuro mais equitativo e sustentável.

169

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS

PATRÍCIA ELISABETH FERREIRA
SUSANA RONCHI HESPANHOL
RODRIGO DE SOUZA POLETTTO

Resumo:

A crescente produção de resíduos sólidos e o manejo inadequado do lixo urbano configuram-se como desafios centrais nos debates ambientais contemporâneos, exigindo respostas educativas que promovam, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma consciência crítica e comprometida com a sustentabilidade. Neste contexto, a escola assume papel estratégico na formação de sujeitos autônomos e reflexivos, capazes de compreender as relações entre consumo, descarte e preservação ambiental. Este trabalho propõe uma prática pedagógica interdisciplinar, fundamentada na abordagem da Educação Ambiental crítica e mediada pela obra literária “Se o lixo falasse”, de Fernando Carraro (2013), que, por meio de uma narrativa simbólica, instiga reflexões sobre os impactos do descarte inadequado de resíduos. O projeto intitulado “O que o lixo tem a dizer?” contempla investigação, rodas de conversa, produção artística, cartografia do lixo, oficinas de reaproveitamento e ações com a comunidade escolar. O encerramento do projeto foi marcado por uma exposição “Museu dos Materiais Falantes”, em que os estudantes apresentaram objetos reaproveitados e narrativas autorais. A proposta evidencia a articulação da literatura, ciência e ação coletiva, promovendo o protagonismo infantil, a leitura crítica da realidade e a construção de uma cidadania ecológica desde os primeiros anos de escolarização.

170



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: A LEI Nº. 12.881/2013 E AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS

ANDREA BOEIRA DO AMARAL

Resumo:

A pesquisa apresenta uma revisão sistemática da produção acadêmica sobre universidades comunitárias à luz da Lei nº 12.881/2013, com foco na identidade institucional e nos desafios de sustentabilidade frente ao cenário regulatório da educação superior brasileira. A revisão foi realizada em cinco etapas: definição do problema e objetivos, protocolo de revisão, busca nas bases Capes e BDTD, análise e seleção dos trabalhos, e síntese dos dados. Foram analisadas 57 teses e dissertações e sete artigos, organizados em quatro eixos: regulação e políticas públicas; identidade institucional; função social e extensão universitária; e financiamento. Os resultados evidenciam a relevância das ICES como instituições públicas não estatais, ressaltando a tensão entre autonomia e dependência de políticas públicas como FIES e ProUni. Embora haja contribuições teóricas significativas sobre identidade, sustentabilidade e pertencimento comunitário, constata-se escassez de estudos empíricos que analisem os efeitos concretos da Lei nº 12.881/2013 nas ICES e nos territórios onde atuam. Tal lacuna reforça a importância de pesquisas futuras que articulem dados concretos, análise normativa e compromisso social das ICES na construção de um sistema educacional democrático e equitativo.

171



AS MULHERES NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

DAIANE RIBEIRO DEGAN
DANIELE LOZANO

Resumo:

Com a crescente visibilidade e reconhecimento das mulheres em diversas áreas de trabalho, é sempre questionador pensarmos se, de fato, elas estão se inserindo nos mais diversos campos. Assim sendo, tivemos como objetivo traçar o perfil dos estudantes de licenciatura em física no estado de São Paulo, incluindo especial olhar para as mulheres. O pontapé inicial partiu da curiosidade a respeito da representação feminina no curso de física, já que quando aprendemos a respeito da matéria não há qualquer citação de mulheres que influenciaram esta ciência. Para a pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico relacionado às mulheres no ensino superior em física e as políticas públicas que englobam essa esfera educacional. Os dados quantitativos se deram a partir dos microdados do censo do ensino superior disponibilizados pelo Inep entre o período de 2020 a 2023. Foram aplicados filtros e, a partir de tabelas, foi realizada análise materialista histórica e dialética. Em suma, foi possível determinar em que posição as mulheres se encontram na graduação em licenciatura em física, que não alcança 30% das matrículas no ensino superior. Conseguimos determinar também que o perfil dos discentes nesse curso é de ser um homem, branco e que concluiu o ensino médio em escola pública. Enfim, concluímos que são necessárias mais políticas de permanência, pois as políticas de ingresso são utilizadas, mas o baixo índice de conclusão demonstra que não conseguem se manter no curso.

172



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO: UM ESTUDO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)

DANIEL BERGUE PINHEIRO CONCEIÇÃO

Resumo:

O presente estudo desenvolve-se na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com foco em analisar como a interculturalidade tem sido incorporada ao espaço educacional formal por meio do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão (PROETNOS), especialmente através da Licenciatura em Educação Quilombola (LIEQ). A proposta de uma educação intercultural no Brasil especialmente no ensino superior público é relativamente recente e surge como resposta histórica às reivindicações dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, por uma educação politicamente diferenciada, que contemple as especificidades socioculturais e étnico-raciais e valorize os saberes africanos, afro-brasileiros e quilombolas. A interculturalidade crítica constitui-se como possibilidade de ruptura com a colonialidade do saber e do poder, ao promover a reconstrução dos lugares de enunciação dos sujeitos historicamente marginalizados. Trata-se de afirmar vozes silenciadas e enfrentar estruturas excludentes ainda presentes nas instituições acadêmicas. O estudo situa-se, assim, em uma perspectiva epistemológica comprometida com processos de transformação social e educacional, centrado na valorização de saberes outros e na afirmação da identidade, dignidade e subjetividade dos povos quilombolas e de demais grupos étnico-raciais subalternizados.

173



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

ACOMPANHAMENTO DE ALUMNI EM UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA E O PAPEL DA AUTOAVALIAÇÃO

FABIANA EDIER DASSOLER
PATRÍCIA DE SÁ FREIRE

Resumo:

A relação entre universidades e seus egressos é o foco deste estudo. Reconhecendo os egressos como ativos valiosos para as instituições de ensino superior e o impacto social das universidades através da formação de recursos humanos qualificados, esta pesquisa busca entender o acompanhamento desses atores. A abordagem metodológica é qualitativa. Inicia-se com uma revisão integrativa de estudos de caso sobre acompanhamento de egressos em instituições de ensino superior, com foco geográfico na América Latina, e a identificação de práticas bem-sucedidas e fragilidades. Posteriormente, é realizada uma revisão bibliográfica para identificar modelos de avaliação da maturidade em gestão do conhecimento (GC) aplicados especificamente às universidades latino-americanas e a relevância da autoavaliação como instrumento diagnóstico. A pesquisa identifica casos de sucesso e lacunas no monitoramento de egressos no contexto geográfico. Os resultados da revisão revelam a predominância de iniciativas isoladas e um estágio inicial de maturidade em GC. A pesquisa identifica a autoavaliação como um dos instrumentos cruciais para o diagnóstico da maturidade em GC e para o aprimoramento do acompanhamento de alumni. Propõe-se ferramentas de gestão do conhecimento, com potencial apoio da inteligência artificial (IA) para fortalecer a gestão de ex-alunos.

174

SER JOVEM, MULHER E NEGRA NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

GABRIELA BORBA BISPO DOS SANTOS
VICTOR HUGO NEDEL OLIVEIRA

Resumo:

As pesquisas sobre as juventudes contemporâneas, das questões de gênero e de raça, atreladas a Pós-Graduação, são essenciais para compreender as experiências que ocorrem nessa etapa da vida, bem como nos convida a refletir sobre os obstáculos que as jovens mulheres negras enfrentam em diferentes esferas. O presente trabalho buscou construir um estado da arte a partir das pesquisas realizadas na Pós-Graduação sobre jovens mulheres negras nos últimos 20 anos. Como instrumento metodológico, efetuou-se um levantamento bibliográfico na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações para a construção do estado da arte sobre jovens mulheres negras na Pós-Graduação brasileira, com o recorte temporal entre 2003 e 2023. Para tanto, foram utilizados os descritores específicos para selecionar os trabalhos, como: “juventudes”; “jovens”; “mulheres” e “negras”; totalizando 11 achados. Como resultados, a partir da ótica quantitativa, os trabalhos selecionados estão concentrados no nível do mestrado acadêmico quando comparado com o doutorado. Por outro lado, a região sudeste se destacou na origem dos trabalhos. Sob o viés qualitativo, a principal técnica utilizada nos trabalhos selecionados foi a entrevista e o método de análise dos dados centrou-se na análise de conteúdo. Dessa forma, esse debate não apenas retrata o protagonismo das mulheres negras, mas também possibilita entender os desafios formativos e profissionais que enfrentam, além de sua luta por justiça racial.

175



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ENTRE CULTURAS E SABERES: O PAPEL DA DIVERSIDADE NA ACADEMIA

HELGA MARTINS

Resumo:

A universidade é tida como o centro do saber, desempenhando um papel fundamental na formação das futuras gerações. A diversidade cultural deve ser compreendida como algo que vai além da simples presença física de diferentes etnias ou grupos sociais — trata-se, igualmente, da inclusão de distintas formas de pensar, viver e produzir conhecimento no espaço académico. Esta diversidade não se limita à presença de estudantes ou docentes provenientes de contextos diversos, mas implica também o reconhecimento e a valorização dos seus saberes, línguas, valores, narrativas e epistemologias. A diversidade cultural na academia oferece inúmeros benefícios, entre os quais se destacam o desenvolvimento do conhecimento, a introdução de novas metodologias de ensino e a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, que certamente enriquecem o processo educativo. Além disso, a valorização da diversidade promove a construção de nichos de saber onde a universidade se torna mais inclusiva e acolhedora. Esta abordagem contribui, de forma significativa, para a justiça social e para políticas de integração de pessoas oriundas de outros países. Uma universidade que reconhece e valoriza a diversidade cultural torna-se mais rica, mais humana e mais conectada com a realidade do país, atuando em prol do bem comum. Cada vez mais, tendo em conta as características da nossa sociedade, necessitamos de uma educação verdadeiramente transformadora que precisa acolher a pluralidade étnica e outros modos de saber.

176



AS DIFICULDADES DE ESCRITA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO VIVIDAS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES.

JANAILA DOS SANTOS SILVA - T1
MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS
JANE MARINHO DA SILVA
RENATA DA COSTA MAYNART

Resumo:

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma exigência acadêmica que representa um grande desafio para muitos estudantes. Apesar de sua importância, diversos fatores tornam sua elaboração um processo estressante. Este projeto busca dar visibilidade à problemática referente às principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes de pedagogia durante a produção do TCC. Nesse sentido, questiona-se: Qual o estado atual do conhecimento sobre esse tema? O que significa produzir um TCC para os estudantes de pedagogia? Como o binômio docência/pesquisa está expresso na proposta curricular de Pedagogia? Na tentativa de compreensão dessa realidade, adotamos como referencial teórico os estudos de Coulon (2008) sobre a constituição do papel de estudante universitário. Tais estudos destacam que ao ser inserido no ensino superior, o jovem adentra um novo universo, culturalmente diferente e causador de entranhamentos, com relação à linguagem, interações e ao convívio. Adotou-se metodologia de pesquisa qualitativa, com os seguintes procedimentos de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados dessa investigação podem fornecer contribuições para universidades, orientadores e alunos, promovendo uma experiência de TCC mais equilibrada e produtiva.

177

TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESTUDO DE DISCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL: (DES)CAMINHOS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

KÉSSIA ROSEANE DE OLIVEIRA FRANÇA

Resumo:

O presente artigo objetiva mapear e analisar o perfil social e acadêmico de discentes dos cursos de Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Natal Central, com vistas a identificar os principais marcadores sociais que caracterizam os/as estudantes dos referidos cursos e subsidiar reflexões acerca das dificuldades, potencialidades e o impacto de suas condições de vida para a permanência e êxito escolar no ensino superior. Sabe-se que a realidade brasileira registra uma brutal desigualdade social e que amplos segmentos da população têm acesso à política de educação de forma restrita ou subalternizada. Destaca-se, ainda, que os cursos de Licenciatura, de formação de professores/as, comumente têm sido pouco atrativos a estudantes egressos/as da educação básica no Brasil, dada à baixa valorização e remuneração salarial. Frente a estas considerações, busca-se identificar o perfil de classe, raça, gênero e o contexto socioeconômico de discentes dos cursos de Licenciatura do IFRN Campus Natal Central e em que medida o acesso ao ensino superior pode contribuir para o enfrentamento da desigualdade social vivenciada. A pesquisa possui caráter exploratório e se estrutura através da revisão de literatura, acerca dos temas pertinentes ao estudo, e da análise de dados estatísticos de matrícula e socioeconômicos dos/as estudantes dos cursos de Licenciaturas do IFRN Campus Natal Central.

178



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



O QUE DIZ A EXPERIÊNCIA DE DOCENTES SOBRE TDIC, IA E ENSINO SUPERIOR?

MIRIAM MAGEDANZ

ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK

PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO

Resumo:

A chegada da Inteligência Artificial (IA) somou-se a outros desafios já existentes, referentes às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), especialmente junto a docentes do Ensino Superior. Esta pesquisa de natureza qualitativa procura compreender como professores se apropriam das tecnologias em suas práticas de ensino. Buscou-se extrair das respostas de 32 docentes acadêmicos, mediante a coleta de dados via formulário Google Forms, quais são as experiências e sugestões para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem com as TDIC. A Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia, seguindo os preceitos de Moraes e Galiazzi (2020), colaborou para a leitura dos primeiros resultados, a partir das categorias emergentes. Quanto à experiência com as TDIC, os docentes relataram que estas colaboram de forma abrangente para as atividades de ensino e de aprendizagem. Na categoria emergente que aborda as sugestões dos docentes, estas se apresentam na forma das subcategorias descritas a seguir: necessária capacitação continuada para docentes e coordenação na implementação das TDIC; preferência por atividades presenciais; aulas virtualizadas síncronas ou assíncronas como material de suporte ao aluno; necessidades de observar questões de inclusão. Diante do exposto percebe-se uma tendência crescente à presença das TDIC junto às metodologias de ensino, sem no entanto abdicar da cautela e da crítica.

179



**¿CÓMO GARANTIZAR QUE TODOS LOS ESTUDIANTES
ADQUIEREN HABILIDADES PRÁCTICAS COMPLEJAS
ESENCIALES QUE SISTEMÁTICAMENTE EVITAN APRENDER?
VÍDEO-EVALUACIÓN INTENSIVA COMO ESTRATEGIA PARA
GARANTIZAR ESTE TIPO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

PABLO PAYO PUENTE - T1
SÓNIA MACEDO

Resumo:

Para abordar este problema recurrente en la universidad, en este trabajo tomamos como modelo de aprendizaje práctico, complejo y necesario pero que los alumnos evitan aprender, la realización de exploraciones neurológica y locomotora en veterinaria. En estas pruebas convergen factores críticos: mayor dificultad técnica, necesidad de práctica distribuida y, crucialmente, la baja probabilidad estadística (20%) de ser evaluados en estas áreas. Esta combinación genera un "círculo vicioso" donde los estudiantes, minimizan su inversión de tiempo en competencias complejas, menos probables de ser evaluadas, concentrándose estratégicamente en aquellas con mayor probabilidad de aparecer en su evaluación. Presentamos una intervención educativa de vídeo-evaluación intensiva que forzó a todos los estudiantes a demostrar su capacidad para realizar estas exploraciones. Los resultados muestran mejoras significativas: más del 86% logró demostrar competencia mínima esencial mientras históricamente más del 90% de los evaluados fracasaba. El sistema, muy exigente en recursos docentes, fomentó la práctica distribuida en el tiempo y permitió además identificar dificultades comunes y dar retroalimentación personalizada. Las encuestas revelan alta satisfacción, consideran el método justo, completo y preferible al sistema tradicional. Esta innovación pedagógica representa una solución en la garantía de aprendizajes prácticos complejos, aplicable a diversos contextos educativos con desafíos similares.

180

VOLUNTARIEDAD VERSUS OBLIGATORIEDAD EN LA ASISTENCIA A CLASES PRÁCTICAS EN LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN VETERINARIA.

PABLO PAYO PUENTE - T2
SÓNIA MACEDO

Resumo:

Muchos estudios relatan que alumnos que asisten a clase obtienen mejores rendimientos académicos. También institucionalmente en las licenciaturas de formación biomédica existe la obligatoriedad de asistencia por lo menos a las clases prácticas. Justo en el sentido contrario, en este estudio analizamos un modelo disruptivo de voluntariedad total en la asistencia a clases prácticas. Se aplica en una de las asignaturas con mayor componente práctico de toda la formación biomédica veterinaria (Semiología: exploración clínica de los animales) promoviendo la autonomía para fomentar la motivación intrínseca que favorezca un aprendizaje más profundo y duradero. Contrariamente a las expectativas institucionales prevalentes, se verificó una tasa de asistencia muy alta, 88%-97%, y un rendimiento académico equiparable a los años anteriores. Los resultados cuestionan paradigmas establecidos en la enseñanza superior práctica, sugiriendo que estrategias centradas en aprendizajes significativos, la percepción de los estudiantes de la relevancia de los conocimientos a adquirir y evaluaciones auténticas pueden ser más eficaces que políticas de asistencia obligatoria.

181

PERCEPCIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIO

PAULA MUÑOZ RODRÍGUEZ
MARINA FLORES DE LIZAUZ GAVILANES

Resumo:

El autoconcepto constituye una variable psicológica fundamental que influye significativamente en las distintas etapas del desarrollo personal, especialmente durante la juventud y, de manera particular, en la etapa universitaria. Esta etapa representa un periodo clave en la construcción de la identidad, en el que los estudiantes enfrentan decisiones trascendentales relacionadas con su futuro académico, profesional y personal. En este contexto, el autoconcepto incide directamente en la formación de expectativas, la toma de decisiones y la percepción de autoeficacia, afectando tanto el rendimiento académico como la proyección laboral. Cabe destacar que el autoconcepto no se desarrolla de forma aislada, sino que está profundamente condicionado por factores socioculturales, educativos y de género. Las distintas culturas no solo definen e interpretan el autoconcepto de manera diversa, sino que también moldean las aspiraciones, los valores y las formas de interacción social de los jóvenes. Asimismo, el género desempeña un papel relevante en la configuración del autoconcepto, al estar vinculado a normas sociales, estereotipos y expectativas diferenciadas que influyen en la percepción que los individuos tienen de sí mismos. En este contexto, resulta especialmente pertinente abordar el estudio del autoconcepto desde una perspectiva intercultural, más aún en un escenario académico cada vez más globalizado. Las universidades españolas, por ejemplo, han experimentado en los últimos años un notable incremento en la matrícula de estudiantes procedentes del continente americano, particularmente de América Latina. Esta tendencia responde tanto a la afinidad lingüística y cultural como a la calidad y prestigio del sistema universitario español, lo que convierte a España en un destino académico atractivo para miles de jóvenes latinoamericanos. Esta creciente diversidad en las aulas universitarias plantea nuevos retos y oportunidades para la investigación educativa, especialmente en lo que respecta a la comprensión de cómo se configura el autoconcepto en contextos multiculturales.

182

EXTENSÃO E EDUCAÇÃO POPULAR FREIRIANA: OS DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO NA UFRGS

RENATA MAIA
JEFFERSON MARÇAL DA ROCHA

Resumo:

A curricularização da extensão universitária pode ser compreendida como caminho para integrar ensino, pesquisa e extensão de modo interdisciplinar e dialógico, comprometido com uma formação crítica e transformadora, em sintonia com os fundamentos da educação popular. O presente trabalho analisa em que medida os princípios da pedagogia freiriana estão presentes nas práticas de extensão curricular do curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), reconhecendo seus limites, potencialidades e sua inserção numa perspectiva emancipatória. Entre as ações promovidas pelo Instituto de Biociências, identificam-se algumas que estabelecem diálogo com diferentes públicos, promovem a escuta ativa e reconhecem os saberes locais como componentes do processo educativo. No entanto, muitas dessas ações ainda se restringem à divulgação de conteúdos científicos em redes sociais, caracterizando-se por baixa interação, linguagem genérica e alcance limitado. Para que a extensão curricular se configure como prática transformadora, é preciso alinhar as ações desenvolvidas à proposta freiriana: escuta ativa, diálogo crítico, problematização da realidade, valorização dos saberes locais e construção coletiva do conhecimento. Enquanto a divulgação apenas informa, o diálogo se transforma. A primeira entrega algo pronto; o segundo cria saber com o outro. É nesse movimento que a extensão deveria se realizar, efetivamente, como prática de liberdade.

183



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



EXPERIÊNCIAS DE UM GRUPO DE PESQUISA EM ESTUDOS MIGRATÓRIOS, PESSOAS EM SITUAÇÃO DE MOBILIDADE COMO PESQUISADORES.

RICARDO MOLINA DOMÍNGUEZ

THIAGO NARDOTO DO CARMO

DANIELA MARISOL PÉREZ ANGARITA

NASHLA ALINE DAHAS GOMOZIAS

DIANA MARILUZ PÉREZ ANGARITA

Resumo:

Este trabalho apresenta uma autoetnografia performática sobre construção coletiva do conhecimento do Grupo de Estudos, Pesquisa e Ação em Migração e Refúgio, da Universidade Federal do Espírito Santo, conformado por diversos estudantes internacionais e brasileiros em diversas situações de mobilidade. Partindo das leituras de Hannah Arendt, Donatella Di Cesare, Abdelmalek Sayad e Agamben serão apresentados saberes, conhecimentos e sentires que partem das vivências individuais de fronteira e que se tornam coletivos na medida em que são percebidos como sistêmicos. O estudo analisa como os membros do grupo articulam as experiências coletivas e individuais com a teoria numa dinâmica horizontal, orientada para a crítica e a prática de experiências de resistência frente às narrativas hegemônicas e frente à exploração do migrante. Privilegia-se o olhar em primeira pessoa do migrante tanto como sujeito ativo nos estudos migratórios quanto como pesquisador.

184



ANÁLISE DAS QUESTÕES AMBIENTAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRGS: OS CASOS DA ENGENHARIA CIVIL, ECONOMIA E DIREITO

YNAIÁ PRESTES ÁVILA

Resumo:

A inserção dos aspectos relativos à sustentabilidade nos currículos da educação superior tem importância no contexto educacional, profissional e social. A educação superior desempenha um papel fundamental na formação de profissionais que atuarão na sociedade. Portanto, integrar a aspectos relacionados as questões ambientais contemporâneas nos currículos, certamente ajudará a formar indivíduos capazes de compreender e enfrentar os desafios socioambientais em suas áreas de atuação. No Brasil, a Lei nº 9.795/1999 institui a Política Nacional de Educação Ambiental, destacando a importância de sua presença em todos os níveis de ensino, incluindo a graduação. Consideramos que os três cursos a serem avaliados possuem características fundamentais relativas às questões ambientais da atualidade, por exemplo, no caso do curso de Engenharia Civil, as atividades da área impactam diretamente no meio ambiente por meio de obras e gestão de recursos. Já no curso de Ciências Econômicas, os economistas desempenham papel na formulação de políticas públicas e estratégias empresariais, por isso, incorporar a sustentabilidade nos currículos os prepara para propor modelos econômicos que conciliem desenvolvimento e preservação ambiental. No curso de Ciências Jurídicas é essencial a inserção de questões ambientais no currículo, tendo relevância na formação jurídica para a construção, aplicação e fiscalização das normas que orientam a política ambiental no Brasil, em busca da promoção da justiça ambiental e defesa dos direitos socioambientais, especialmente nos grupos sociais mais vulneráveis. Portanto, inserir a discussão socioambiental no Projeto Pedagógico dos cursos poderá promover práticas sustentáveis, como a redução de resíduos, uso eficiente de materiais e tecnologias mais limpas. Neste sentido a educação ambiental contextualizada deve se tornar um tema central na formação acadêmica, com importância crescente diante das crises ambientais - as quais intensificam desigualdades sociais - e da necessidade urgente de uma proposta efetiva para um desenvolvimento mais sustentável para esta e as próximas gerações.

185

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE: O QUE CONSTA DOS ARQUIVOS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARANÁ – APP SINDICATO

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA
GRAÇA FOGAÇA DE LIMA

Resumo:

A docência é uma profissão exposta a alto risco físico e mental, em especial quanto às condições precárias do ambiente físico de trabalho, à baixa remuneração e às relações com alunos e gestores, o que intensifica as exigências relacionadas ao trabalho, repercutindo na qualidade de vida (QV) e de vida no trabalho (QVT) dessa população. O objetivo da pesquisa é investigar o que consta dos jornais semanais editados pela Associação dos Professores do Paraná – APP Sindicato sobre as políticas públicas educacionais adotadas no estado do Paraná, Brasil, no período 2018-2022 em relação à qualidade de vida e à qualidade de vida no trabalho dos professores da educação básica. A pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa. O aporte bibliográfico foi obtido pela realização do estado do conhecimento dos trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES. A pesquisa documental foi realizada nos jornais editados semanalmente pela APP Sindicato, no período estudado. Após leitura e análise das publicações, foram identificadas as categorias: questões relacionadas a salários, punições aos professores, carga horária de trabalho, mobilizações grevistas, reivindicações salariais, bem como o preocupante índice de suicídios entre professores, a militarização da escola pública e a resistência dos professores ao retorno presencial durante a pandemia, que foram analisadas à luz da bibliografia consultada.

186

GESTÃO EDUCACIONAL E O MAL-ESTAR DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.

BIBIANA PASSINATO PIOVESAN
DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Resumo:

As investigações sobre a docência universitária têm se consolidado como um eixo relevante nas pesquisas educacionais, especialmente por sua contribuição à compreensão do contexto de atuação docente e dos processos de desenvolvimento profissional na educação superior. Este artigo apresenta um recorte da pesquisa “Mal-estar docente: um olhar para o professor universitário”, com foco nos impactos da gestão educacional na saúde e no bem-estar dos docentes. A problemática investigada centra-se nos efeitos do quadripé universitário — ensino, pesquisa, extensão e gestão — sobre o cotidiano de trabalho, particularmente daqueles que assumem funções administrativas e de liderança acadêmica. A partir das narrativas de quatro professoras universitárias vinculadas ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, busca-se compreender como as exigências institucionais, especialmente aquelas relacionadas à gestão, impactam a prática docente, sua constituição identitária e sua saúde mental. O estudo tem como objetivo principal analisar de que forma os saberes e fazeres da gestão repercutem na experiência profissional de docentes universitárias, considerando os atravessamentos institucionais, as sobrecargas laborais e a carência de suporte institucional. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de cunho narrativo e perspectiva sociocultural, conforme proposto por Bolzan (2001), com base nos referenciais de Vygotsky (1991, 1993, 1995), Bakhtin (1993, 1997) e Freitas (2002). A escolha por essa abordagem justifica-se pela valorização das experiências subjetivas e da historicidade das participantes, permitindo compreender os sentidos atribuídos à atividade docente a partir das trajetórias individuais.

187



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



O QUE DIZEM AS PUBLICAÇÕES SOBRE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

EDUARDA VENTURINI CÂMARA
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA

Resumo:

A pandemia da COVID-19 trouxe impactos significativos para o trabalho docente, afetando diretamente a qualidade de vida no trabalho dos professores. O ensino remoto emergencial exigiu uma adaptação rápida e intensa das práticas pedagógicas, intensificando a jornada laboral e impactando negativamente a saúde mental dos docentes. Diante desse cenário, a pesquisa tem por objetivo identificar o que dizem as teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e os artigos constantes no Portal de Periódicos da CAPES. A metodologia utilizada foi caráter bibliográfico, organizada em três categorias: sobrecarga de trabalho e ensino remoto; saúde mental e medo da COVID-19; e teletrabalho. Os resultados apontam que a transição abrupta para o ensino remoto intensificou a exaustão física e emocional dos docentes, agravada pela falta de suporte institucional e infraestrutura adequada. Além disso, a pandemia gerou um aumento expressivo nos casos de ansiedade, estresse e burnout entre os professores, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovam melhores condições de trabalho. No que se refere ao teletrabalho, a experiência revelou tanto benefícios quanto limitações, destacando a dificuldade dos docentes em delimitar a vida profissional e a pessoal. Conclui-se que a pandemia não apenas acentuou fragilidades já existentes na carreira docente, mas também reforçou a necessidade de reestruturação das condições de trabalho dos professores.

188



A AUTOCULPABILIZAÇÃO NO IMPOSSÍVEL DO EDUCAR

FABIANA DE OLIVEIRA RIBEIRO
FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI

Resumo:

O mal-estar docente (estado de sofrimento, inerente à cultura, que afeta a personalidade, saúde e trabalho do professor em decorrência do exercício profissional), é umas das expressões do mal-estar na cultura, conceito criado por Sigmund Freud (1930). Nesse contexto, a autocobrança dos professores é uma das manifestações do mal-estar profissional docente. A autocobrança serve aos interesses do mercado, pois impõe a lógica da produtividade e a autoeficiência, permitindo várias formas de exploração. Nesse contexto, o professor sente a pressão de se tornar um "sujeito do desempenho", um "empresário de si", e se cobra excessivamente para suprir as falhas do sistema. Assim, a autocobrança é um sintoma alimentado pelo ideal capitalista e despertado pela sensação de insuficiência vivenciada pelos professores devido à ideologia de culpabilização do docente, muitas vezes promovida pelo Estado, para justificar o investimento na formação, em vez das reformas políticas e combate às condições de trabalho precarizadas. Como a docência é uma profissão narcísica, em que reconhecer/confessar o "não saber" é doloroso, a estima do professor fica reduzida nas situações conflituosas, e ele acaba assumindo para si a autoria das falhas que, na realidade, são efeitos de um sistema precário e de uma cultura que desvaloriza o magistério. Essa enraizada desvalorização da profissão, somada aos baixos salários numa sociedade que valoriza o capital, contribui para o mal-estar em forma de autocobrança.

189



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



USO EXCESIVO DEL MÓVIL O ADICCIÓN AL MÓVIL

GRACIA Mª GÓMEZ ALEXANDRE
SUSANA SÁNCHEZ HERRERA
MIGUEL VINAGRE DURÁN

Resumo:

En el siglo XXI, la vida cotidiana está fuertemente marcada por los avances tecnológicos, los cuales han mejorado muchos aspectos, pero también han traído consigo retos sin límites bien definidos. Esta investigación se centra en analizar cómo el uso del teléfono móvil -el dispositivo tecnológico más común- podría contribuir al surgimiento de una nueva forma de adicción. El estudio examina el uso del móvil como variable independiente, en relación con factores como el sexo, la edad, el nivel educativo, la situación laboral y el lugar de residencia. Se utilizó un diseño transversal de tipo descriptivo, con una muestra de 196 personas seleccionadas de forma no aleatoria e incidental. Para la evaluación se aplicó un cuestionario propio de 10 preguntas junto con la escala MOBILE PHONE USE SCALE (MPPUS) compuesta por 26 ítems. Los hallazgos indican que tanto la edad como sexo tienen una influencia significativa en la propensión a un uso excesivo del móvil. En cambio, otras variables sociodemográficas no muestran una relación estadísticamente relevante con uso problemático del dispositivo.

190





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



PEDAGOGIA TERAPÊUTICA E SOFRIMENTO SILENCIOSO: A ESCOLA NO OLHAR DE JOÃO DOS SANTOS

JOÃO LUCAS RODRIGUES MOURA
RAIANI FORTE NEVES SIMÕES GIRÃO
PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA

Resumo:

A escola vive uma crise silenciosa, marcada pelo sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, que se manifesta em recusa às atividades, agitação, silêncio e desinteresse. Inspirada na pedagogia terapêutica de João dos Santos, esta reflexão propõe uma escuta atenta às expressões não verbais do aluno, reconhecendo que o processo de aprendizagem envolve mais do que currículo e métodos: requer vínculo, afeto e segurança emocional. O fracasso escolar, em muitos casos, não é um problema isolado de desempenho, mas um sintoma de vivências emocionais profundas que clamam por acolhimento. Nesse cenário, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador de sentidos e sentimentos, oferecendo um espaço de confiança onde o desejo de aprender possa emergir. Ao integrar educação, saúde mental e afeto, a escola pode tornar-se um lugar de reconstrução simbólica e pertencimento, capaz de escutar e cuidar dos sujeitos em formação.

191





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



AUTOCUIDADO ATIVO NA DOCÊNCIA: A SAÚDE COMO EIXO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

KATIA CRISTIAN PUENTE MUNIZ - T1

Resumo:

O estudo propõe uma reflexão sobre o autocuidado ativo como dimensão fundamental da formação docente, especialmente diante dos desafios contemporâneos que impactam a saúde mental e emocional dos professores. Apoiada na sociologia clínica e na psicanálise, a abordagem rompe com a lógica individualizante do “culpa-se o professor”, trazendo à tona a importância de espaços formativos que promovam escuta, elaboração simbólica do mal-estar e fortalecimento da subjetividade. O autocuidado ativo é entendido não como prática isolada, mas como uma atitude ética, coletiva e contínua, capaz de sustentar o compromisso pedagógico sem adoecimento. O trabalho articula teoria e prática, propondo estratégias institucionais que reconheçam o professor como sujeito em formação permanente.

192





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



BIENESTAR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EXTREMEÑOS

MARINA FLORES DE LIZUR GAVILANES

PAULA MUÑOZ RODRÍGUEZ

Resumo:

La etapa universitaria está marcada por múltiples cambios y desafíos tanto personales como académicos, que pueden afectar al bienestar psicológico de los alumnos. Por ello, los estudiantes universitarios suelen enfrentar niveles elevados de estrés, ansiedad y depresión, lo que puede afectar negativamente a su rendimiento académico y su calidad de vida. El objetivo del presente estudio es analizar el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios extremeños. Este estudio, de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal y exploratorio, contó con la participación de 400 estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y 30 años, con una media de 22,5 años. Los resultados concluyen que los estudiantes universitarios extremeños presentan niveles bajos en algunas dimensiones del bienestar psicológico, y que existen diferencias significativas en cuanto al género y a la edad. Concretamente, las mujeres puntuaron más alto en el factor de crecimiento personal, mientras que los participantes de mayor edad obtuvieron puntuaciones mayores en el factor de autonomía en comparación con los más jóvenes. Esta investigación resulta relevante, ya que tiene implicaciones importantes en el contexto universitario, una de ellas es promover el diseño de intervenciones con el objetivo de mejorar el bienestar psicológico de los estudiantes.

193





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ENTRE VOZES E SILENCIAMENTOS: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS SOBRE TRABALHO E SAÚDE DE EDUCADORES NA REDE BÁSICA BAIANA

MICHELI BISPO AMORIM CRUZ
ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA

Resumo:

Este artigo analisa as condições de trabalho e saúde de profissionais da Educação Básica na Bahia a partir de narrativas (auto)biográficas de formação. A pesquisa adota abordagem qualitativa, inspirada nos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, priorizando escutas sensíveis e o destaque aos sujeitos narradores. As trajetórias relatadas evidenciam tensões entre a prática docente, a precarização das condições de trabalho e os impactos na saúde física e emocional. As narrativas configuram-se como dispositivos de visibilidade, resistência e produção de sentidos, contribuindo para pensar políticas de formação que considerem o educador em sua totalidade.

194



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



EDUCADORES DEL SIGLO XXI: FUNCIONES EJECUTIVAS, REDES SOCIALES Y DESAFÍOS UNIVERSITARIOS

MIGUEL ÁNGEL DURÁN VINAGRE
GRACIA MARÍA GÓMEZ ALEXANDRE
SUSANA SÁNCHEZ HERRERA

Resumo:

Los estudiantes universitarios enfrentan múltiples desafíos y situaciones estresantes durante su formación académica. Estos estresores pueden ocasionar diversas alteraciones, cuyo conocimiento se ha establecido como premisa para comprender algunas de las consecuencias en el rendimiento académico de los estudiantes. El objetivo de esta contribución fue determinar el impacto que tiene el uso de las redes sociales sobre las funciones ejecutivas de los futuros docentes de Educación Primaria. La muestra estuvo conformada por un total de 256 estudiantes universitarios. Para dar respuesta al objetivo de la investigación, se empleó la Escala de Evaluación de las Funciones Ejecutivas en Contextos Cotidianos (EFECO). Los sujetos que reconocieron el abuso de las redes sociales, mostraron resultados significativamente peores en monitorización, flexibilidad cognitiva, control emocional, planificación y memoria de trabajo. Por tanto, estos hallazgos enriquecen el cuerpo de conocimientos en el campo de la psicología educativa y también se destaca la necesidad de desarrollar e implementar estrategias de intervención que consideren de forma integral el uso adecuado de las redes sociales y por su asociación directa con las funciones ejecutivas. Esto resulta clave para fomentar un entorno universitario más equilibrado, saludable y propicio para el aprendizaje del estudiantado.

195



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

NATHÁLIA GONÇALVES ZAPAROLLI
LUCILÉIA APARECIDA COLOMBO
SÁVIO COSTA DE SOUZA
ANITA LEMOS NICOLINO
MARIA ISABEL FREITAS BARROS DA SILVA

Resumo:

A pergunta motivadora deste trabalho é: como o Programa Saúde na Escola (PSE) impactou os estados da região Nordeste do Brasil? Considerando o federalismo assimétrico do país, com regiões que destoam nos graus de desenvolvimento, especialmente o Nordeste. O objetivo principal é avaliar, em que medida, esses estados assimilaram o programa, observando a presença de princípios da governança e da capacidade estatal durante sua implementação. Como objetivos secundários, propõe-se analisar: 1) a estrutura do programa saúde na escola; 2) O impacto nos estados de Alagoas, Sergipe, Pernambuco, Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí e Bahia; 3) verificar se promoveu ações integradas entre saúde e educação; e 4) se atingiu os efeitos esperados. O PSE foi instituído em 2007, pelo Decreto Presidencial nº 6.286, visando à integração das políticas de saúde e educação, tendo como público-alvo estudantes brasileiros de faixas etárias distintas. Um de seus princípios é a intersetorialidade entre saúde, educação e assistência social, o que justifica sua inserção neste eixo temático. Metodologicamente, trata-se de um trabalho qualitativo, com análise documental baseada nos dados disponibilizados pelo portal do programa na internet. Como resultados preliminares, supõe-se que o PSE representa um avanço nos modelos de políticas públicas, embora ainda careça de solidificação na fase da implementação, especialmente em territórios tão diferentes, como os disponíveis no Brasil.

196



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



FEDERALISMO ASSIMÉTRICO E CAPACIDADES LOCAIS NO PSE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE REGIÕES NORTE E SUDESTE BRASILEIRO

SÁVIO COSTA DE SOUZA
LUCILÉIA APARECIDA COLOMBO
NATHÁLIA GONÇALVES ZAPAROLLI
MARIA ISABEL FREITAS BARROS DA SILVA
ANITA LEMOS NICOLINO

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar os repasses financeiros recebidos por escolas da rede pública nas regiões Norte e Sudeste do Brasil, destinados ao Programa Saúde na Escola (PSE). Esta política promove a Atenção Primária à Saúde de maneira interligada à rede de educação representada pelas escolas públicas, conforme a Portaria GM/MS nº 1.004, de 21 de julho de 2023. A investigação parte da hipótese de que o federalismo brasileiro assimétrico, somado às desigualdades regionais, influencia diretamente a distribuição de recursos e a capacidade de implementação de políticas públicas no nível municipal. Como objetivos específicos: analisar como os princípios da governança intersetorial e da cidadania são operacionalizados nas diferentes realidades regionais; e compreender a coordenação entre saúde e educação em contextos federativos desiguais. A análise se fundamenta em dados oficiais disponibilizados pelo site do programa, organizados em base comparativa para aferição de valores totais, proporcionalidade per capita e critérios de vulnerabilidade. A abordagem metodológica adota métodos mistos, com técnicas descritivas e comparativas, com ênfase na relação entre critérios redistributivos e estruturas locais de governança. Como resultados preliminares, notam-se distinções nas redistribuições financeiras no programa, influenciando em desigualdades nas capacidades estatais e arranjos institucionais locais referentes à coordenação entre saúde e educação por meio do PSE.

197



TEXTOS COMPLETOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRODUÇÃO CURRICULAR: ENTRE DISCURSOS, ARTICULAÇÕES E DEMANDAS

Andressa Aguiar de Souza Resende¹
Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros²

Introdução

Este trabalho é resultado de pesquisas de mestrado (Medeiros, 2023; Resende, 2023), nas quais se problematizou as tentativas de representação de identidade, formação docente e de currículo, que contingencialmente tem sido articulada por demandas curriculares e educacionais para significar em sua totalidade sentidos de professor nos contextos discursivos da performatividade. Sustentamos essas pesquisas na perspectiva teórico-epistemológica da Teoria do Discurso com Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) e em autoras do campo do currículo na perspectiva pós-estrutural e discursiva, como Lopes e Macedo (2011).

Desde a Constituição de 1988 há uma construção discursiva sinalizando a necessidade de currículo nacional para combater as desigualdades educacionais no Brasil. Tomamos como empiria, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e a Base Nacional Comum para Formação de Professores da educação básica (BNC- Formação) – (Brasil, 2019a, 2019b), que sublinham demandas de professor como agente que garanta o processo de ensino e aprendizagem e a execução de currículo que focaliza o conhecimento científico para oportunização de ferramentas para o alcance de dada sociedade.

Diferentes trabalhos de matriz pós-estrutural e discursiva de currículo (Dias, 2014, 2016; Lopes; Borges, 2015; Figueiredo, 2015, 2020, 2024; Medeiros; Figueiredo, 2023a, 2023b; Figueiredo; Medeiros; Resende, 2024), têm se voltado a analisar e problematizar as políticas curriculares para formação de professores, pondo em questão a normatividade dessas políticas, contextualizando discursos, demandas e antagonismos no jogo político discursivo. A escolha pela teoria pós-estrutural e discursiva de currículo, está centrada justamente na busca pela dessedimentação de fundamentos que são enunciados nas políticas curriculares, pois “não se atua no presente para alcançar no futuro identificações do currículo e do social concebidas previamente, mas decidimos hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro.” (Lopes, 2014, p. 59). Nesse sentido, distancia-se de certezas, horizontes pré-determinados, fundamentos fixos, direções homogeneizantes

199

¹ Mestra em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC/UERJ). Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e Secretaria Municipal de Duque de Caxias.

² Doutoranda e Mestra em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC/UERJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ).

e teleológicos da política. Admite-se a negociação com a diferença e aceita-se o risco ao imprevisto, ao contingente e da dessedimentação de discursos que pretendem conceber uma política que normalize o que os sujeitos têm de aprender e como eles têm que ser (Lopes, 2017).

Discursivamente se constitui nas políticas educacionais, discurso que tenta estabelecer e relacionar o papel do docente aos resultados alcançados nos níveis de aprendizado que se dão no campo educacional, a saber na vida dos estudantes. Não é de hoje que nos documentos curriculares a relação professor x aluno se constitui como base fundamental para o processo de aprendizagem, reforçando nesse sentido a busca constante pela representação de identidade docente que responda às expectativas de instrumentalização do cidadão, para o alcance de uma sociedade reconciliada, através da educação.

Haja vista, a constituição discursiva da BNCC quando liga a ação do professor à implementação da própria BNCC e aponta para a relevância desse sujeito para o sucesso dos alunos, sublinha uma demanda por revisar a formação inicial e continuada do docente para que haja sucesso na implementação da política educacional (Brasil, 2018, p. 21).

Qualquer normatividade é resultado de relações contextuais em que decisões políticas são tomadas tentando construir estabilidade nas contingências. Nesse contexto, defendemos políticas curriculares para a formação de professores envolvidas numa constante negociação de disputas imbricadas em processos constitutivos contextuais, relacionais, culturais e ainda, como produção de cultura.

200

Currículo e discurso: quais demandas formativas estão sendo representadas?

Operando com noções de discurso, política curricular como produção discursiva e demanda curricular, como unidade mínima de análise (Lopes, 2011), apresentamos nessa seção as articulações discursivas que evocam demandas formativas para o ser professor nas políticas de currículo.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) – (Brasil, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), se encontram nos textos dos documentos, discursos que buscam impulsionar e corroborar a padronização de currículo comum como base e para a implementação de uma educação de qualidade. Há apontamentos para a formação de professor ideal como caminho para estabelecer e implementar currículo eficiente, eficaz e potente.

Há uma disputa discursiva que procura estabelecer a BNCC como ferramenta garantidora de melhoria e alcance da qualidade da educação e na luta por igualdade e equidade, na busca por superar e até corrigir os fracassos educacionais através do foco no conhecimento e no professor que deve ser capaz e habilitado para contribuir com sua prática (Vasconcellos; Dias, 2025).

A defesa para a construção de uma base comum nacional para a formação de professores da educação básica, tendo a docência como o eixo estruturante da identidade profissional,

constitui-se num contexto de mudanças educacionais a ser promovida pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC no país (Medeiros, 2023).

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para **formação inicial e continuada de professores**. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (Brasil, 2019a, p. 1, grifos nossos).

A BNC-Formação inicial (2019b), base comum de caráter nacional, foi normatizada em 2019, revogando a Resolução CNE/CP n.º 02/2015. Em seu contexto discursivo, assentou-se numa estrutura prescritiva, instrumental e pragmática requerendo o estabelecimento de competências profissionais aos docentes para atender as demandas do mundo moderno, igualitário e em transformação, evidenciadas através de discursos por melhor qualificação dos professores constituídos em ações de ensino que resultasse em efetivas aprendizagens (Medeiros, 2023).

Essa normativa projetada sob os princípios educativos da Constituição de 1988 e do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014), consistiu numa base nacional comum de formação inicial (BNC-Formação), alinhado à base nacional comum de currículo da educação básica (BNCC), reforçando a ideia do professor como principal ator do cenário educacional, sendo central e crucial para as mudanças do mundo em transformação. Esses discursos, desconsideram a alta vulnerabilidade socioeconômica vivenciada por muitas crianças, adolescentes e jovens nas diversas periferias brasileiras, como pode ser visto através da proposta da BNC-Formação em 2018,

a) origem socioeconômica do aluno, sobre o qual a escola não tem controle, embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser compensada pela ação da escola; b) os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema, dentre os quais o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno; e c) o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos. (Brasil, 2018, p. 5).

Ao chamar a atenção para os sentidos de docência projetados na política, não visamos atribuir culpa a este ou àquele ator social, norma ou agente da política, mas procuramos

destacar a dinâmica política mobilizada por diferentes demandas plurais que tentam produzir decisões definitivas, pré-fixadas e determinadas sobre a formação e o exercício da docência. O alinhamento entre a BNCC e a BNC-Formação se constituem numa articulação de demandas por uma educação de qualidade, considerada estratégica para o alcance do desenvolvimento, em resposta a um contexto de significação do conhecimento como o novo capital para o alcance do desenvolvimento social e econômico em tempos de revolução tecnológica e da sociedade do conhecimento. Nessa articulação discursiva, a educação assume posição estratégica na formação de cidadãos para atuarem em um mundo contemporâneo incerto e novo (Medeiros; Figueiredo, 2023b). Com isso,

[...] a aprendizagem passa a ser a principal incumbência do professor, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, mas na atividade fim, zelo pela aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2019b, p. 5).

Nessa direção, formar ‘bons professores’ é uma pretensão de uma garantia de promover o sucesso das políticas de currículo, pontuado pela garantia da qualidade da educação e a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes como forma de controlar os processos educativos no contexto escolar. Costa (2023), afirma que essa lógica política de formação estabelecido como superfície de inscrição de demandas do que deve ser e do que deve fazer o futuro do professor, compreende alcançar um repouso numa ideia de algo seguro, preciso, transparente a partir de uma suposta naturalidade e essencialidade, se afastando “[...] do desconhecido que caracteriza as diferenças e que marcam os contextos imprevistos das escolas, em que professores e estudantes negociam sentidos diferenciais sobre tudo o que acontece contextualmente” (Costa, 2023, p. 5).

Constitui-se foco nos resultados dos alunos com base na ação do professor, efervescendo a demanda por currículo de formação de professores que seja mais bem estruturado de forma que este profissional, atenda à demanda da construção de uma sociedade focada no capital. Dessa forma, constantemente se corrobora discurso hegemônico de responsabilização docente, muitas vezes subvertendo questões sociais, econômicas e contextuais que processualmente lidam com as relações de antagonismo e contingência, impossibilitando uma resposta teleológica para as muitas dimensões que se dão nos contextos educacionais. Políticas que se baseiam em alinhamento de ‘boas práticas’, ‘processos pedagógicos intencionais e metódicos’, ‘experiências nacionais e internacionais’ e ‘sólida formação’ tem sido traçado como consensos discursivos para exercer maior controle sobre a formação docente. Esses sentidos articulados nos discursos, se constituem na relação com uma formação significada como ineficiente e de baixa qualidade, com um currículo fragmentado caracterizado pela falta de articulação de saberes, possibilitando que a equivalência aconteça, representando no discurso o que falta à formação de professores, o que bloqueia a constituição plena do professor e as demandas da educação básica. A autonomia apresenta-



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



se condicionada às competências profissionais e alinhada aos padrões curriculares, justificada pelo controle da docência à soluções padronizadas (Medeiros, 2023).

Dessa forma, essa articulação discursiva se constitui na relação com um antagonismo a uma Educação Básica ineficaz, pelo baixo desempenho apontado pelos resultados de avaliação, e a uma formação inicial de professores precária, com currículos “sem nenhuma conexão” entre as disciplinas relacionadas à área de conhecimento de atuação docente, as disciplinas teóricas da área da Educação e a prática escolar (Medeiros; Figueiredo, 2023b).

Trata-se de um campo no qual se constituem muitas dimensões e muitos desafios que se realizam fora da pedagogia, mesmo assim, recaindo sobre a figura do professor a causa e a consequência dos resultados nos níveis de aprendizagem dos alunos.

A partir desse processo discursivo, a busca pela profissionalização e idealização de perfil docente tem se constituído de forma constante como busca por melhoria da qualidade da educação, um signifiante que é objeto de luta nos processos político discursivos. Trata-se de discurso hegemônico que associa ao professor a forma como a educação pode e deve caminhar ou não, relacionando problemas de aprendizado à prática docente, à sua performance e habilidades de ensino, demandando discursivamente revisão na formação profissional do professor, tanto a inicial quanto a continuada. Nesse contexto o discurso de responsabilização docente se reproduz e hegemonicamente se constitui enquanto se busca por fixar sentidos de docência (Vasconcellos; Dias, 2025).

Tais sentidos se constituem no discurso objetivando definir o que é ou como deve ser o professor, tentando fixar sentidos de educação, docente e currículo e processualmente são reproduzidos no social, demandando respostas sobre fracasso escolar e qualidade na educação. A partir de demandas que se relacionam, discurso se constitui e na luta por hegemonia de sentidos se reproduz social e politicamente, reverberando na disputa por uma formação docente adequada que responda aos requisitos para a sociedade estruturalmente reconciliada, tentando uma fixidez para professor, ensino e para a escola (Resende, 2023).

Esse movimento se constitui como forma de prescrever, de modo apriorístico a maneira de se fazer educação e a maneira de ser professor (Resende, 2023; Medeiros, 2023). No entanto, não há como reduzir os processos de significação e processos de identificação docente, haja vista a impossibilidade de plenitude que se constitui em um terreno precário e instável, o de significações que se dá na discursividade. (Laclau, 2011).

Nos importa sublinhar aqui, que não desprezamos a busca por uma educação cada vez melhor e menos desigual, nem desprezamos a busca por formação e a luta por alcançar respostas para o campo educacional e social. No entanto, questionamos a tentativa de fixação apriorística de identidades plenas para o sujeito professor, com vistas a garantir a totalidade de processos que se dão na discursividade e ainda, frente a demandas que se relacionam e tentam estabelecer discurso que se constituem na provisoriedade e precariedade de sentidos. Haverá processos discursivos que se dão como luta política na busca pelo controle da formação docente, justificando essa busca através da demanda por uma educação de qualidade e buscando respostas fixas para a docência. De modo recorrente, trata-se de

203



discurso que aponta para o fracasso escolar como possível consequência do trabalho do professor, identificado como possivelmente sujeito ineficiente e despreparado para atender às demandas de ensino e para possibilitar um ensino garantidor de emancipação e que responda às necessidades de uma sociedade desejada e focada no conhecimento (Figueiredo; Medeiros; Resende, 2024)

Há uma luta discursiva por estabelecer através da educação uma sociedade estruturada e políticas curriculares decorrem nesse processo discursivo em busca de respostas à essa demanda. Desde a BNCC em 2018, ainda, com a BNC-formação em 2019, o professor tem sido significado com aquele que precisa estar habilitado para implementar currículo e ser o profissional qualificado para mediar e ressignificar os processos de conhecimento com os estudantes para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados e os níveis sejam cada vez mais elevados, a fim de que dado projeto de sociedade seja alcançado (Lopes, 2017; Figueiredo; Medeiros; Resende, 2024).

No entanto, essa caminhada se constitui de modo a subverter os processos de diferir e quando consideramos numa perspectiva discursiva a constituição de currículo e de processos de identificação como processos discursivos e contextuais, interpretamos que não há como prescrever ou predizer teleologicamente, soluções para demandas que se realizam contextualmente. Tanto o professor como a sociedade educacional, se deparam com questões contextuais, provisórias, contingentes, e frente a elas, se constituem significações e respostas a estas demandas (Resende, 2023).

Não há como totalizar ou estancar sentidos que a todo momento se dão em fluidez e instabilidade. Haja vista que as imprevisibilidades se constituem a todo momento nos processos de significação dos indivíduos que são únicos e se constituem em processos de diferir. Não vamos pontuar ou fixar aqui o sentido da diferença, pois não pretendemos fechar um sentido desta ou limitar a significação, mas interpretamos esse movimento de diferenças, como processo de diferir, pois é processual, aberto e constante.

Dadas as contingências e antagonismos que se entrelaçam no processo discursivo, torna-se impossível estabelecer uma identidade docente garantidora de resultados fixos que contemplem todas as demandas da sociedade educacional em sua plenitude e totalidade. No entanto, o discurso que se constitui na BNCC é de que o professor, apontado como agente principal do processo educacional, deve ser capaz de implementar currículo e garantir o melhor trajeto para que o aprendizado do aluno se estabeleça. Trata-se de um investimento na performatividade e normatividade em prol do alcance de demandas que se relacionam num terreno discursivo e instável, impossível de plenitude, totalidade e fixidez (Resende, 2023; Medeiros, 2023).

Discursivamente o documento BNCC se evidencia como ponto fundamental para o alcance de uma educação de qualidade em todo o país. Consequentemente esse discurso hegemoniza-se no campo educacional (Dias, 2025). Dessa forma a influência de documentos curriculares,

a influência de políticas curriculares para a formação de professores se constitui e torna-se ponto fundante para a revisão de currículo da formação docente.

Trata-se de uma articulação discursiva que corrobora discurso de responsabilização docente sobre o curso tomado pela educação. Consequentemente vincula-se a formação docente ao preparo do professor, tratando este como a gente que deve ser capaz de operar com conteúdos que devem ser ensinados e selecionados aprioristicamente. Dessa forma a formação docente é requisitada discursivamente à revisão curricular e ainda, constituída em prol de um currículo como base para a educação nacional. (Vasconcellos; Dias, 2025; Figueiredo; Medeiros; Resende, 2024)

Nesse movimento não se considera a contingencialidade e as relações antagônicas que ocorrem nos processos educacionais, nos processos de significação e desenvolvimento dos atores envolvidos, tratando a formação docente via lógicas deterministas e estanques, como um projeto vinculado a conteúdos importantes para o aprendizado dos alunos (Vasconcellos; Dias, 2025)

Por operar numa perspectiva discursiva e pós estrutural de análise, interpretamos currículo como movimento discursivo, relacional e contextual (Lopes, 2015). Trata-se de um significante que nas relações discursivas se constitui processualmente. As políticas curriculares que se dão de forma estruturante na busca pela compreensão do quadro educacional brasileiro, buscam resistir, superar os fracassos escolares e trazem em sua constituição discursiva o que deseja ser estabelecido. Procura-se estabelecer lógicas deterministas a fim de controlar e definir padrões, implementando políticas educacionais vislumbrando um padrão de sociedade. (Figueiredo, Medeiros, Resende, 2024; Lopes, 2017) Esse movimento como luta política objetiva a possibilidade de dizer o que se deve ou não fazer. No entanto a luta política não se dá apenas com documentos oficiais, mas se constitui em muitas dimensões, desde as relações entre docentes, alunos, comunidade, documentos escolares e sociedade. Quando os atores envolvidos no processo se apropriam de propostas curriculares, educacionais e sociais, ou quando esses sujeitos rejeitam ou refazem as propostas ou projetos, isso também se constitui como ato de poder e luta política, pois podem acolher, excluir ou ressignificar discursivamente.

Na relação com o que se deve ser, o que se interpreta como insuficiente, ou o que se deseja, se constitui discurso e atos de poder. Dessa relação discursiva processos de identificação se constituem no campo relacional de significação. Podemos sempre pensar outra forma, outra possibilidade de pensar currículo, formação e docência (Resende, 2023; Medeiros, 2023).

Nesse contexto, nesse processo relacional, caminhos se abrem para a política, para discurso e para a própria hegemonia. Nesse processo relacional e discursivo contra o baixo índice da educação, contra reprovação e evasão nas escolas, contra o fracasso escolar, diversas demandas articuladas constituem discurso e numa luta por poder, numa luta por significação

e busca de soluções, constituições discursivas se hegemonizam procurando frear as significações e estendem um chão para limitar as imprevisibilidades.

Isso se dá na busca por estabelecer um sentido fixo de docência tentando ordenar o social, evitar fracassos, buscando estabelecer uma ordem. No entanto essa tentativa de fixação é contingente pois não há plenitude e totalidade no terreno da discursividade que se dá de forma instável e inconclusa num constante deslizamento de sentidos. Dessa forma a tentativa de controle sempre será fracassada, pois o fundamento se dá na instabilidade e imprevisibilidade (Lopes, 2015).

Quando trabalhamos com a noção de discurso em Laclau (2011), consideramos toda prática carregada de significado como discurso, como processo discursivo, haja vista que isso não se constitui somente em palavras, mas em processos relacionais que carregam significado. Esse movimento se dá na tentativa de totalizar e limitar significações, quando articulações se constituem discursivamente na busca por fixar sentidos, estabelecendo uma relação discursiva, estabelecendo processos discursivos. Isso se constitui inclusive, no campo educacional que é constituição do social (Resende, 2023).

Como afirma Laclau (2011) “toda prática é um discurso, assim como todo discurso é uma prática”. De modo que, interpretamos que aquilo a que damos significado, seja falado ou não, é discurso. Desse modo, os processos educacionais e as disputas por significação que se constituem em torno da Educação, são lutas discursivas por hegemonização e fixação de sentidos. O processo que aponta para a qualificação docente como principal fator para a qualidade do ensino, para o desempenho dos alunos, é constitutivamente, processo discursivo e hegemônico que recorrentemente promove discurso de responsabilização docente.

206

Conclusão

Apontamos para a abertura a outras significações, interpretando que não há como limitar os processos de identificação ou estancar o fluxo de sentidos do que deve ou como deve ser o professor. Discursivamente, não há como operar e reduzir a uma lógica de totalidade, os processos que se dão contextualmente frente às demandas que solicitam o agir docente. As demandas que se relacionam constantemente, as imprevisibilidades e antagonismos, atravessam a todo tempo o sujeito professor e o espaço discursivo, no qual ele se constitui com sua prática e em sua prática.

Apesar de haver a constante luta por melhoria da qualidade da educação e busca por formação docente mais completa e plena, a promessa de se construir dada identidade docente, ou sentido de currículo, é precária. Não afirmamos a impossibilidade de um fechamento de sentidos, estes não se esgotam. No entanto, dadas as imprevisibilidades nas relações discursivas que se constituem nos processos de significação, será provisório.

Desse modo, o professor se constitui constante e processualmente, na relação com o outro e consigo, nas significações, nos processos de diferir, sempre sujeito à alteridade. Trata-se de



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



processo de significação que não se dá de forma absoluta e finita. A prática docente, a produção curricular, quando interpretada na discursividade, se constitui não através do sujeito universal, na hegemonia que tenta dominar e por algum momento fixou sentido, mas na provisoriedade e instabilidade que se constitui nas muitas dimensões do campo educacional e nos processos de diferir que abalam o discurso temporariamente dominante e hegemônico, por isso será sempre instável e precário.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF., **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 de jul. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**, aprovado em 7 de novembro de 2019. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF., **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 07 nov. 2019a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação

207



Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019b.

COSTA, H. H. C.; POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: sobre sujeitos via conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, 2023.

DIAS, R. E. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 9-23, 2014.

DIAS, R. E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 590-604, 2016.

FIGUEIREDO, M. P. F. **Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

FIGUEIREDO, M. P. S. Políticas curriculares para a formação de professores: sobre a verdade, o consenso e o controle do perfil docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 59-77, 2020.

FIGUEIREDO, M. P. S. Política Nacional de Alfabetização: disputas pelo controle da formação para padronizar a docência. *Revista Exitus*, v. 14, p. e024064-e024064, 2024.

FIGUEIREDO, M. P. S.; MEDEIROS, C. A. O.; RESENDE, A. A. S. Produção de sentidos na BNCC e BNC-Formação: tentativas de controle via competências. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-25, 2024.

DIAS, R. E. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 9-23, 2014.

DIAS, R. E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 590-604, 2016.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



LOPES, A. C. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. 1.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 43-62, 2014

LOPES, A. C. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, A. C. **Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo**. Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar. São Paulo: Intermeios, p. 109-127, 2017.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, p. 486-507, 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de Currículo. SP: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Cintia Aparecida Oliveira de et al. **“E o professor... o que é, o que é, meu irmão?”: sentidos de docência na base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica**. 2023. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/20595>. Acesso em: 18 mai. 2025.

MEDEIROS, C. A. O. de; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Política, currículo e formação docente: disputas discursivas em torno das novas bases profissionais do saber-fazer. **Revista Teias**, v. 24, n. 74, p. 84-94, 2023a.

MEDEIROS, C. A. O. de; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Sentidos de professor e de formação docente na BNC-Formação. In: DIAS, R. E.; BORGES, V.; OLIVEIRA, M. B.; **Docência nas políticas de currículo na Ibero-América: demandas em disputa**. Curitiba: CRV, 2023b, p. 283-300.

RESENDE, A. A. de S. et al. **Sentidos de professor constituídos na base nacional comum curricular/BNCC**. 2023. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/20730>. Acesso em: 18 mai. 2025.

VASCONCELLOS, C; DIAS, R. **Articulações discursivas em torno da base nacional comum curricular em tentativas de controle da docência nas políticas em curso**. Revista Momento – diálogos em educação, v. 34, n. 1, p. 51-73, jan./abr., 2025.

209



REPRESENTAÇÕES DE ÁBACOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS: IRRELEVÂNCIAS E CONFLITOS POTENCIAIS

Eliandra Moraes Pires¹

Eduardo Sabel

Everaldo Silveira

Introdução

Nos primeiros anos da escolarização formal, os estudantes encontram-se em pleno processo de construção das noções matemáticas elementares. Nessa etapa inaugural, torna-se imperativo inseri-los em situações de aprendizagem concretas (Dienes, 1970; Glasersfeld, 1990; Piaget, 1995) e possibilitar o uso de materiais manipuláveis que favoreçam a constituição de conceitos abstratos de modo significativo e contextualizado (Kalmykova, 1991). Sob essa perspectiva, recursos didáticos como o ábaco e os blocos multibases configuram-se como instrumentos pedagógicos imprescindíveis, ao estabelecerem interlocuções entre o domínio sensível e o sistema simbólico da matemática escolar, potencializando a apreensão conceitual dos princípios numéricos. Diversos estudos têm sublinhado o papel preponderante desses manipuláveis não apenas como facilitadores da compreensão inicial, mas também como dispositivos que respondem à heterogeneidade das necessidades dos estudantes em contextos educativos (Baroody, 1989; Kilpatrick, Swafford e Findell, 2001; Moyer-Packenham e Jones, 2004; Furner, Yahya e Duffy, 2005; Marshal, 2008; Uribe-Flórez e Wilkins, 2010; Golafhiani, 2013; Ladel e Kortenkamp, 2016).

Não obstante sua reconhecida relevância, investigações recentes (Silveira, 2014, 2016, 2018, 2019, 2021) têm evidenciado desafios e limitações concernentes à utilização desses materiais no ensino do Sistema de Numeração Decimal (SND). Para além de práticas pedagógicas muitas vezes inadequadas, observa-se uma problemática inerente à própria concepção e produção desses objetos didáticos, que frequentemente priorizam atributos estéticos em detrimento de sua funcionalidade semiótica e de sua efetividade instrucional.

É nesse contexto que emergem, como *locus* crítico de análise, as representações de ábacos coloridos — tanto em sua materialidade física quanto nas iconografias veiculadas nos livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental (Silveira, 2014, 2016; Bussi, 2011; Sabel e Silveira, 2025). Embora amplamente reconhecido como um recurso de elevado potencial para a materialização dos princípios fundamentais do sistema decimal, o ábaco, em sua versão cuja anilhas são coloridas, apresenta ambiguidades que podem comprometer a construção conceitual das crianças, gerando confusões pouco discutidas na literatura

210

¹ Doutoranda e Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, SC - Brasil. E-mail: eliandra.lia@gmail.com

especializada. O uso das cores, nesse cenário, assume um papel epistemológico central na configuração dos significados pessoais elaborados pelos estudantes, ao mesmo tempo em que se revela propenso a suscitar conflitos semióticos que podem comprometer a apropriação adequada do valor posicional dos números (Pires e Silveira, 2024).

À luz dessa problemática, desenvolvemos uma investigação acadêmica, de natureza documental e empírica, com vistas a compreender os impactos potenciais que representações de ábacos coloridos exercem sobre os processos de ensino e aprendizagem do SND. Para este artigo, inicialmente, apresentamos uma análise das representações de ábacos coloridos em uma coleção de livros didáticos aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), amplamente utilizada nas escolas públicas brasileiras. As ilustrações dessa obra evidenciam concepções pedagógicas que consideramos, à luz de referenciais teóricos e empíricos, problemáticas, na medida em que reforçam associações indevidas entre cores das anilhas e valores numéricos, desvirtuando a lógica posicional do sistema decimal. Por limitações de espaço, restringimo-nos aqui à discussão de um exemplo representativo extraído dessa coleção, cientes de que a análise integral será oportunamente divulgada em estudo doutoral em andamento. Em um segundo momento, apresentaremos resultados parciais de uma investigação com crianças, em que essas imagens foram utilizadas como estímulos para a identificação dos significados construídos pelos estudantes diante das atividades propostas.

Como aporte teórico-metodológico, ancoramo-nos no Enfoque Ontossemiótico (EOS), cujas categorias analíticas e concepção semiótica do significado nos permitiram examinar as tensões entre os significados institucionais veiculados pelos livros e os significados pessoais elaborados pelas crianças, bem como identificar possíveis conflitos semióticos subjacentes a essas práticas.

211

As dimensões analíticas do Enfoque Ontossemiótico

O Enfoque Ontossemiótico (EOS) propõe uma estrutura epistemológica detalhada para a análise das práticas matemáticas, fundamentada na concepção de que tais práticas são constituídas por um sistema de objetos e ações inter-relacionados, mediados por signos e socialmente validados. Para explicitar essa estrutura, o EOS identifica seis componentes fundamentais — denominados objetos primários — que permitem decompor e descrever as configurações e os significados das práticas matemáticas (Godino et al., 2020).

Esses seis objetos primários são definidos da seguinte forma:

Problemas: as situações ou questões que originam e justificam a prática matemática, representando os desafios que demandam solução.

Linguagem: os sistemas de signos, símbolos, códigos e registros utilizados para expressar e comunicar ideias matemáticas, incluindo textos, gráficos e notações.

Regras: os critérios, convenções e normas de validação que regulam a produção e a aceitação de argumentos e resultados no âmbito institucional.

Conceitos: os objetos matemáticos propriamente ditos — números, operações, relações — que são construídos e manipulados na prática.

Procedimentos: as técnicas, algoritmos e estratégias empregadas para resolver os problemas propostos e alcançar os resultados esperados.

Argumentações: os encadeamentos lógicos e justificativas que sustentam a validade das soluções encontradas, fundamentando-as no interior do sistema matemático.

Essas dimensões não se apresentam de modo isolado, mas integram uma configuração prática dinâmica e interdependente, cuja análise possibilita compreender como os significados institucionais são veiculados, apropriados ou reinterpretados pelos sujeitos. Nesse sentido, as práticas matemáticas podem ser descritas como configurações de objetos primários, observadas sob diferentes facetas que refletem sua complexidade epistemológica, semiótica e cognitiva.

No presente estudo, as dimensões analíticas do EOS oferecem um quadro de referência para examinar tanto as representações de ábacos coloridos nos livros didáticos — identificando, por exemplo, os conceitos e regras institucionais que elas pretendem materializar — quanto os significados pessoais construídos pelas crianças ao interagir com o material, bem como os conflitos semióticos decorrentes da tensão entre essas duas instâncias.

Procedimentos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa de caráter documental e empírico-interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994; André, 2005), orientada pelos pressupostos teórico-analíticos do Enfoque Ontosemiótico (Godino et al., 2018). O objetivo central foi analisar as representações de ábacos coloridos presentes em livros didáticos e compreender os significados pessoais que as crianças constroem ao interagir com essas representações e com o próprio material manipulável, identificando os conflitos semióticos emergentes. A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas complementares.

Análise documental

Na primeira etapa, de natureza documental, procedeu-se à análise de uma coleção de livros didáticos de Matemática destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e amplamente utilizada na rede pública de ensino no Brasil, conhecida como *Coleção Bem-Me-Quer Mais Matemática*. A seleção da coleção baseou-se em critérios de relevância e representatividade, considerando sua difusão no cenário educacional e sua ênfase no uso de materiais manipuláveis para o ensino do Sistema de Numeração Decimal (SND).

Foram identificadas, nas unidades didáticas correspondentes ao 3º ano do Ensino Fundamental, as ilustrações, descrições e tarefas que envolviam o uso do ábaco colorido como recurso pedagógico. Em seguida, selecionaram-se alguns excertos representativos

dessa obra para a realização de uma análise epistêmica, à luz do Enfoque Ontossemiótico. Esse tipo de análise parte da identificação do significado institucional pretendido pela tarefa e, a partir dele, discute os diferentes objetos primários propostos pelo EOS — problemas, linguagem, regras, conceitos, procedimentos e argumentações — com o objetivo de explicitar os significados institucionais veiculados pelos livros e as eventuais ambiguidades semióticas decorrentes do uso das cores nas anilhas.

Investigação empírica com crianças

A segunda etapa consistiu em um estudo empírico com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, composta por 27 estudantes com idades entre 8 e 9 anos, matriculados em uma escola pública de Florianópolis – Sul do Brasil. Os encontros ocorreram no espaço da própria sala de aula, durante o horário regular, em conformidade com as normas éticas para pesquisas com seres humanos, mediante consentimento livre e esclarecido dos responsáveis legais.

As tarefas foram concebidas como situações exploratórias, nas quais as crianças eram convidadas a interagir com ábacos coloridos físicos e com as imagens retiradas dos livros didáticos previamente analisados. Inicialmente, as imagens foram projetadas e discutidas coletivamente, a fim de identificar os significados pessoais atribuídos pelas crianças às cores das anilhas e à organização do ábaco. Em seguida, em pequenos grupos, os estudantes manipularam os ábacos físicos para resolver situações envolvendo a representação de números no sistema decimal.

Os encontros foram registrados em áudio e vídeo, e as falas, gestos e ações das crianças foram posteriormente transcritos e analisados. O material empírico foi interpretado à luz das categorias do EOS, buscando evidenciar as funções semióticas mobilizadas, os significados pessoais construídos e os conflitos semióticos decorrentes da discrepância entre as convenções institucionais e as interpretações espontâneas dos estudantes.

Essa articulação entre análise documental e investigação empírica permitiu elaborar um quadro interpretativo consistente sobre as implicações pedagógicas do uso de ábacos coloridos no ensino do SND, contribuindo para uma reflexão crítica acerca das práticas vigentes.

Análise e discussão dos resultados

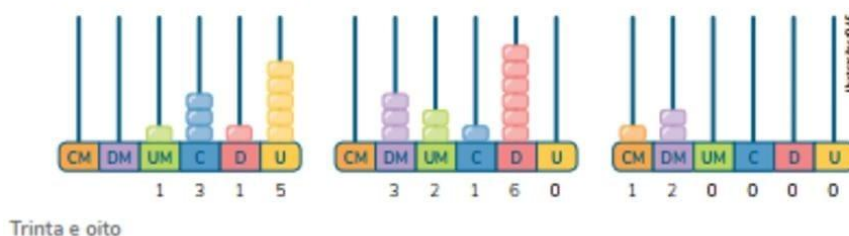
a) Análise dos livros didáticos: representações do ábaco e conflitos potenciais

A análise documental concentrou-se em uma coleção de livros didáticos destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprovada no âmbito do PNLD (2023-2026) e amplamente utilizada nas redes públicas de ensino. A seleção e o exame das unidades destinadas ao 3º ano permitiram identificar múltiplas representações iconográficas do ábaco, quase sempre apresentadas com anilhas dispostas em cores distintas para cada ordem (unidades, dezenas e

centenas). Um exemplo paradigmático, extraído dessa coleção, ilustra com clareza a problemática em análise: a tarefa solicitava que os estudantes identificassem e registrassem simbolicamente, por meio de algarismos indo-arábicos, o número representado pelos ábacos ilustrados (Figura 1).

Figura 1: Exemplo de atividade com ábaco colorido em Livro Didático

Em um ábaco podemos representar números e realizar operações.
Veja alguns números que Eduardo representou em ábacos.



214

ATIVIDADES

1 Descubra que números estão representados nos ábacos.



Fonte: Coleção Bem-Me-Quer, 4º ano (2021, p. 39)

A descrição dessa imagem revela uma configuração prática cujo significado institucional pretendido é a compreensão do valor posicional no sistema decimal, mediada pelo material manipulável. Entretanto, a própria diferenciação por cores introduz elementos semióticos que não fazem parte do significado institucional do SND.

Do ponto de vista dos **objetos primários** do EOS, podemos descrever a configuração observada do seguinte modo:

Quadro 1: Componentes e indicadores de Objetos Primários identificados na tarefa.

Componentes		Indicadores
OBJETOS PRIMÁRIOS	Situação-problema	Consiste na explicação do ábaco enquanto recurso pedagógico, destacando sua estrutura (hastes e anilhas) e sua função de representar números concretamente, com vistas a, nas tarefas propostas, promover a conversão dessa configuração manipulativa para os registros simbólicos numéricos.
	Linguagem	Conjunto de signos mobilizados nas tarefas, incluindo a representação iconográfica do ábaco com anilhas coloridas; as letras que codificam as ordens do sistema decimal (U, D, C, UM, DM); bem como os algarismos indo-arábicos utilizados para expressar numericamente as quantidades representadas.
	Definição	Compreensão do valor posicional como princípio fundamental do sistema decimal; conhecimento da escrita simbólica dos números por meio dos algarismos indo-arábicos; e entendimento do funcionamento do ábaco enquanto material manipulável que representa números por meio da disposição das anilhas nas hastes correspondentes às ordens de grandeza.
	Procedimentos	A partir das imagens do ábaco apresentadas na tarefa, e considerando a disposição das anilhas em cada ordem, os estudantes devem realizar a conversão do número representado para seu registro simbólico correspondente.
	Proposições	Cada haste do ábaco representa uma ordem numérica distinta; assim, um número com quatro algarismos ocupará até a quarta haste, da direita para a esquerda. As ordens representadas correspondem às unidades (U), dezenas (D), centenas (C) e milhares (M).
	Argumentos	A quantidade de anilhas presentes em cada haste indica o algarismo correspondente àquela ordem numérica no registro simbólico. Cada haste representa uma ordem específica do sistema decimal (unidades, dezenas, centenas e milhares), estabelecendo uma correspondência direta entre a quantidade de anilhas e os valores numéricos associados a cada ordem.

Relações	A tarefa estabelece uma correspondência entre duas formas de representação numérica: a configuração concreta do número no ábaco e sua expressão simbólica por meio da escrita numérica convencional.
Conflitos semióticos e epistêmicos em potencial	A utilização de anilhas coloridas distintas para cada haste no ábaco pode induzir os estudantes a interpretarem que as cores representam valores unitários diferentes. Tal interpretação configura um conflito semiótico, visto que, no funcionamento correto do ábaco, cada anilha possui valor absoluto unitário, e o valor posicional é determinado exclusivamente pela haste em que está posicionada.

Fonte: os autores

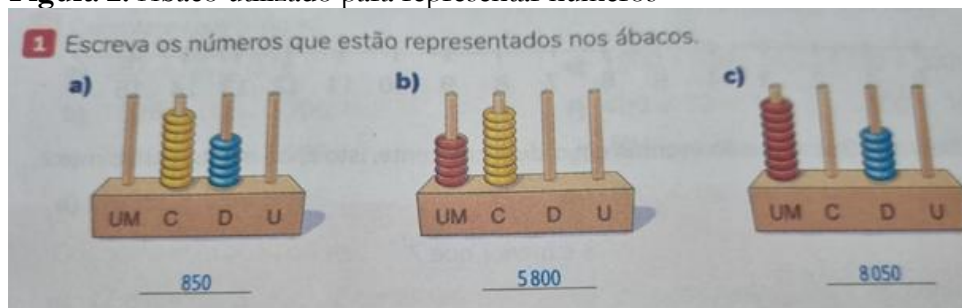
Ao observar o primeiro exemplo da tarefa, verifica-se a representação do número 1315 em um ábaco. A imagem apresenta uma anilha na haste correspondente às unidades de milhar, três anilhas nas centenas, uma nas dezenas e cinco nas unidades. Nota-se que o algarismo 1, que aparece duas vezes no numeral 1315, possui a mesma grafia e valor absoluto em ambas as posições. Assim, espera-se que, no ábaco, as anilhas que ocupam as ordens de unidades de milhar e de dezenas também sejam equivalentes entre si, reforçando a ideia de que o valor posicional decorre da haste ocupada, e não de alguma diferença intrínseca entre as anilhas. Em uma discussão sobre o uso de ábacos coloridos, Silveira (2016) analisa o caso da representação do número 333 no ábaco e adverte para um equívoco conceitual recorrente. O autor esclarece que, “como todos os algarismos ‘três’ no número 333 são idênticos entre si, as anilhas de um ábaco também devem ser. Em contrário, corre-se o risco de que os alunos atribuam valores às anilhas segundo suas cores, e passem a utilizá-las com valor agregado na cor” (Silveira, 2016, p. 236). Assim, a utilização de anilhas coloridas conforme a posição compromete o principal objetivo semiótico do ábaco: representar o valor posicional dos algarismos no Sistema de Numeração Decimal.

Moyer (2001) também discute sobre essa questão ao criticar os apelos físicos e táteis que os manipulativos porventura demonstram. A autora argumenta que “os fabricantes anunciam os manipuladores como materiais que tornarão o ensino e a aprendizagem da matemática ‘divertidos’” (MOYER, 2001, p. 2). Todavia, esses aspectos do material não devem lhes subtrair a eficácia matemática, exatamente o que fazem as diferentes cores das anilhas nos ábacos. Isso vai ao encontro do que Martin (2009) e Uttal *et al.* (2009) defendem. Para eles, ao escolhermos um material para manipulação, é preciso priorizar aquele desprovido de elementos que possam distrair o estudante.

Ao escolhermos um manipulativo para ensinar um objeto matemático, é importante refletirmos sobre seu instrumental e semiótico, ou seja, “é necessário analisar sua eficácia

relativa, o espaço e as circunstâncias em que cada manipulativo se revela mais adaptado à função requerida” (Cid; Godino; Batanero, 2003, p. 85, tradução nossa). No caso de colorirmos o ábaco, isso afeta sua função semiótica em relação ao conceito de valor posicional. A função semiótica ocorre na relação de correspondência entre um objeto antecedente (representação) e outro consequente (significado), estabelecida por um sujeito (Godino, 2024). A cor das anilhas altera o objeto antecedente que o sujeito deverá interpretar e abre espaço para que significados errôneos sejam produzidos pelo estudante, caracterizando um conflito semiótico em potencial. Essa forma de representar os ábacos não ocorre em uma única tarefa, mas ao longo de toda coleção, como podemos ver no outro exemplo a seguir:

Figura 2: Ábaco utilizado para representar números



Fonte: Coleção Bem Me Quer, 4º ano, p. 210.

A finalidade dessa forma de representação é evidenciar o valor posicional no contexto do Sistema de Numeração Decimal (SND), favorecendo a conversão de um número, organizado pelas anilhas e hastes do ábaco, para sua respectiva representação simbólica. Contudo, o uso de cores distintas para as anilhas suscita um questionamento pertinente: se uma anilha posicionada na haste das centenas representa cem, e a mesma anilha, ao ser deslocada para a haste dos milhares, passa a representar mil, qual seria, afinal, a função da cor? A resposta é que a cor não desempenha papel algum no valor posicional; trata-se de um recurso gráfico adotado pelo livro meramente para fins ilustrativos, sem qualquer relação conceitual com o SND. Essa característica, entretanto, pode induzir os estudantes a associar o valor relativo de cada anilha à sua cor, em vez de à posição que ocupa, sobretudo se tal prática for reproduzida também no uso do material em sala de aula. Essa reflexão converge com a advertência feita por Laski et al. (2015), para quem os materiais manipulativos devem evitar a presença de características físicas irrelevantes e ser concebidos de modo a manter a maior semelhança possível com o conceito matemático que se pretende representar.

Esse tipo de conflito semiótico emerge antes mesmo da prática pedagógica propriamente dita, tendo origem no próprio livro didático, quando “os autores deixam a cargo dos leitores a realização de funções semióticas que não são básicas” (Godino, 2003, p. 6). A ausência de

orientações explícitas aos professores, por sua vez, não os instrumentaliza adequadamente para mediar as ambiguidades decorrentes dessas interpretações equivocadas. O modo mais adequado de representar o ábaco em tarefas didáticas consiste, portanto, em utilizar anilhas de uma única cor para todas as ordens, de forma consistente ao longo de todos os volumes da coleção. Na eventualidade de a escola não dispor de ábacos cujas anilhas sejam uniformemente coloridas, recomenda-se, alternativamente, misturar as cores de modo que nenhuma haste contenha apenas anilhas de uma mesma cor, evitando reforçar a associação indevida entre cor e valor posicional.

b) Análise empírica: significados pessoais, conflitos semióticos e mediações no uso do ábaco colorido

A análise empírica teve por objetivo identificar os significados pessoais construídos pelas crianças ao interagirem com os ábacos coloridos (físicos e representados graficamente), bem como explicitar os conflitos semióticos decorrentes das discrepâncias entre tais significados e os institucionais estabelecidos no sistema de numeração decimal. Inicialmente, os pesquisadores organizaram os estudantes em grupos de quatro integrantes, entregando a cada grupo um ábaco aberto, confeccionado em madeira, acompanhado de um conjunto de anilhas coloridas — nas cores branca, vermelha, verde, azul e amarela. As crianças foram convidadas a manipular livremente o material, sem qualquer instrução prévia, enquanto os pesquisadores se dedicavam à observação atenta das interações estabelecidas entre os participantes e das ações espontaneamente desencadeadas durante a exploração do recurso. Nessa etapa inicial, chamou a atenção o fato de que, mesmo sem orientações, as crianças organizaram as anilhas de maneira sistemática, alocando-as por cor em cada uma das hastes do ábaco — ou seja, cada haste passou a conter exclusivamente anilhas de uma única cor. Tal conduta revela uma estratégia pessoal e intuitiva de classificação e organização do material, decorrente de significados próprios atribuídos ao objeto manipulável.

Em um segundo momento, os pesquisadores apresentaram aos grupos um novo ábaco, com as hastes completamente vazias, dando início a uma sequência de interações planejadas, com a finalidade de explorar de modo mais direcionado os significados atribuídos pelas crianças ao material e às quantidades por ele representadas. Com o propósito de identificar os sentidos construídos pelas crianças a partir do uso do ábaco aberto, foram registrados episódios internacionais especialmente significativos, ilustrados por transcrições de diálogos entre os pesquisadores e os estudantes. Esses dados empíricos serão analisados à luz dos postulados teóricos do Enfoque Ontosemiótico, com especial atenção aos significados pessoais e institucionais evidenciados, bem como aos potenciais conflitos semióticos emergentes nas práticas observadas.

Destacamos, a seguir, fragmentos significativos dessas interações (organizados em 3 cenas), que ilustram o movimento de construção e negociação destes significados.

Cena 1: Os pesquisadores iniciam as interações buscando identificar a familiarização dos estudantes com o material.

Pesquisadora: *Vocês conhecem ou já viram esse material antes?*

Rui: *Eu não lembro o nome, mas é tipo o quadro valor de lugar.*

Pesquisadora: *Por que você acha que é um quadro valor de lugar?"*

Rui: *O quadro valor de lugar que tu mostrasse pra gente é diferente porque a gente coloca número, e agora a gente representa os números pelas tampinhas.*

Marina: *Eu acho que ele falou isso porque aqui está escrito 'unidade', 'dezena' e 'centena'.*

Esse diálogo denota a mobilização de esquemas cognitivos prévios e a tentativa de estabelecer equivalências funcionais entre diferentes representações do sistema decimal, ainda que permeada por distinções na materialidade e nos signos envolvidos.

Cena 2: As crianças questionam se precisam considerar as cores das anilhas do ábaco.

Leila: *Professora, a cor faz algum sentido?*

Pesquisadora: *Então, eu gostaria de saber o que vocês pensam a respeito disso. Quando olham para essas cores, o que elas significam para vocês?*

Rui: *Então... se a gente misturar as cores... aqui nas unidades é tudo verde. Se eu tirar um verde da unidade e colocar em cima dos vermelhos das dezenas, vamos supor que aqui eu tivesse cem, agora vou ter cento e um, por causa da tampinha verde."*

Lucas: *Aqui as verdes são unidades e as amarelas são centenas* – ele coloca as anilhas verdes sobre as amarelas e continua: – *Agora eu conto mil mais dois e vou ter mil e dois.*

Contudo, sua argumentação revelou um conflito cognitivo, pois ele atribuía valor à cor, em detrimento da posição no ábaco.

Cena 3: A pesquisadora, utilizando um ábaco com anilhas de mesma cor (todas azuis), distribui-as de modo a formar o número 132 e, em seguida questiona os estudantes.

Pesquisadora: Podem me dizer qual a quantidade representada aqui?

Samuel: *Eu penso que é seis. Porque é duas na unidade, três nas dezenas e uma na centena.*

Pesquisadora: Você vê seis aqui? Pode me explicar?

Samuel: *Porque só tem as azuis, e elas são unidades.*

A pesquisadora retira do ábaco as anilhas e as coloca sobre a mesa, fora do ábaco. Pede aos estudantes que observem e indiquem quanto havia ali. Os estudantes reconheceram que ali se tratava apenas da quantidade total de peças (anilhas), sem valor posicional:

Samuel: *Só seis, porque está fora da casinha.*

Pesquisadora: *Vocês estão me dizendo que o valor não mudou? Que continua o mesmo de quando estavam no ábaco? Então para que serve o ábaco?*

A pesquisadora volta a colocar as anilhas (de cores azuis) no ábaco e pede para que, novamente, digam quanto havia ali. Os estudantes, desta vez disseram “cento e vinte três”.

Rui: *Então não importa a cor!*

Laura: *O que importa é a posição que a tampinha está, né, profê? Então a cor não tem importância.*

Samuel: *Na matemática a gente não usa cor para fazer cálculo.*

Esses excertos ilustram não apenas as tensões entre os significados pessoais e institucionais, mas também a potência das mediações didáticas para promover a reconfiguração dos esquemas interpretativos das crianças. À luz das seis dimensões do EOS, observa-se que, nas práticas empíricas, as crianças mobilizaram predominantemente os objetos primários **linguagem e procedimentos**, deixando em segundo plano as dimensões **regras, conceitos e argumentações**. Quando devidamente mediadas, essas interações permitiram aos estudantes reconhecerem a arbitrariedade das cores como recurso auxiliar, favorecendo a compreensão progressiva do princípio posicional como elemento estruturante do sistema decimal.

As interações analisadas revelam que, embora as crianças estabeleçam conexões iniciais importantes entre diferentes representações do sistema decimal, o uso das cores nas anilhas do ábaco gerou significados pessoais que se distanciam do significado institucional do valor posicional. Tal constatação aponta para um conflito semiótico cognitivo, em que o sujeito simultaneamente mobiliza interpretações divergentes sobre um mesmo objeto matemático, comprometendo a coerência conceitual exigida pela matemática formal.

220

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo analisar as representações de ábacos coloridos nos livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como investigar os significados pessoais construídos pelas crianças ao interagirem com essas representações e com os próprios materiais manipuláveis. À luz do Enfoque Ontossemiótico, evidenciamos os significados institucionais pretendidos por tais representações em livros didáticos — a compreensão do valor posicional no sistema decimal — e os significados pessoais efetivamente mobilizados pelos estudantes, frequentemente marcados por conflitos semióticos decorrentes da ênfase nas cores como critério de organização.

A análise documental, por meio dos componentes da dimensão epistêmica, revelou que os livros didáticos analisados, ao priorizarem aspectos estéticos e visuais, como a distinção de cores das anilhas, acabam introduzindo elementos semióticos arbitrários, suscetíveis de gerar interpretações espúrias e inconsistentes com os conceitos institucionais do sistema decimal. De forma complementar, a investigação empírica com as crianças evidenciou que tais ambiguidades são prontamente incorporadas pelos estudantes como critérios válidos, reforçando concepções equivocadas que, se não devidamente mediadas, comprometem a apropriação dos princípios fundamentais do SND.

Nesse sentido, é imperativo reconhecer que muitos professores, sobretudo nos anos iniciais da educação básica, dependem fortemente do livro didático como recurso orientador de suas

práticas — muitas vezes, inclusive, como principal fonte de formação continuada no que se refere a conteúdos matemáticos. Assim, os materiais didáticos, para além de cumprirem sua função instrucional junto aos estudantes, assumem também uma função formadora junto aos docentes, devendo, portanto, ser concebidos com rigor epistemológico e responsabilidade pedagógica. Representações mais consistentes, menos suscetíveis a interpretações ambíguas e mais alinhadas às convenções institucionais são fundamentais para apoiar tanto os professores quanto os estudantes na construção de significados matemáticos pertinentes.

Em síntese, os resultados desta pesquisa reforçam a necessidade de repensar criticamente a produção e a seleção dos materiais didáticos, bem como a formação inicial e continuada dos professores, para que possam exercer, de fato, o papel de mediadores qualificados das práticas matemáticas. Investigações futuras poderão aprofundar a análise em outros níveis escolares e com outros materiais manipuláveis, ampliando a compreensão sobre a dinâmica entre significados pessoais, institucionais e os conflitos semióticos daí decorrentes.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51–64, 2001.

BAROODY, A. J. Manipulatives don't come with guarantees. **National Council of Teachers of Mathematics**, 1989.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Coleção Ciências da Educação, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). **Coleção Bem-me-quer**. (Coleção PNLD 2023-2026) São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

BUSSI, M. G. Artefacts and utilization schemes in mathematics teacher education: place value in early childhood education. **Journal of Mathematics Teacher Education**, 14(2). p. 93-112, 2011.

CID, Eva; GODINO, Juan D.; BATANERO, Carmen. Sistemas numéricos y su didáctica para maestros. Granada: Universidad de Granada, 2003.

DIENES, Z. P. **Aprendizado moderno da Matemática**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

FURNER, Joseph M.; WORRELL, Nancy L. The importance of using manipulatives in teaching math today. **Transformations**, v. 3, n. 1, p. 2, 2017.

GIFFORD, S. et al. Making numbers: issues in using manipulatives with young children. In: X congress of the european society for research in mathematics education, Ireland. **Anais. Ireland: CU Institute of Education and ERME**, p. 1845-1852, 2017.

GLASERSFELD, Ernst von. An exposition of constructivism: Why some like it radical. **Journal for Research in Mathematics Education Monograph**, v. 4, p. 19–29, 1990.

GODINO, J. D.; BATANERO, C.; FONT, V. El Enfoque Ontosemiótico: Implicaciones sobre el carácter prescriptivo de la didáctica. **Revista Chilena de Educación Matemática**, v. 12, n. 2, p. 3-15, 2020.

Godino, J. D. **Enfoque Ontosemiótico en educación matemática: fundamentos, herramientas y aplicaciones**. Editora Aula Magna, Granada, 2024.

GOLAFSHANI, N. Teachers' beliefs and teaching mathematics with manipulatives. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, v. 36, n. 3, p. 137-159, 2013

KALMYKOVA, Z. I. Pressupostos psicológicos para uma melhor aprendizagem da resolução de problemas aritméticos. In: LURIA, A.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia: II – implicações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

KILPATRICK, J.; SWAFFORD, J.; FINDELL, B. **Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics**. Washington: National Academy Press, 2001.

LADEL, S.; KORTENKAMP, U. Development of a flexible understanding of place value. In: MEANEY, T. et al. (Org.). **Mathematics education in the early years**. Cham: **Springer International Publishing**. p. 289-307, 2016

LASKI, E. V. et al. What makes mathematics manipulatives effective? Lessons from cognitive science and Montessori education. **SAGE Open**, p. 1-8, April-June. 2015.

MARSHALL, L.; SWAN, P. Exploring the use of mathematics manipulative materials: Is it what we think it is. In. **EDU-COM 2008 INTERNATIONAL CONFERENCE**, Perth, Australia. Proceedings. Perth, Australia: Edith Cowan University. p. 338-350, 2008.

MARTIN, T. **Uma teoria da aprendizagem fisicamente distribuída: como os ambientes externos e os estados internos interagem na aprendizagem da matemática.** Child Development Perspectives, 3, p. 140-144, 2009.

MOYER, Patricia S. Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. Educational Studies in mathematics, v. 47, n. 2, p. 175-197, 2001.

MOYER-PACKENHAM, Patricia S.; BOLYARD, Johnna J. Revisiting the definition of a virtual manipulative. International perspectives on teaching and learning mathematics with virtual manipulatives, p. 3-23, 2004.

PIAGET, J. A Psicologia da Criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.1995

PIRES, E. M.; SILVEIRA, E. A Formação e o Trabalho do Professor-Pesquisador em Educação Matemática. In: VIZOLLI, I.; COSTA, D. E.; MORAES, M. S. F. (Org.). A Formação e o Trabalho do Professor-Pesquisador em Educação Matemática. Confresa, MT: Gnosis Carajás, 2024.

SABEL, E.; SILVEIRA, E. Manipuláveis no ensino do sistema de numeração decimal: um olhar pela teoria dos Registros de Representação Semiótica. ReBeCem, v. 9, n. 2, 2025. DOI: 10.48075/ReBECem.2025.v.9.n.2.33722MANIPULÁVEISNO. Disponível em: <https://www.rebecem.com.br/anais/9/2/33722>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SILVEIRA, E. Materiais manipuláveis e alguns riscos que envolvem sua utilização. In. E. SILVEIRA, E. et al. (Org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento:** letras e números nas práticas sociais. Vol. 1. Florianópolis: NUP-CED-UFSC, 2016. p. 221-240.

SILVEIRA, E. Afinal, está certo ou errado? Um estudo sobre indicações de uso de blocos base dez em livros didáticos de matemática no Brasil. In. **VII SIPEM - SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, Foz do Iguaçu, PR, 2018.

SILVEIRA, E.; POWELL, A. Representações e indicações de uso de manipulativos em livros didáticos de primeiro ao quinto ano: serão consistentes? In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. Anais... Cuiabá: SBEM-MT, 2019.

SILVEIRA, E. A Study on the indications to the use of Base Ten Blocks and Green Chips in Mathematics textbooks in Brazil. The Mathematics Enthusiast, v. 18, n. 3, p. 469-501, 2021Silveira, 2014,



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



URIBE-FLÓREZ, Lida J. & WILKINS, Jesse L. M. (2010). Elementary School Teachers' Manipulative Use. *School Science and Mathematics*, 110(7), 2010. p. 363–371.

UTTAL, D. H., SCUDDER, K. V., & DELOACHE, J. S. Manipulatives as symbols: a new perspective on the use of concrete objects to teach mathematics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v.18, p. 37–54. 1997.



MASCULINIDADE ‘RED PILL’

Tarciano Ortolan de Barcelos¹
Marília Rodrigues Lopes Heman²
Leandra Bôer Possa³

Introdução

A presente escrita constitui um recorte de pesquisa de pós-graduação em andamento, cujo objetivo é problematizar os discursos de masculinidade contemporâneos, com foco específico naqueles cunhados por grupos autointitulados Red Pill. Estes discursos são amplamente divulgados em redes sociais e outras mídias. A relevância e o impacto desse tema são evidenciados pela recorrência de publicações na rede social Instagram, bem como por sua inserção no cenário da arte e do cinema. Exemplo disso é a ampla divulgação e o lançamento da série Adolescência (Netflix), que em seu enredo busca discutir os dilemas da masculinidade nas redes sociais, o papel da escola e os [não]limites negligenciados pela sociedade na adolescência contemporânea, estabelecendo um diálogo entre o contexto social, o ambiente escolar e os desdobramentos da [não]educação no presente.

Para investigar este fenômeno, a pesquisa busca amparo literário em perspectivas como as de Kimmel, Louro, Foucault, Preciado e Bento, abordando os discursos de gênero. Um objetivo central é problematizar como a verdade Red Pill é formada e como suas estratégias discursivas, para Foucault, não apenas descrevem, mas ativamente constroem sujeitos através de relações de poder. Esta análise crítica visa compreender a complexidade das identidades e experiências, desafiando a naturalização da dominação masculina.

225

A análise da masculinidade

Ao observar a maneira que o sexismo online se articula nas redes sociais (Drakett et al., 2018), percebemos que boa parte dos sites e ambientes virtuais que seguem a subcultura

¹ Psicólogo Clínico - CRP 07/37784; Mestrando em Educação do Programa pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4157367541094581>; E-mail: barcelostarciano@gmail.com.

² Doutora e Mestra em Educação com Pós-Doutoramento em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM); Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1079023663243185>; E-mail: ma.riliaheman@gmail.com.

³ Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) com estágio Pós-Doutoral em Políticas Públicas de Educação e Educação Comparada na Universidad de Valência, Espanha; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPGE-PPPG/UFSM); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1050405469171971>; E-mail: leandra-boer-possa@ufsm.br.

masculinista também segue a filosofia da Red Pill, referência retirada do filme Matrix (Silver, Wachowski, & Wachowski, 1999). Deste modo, a referência cinematográfica dos praticantes e membros dos grupos virtuais foi vinculada a ideia de pílula vermelha ao que consideram ser, em sua filosofia, as verdades escondidas que não querem que os homens saibam. Nesse sentido, escolher a pílula vermelha significaria que o homem teria acesso a essas verdades não ditas do mundo, principalmente deixaria claro a lavagem cerebral impostas pelos movimentos feministas nas sociedades ocidentais.

O termo Red Pill tem ganhado notoriedade principalmente depois da pandemia, irrompendo as comunidades virtuais, ganhando maior visibilidade por meios populares e tradicionais de comunicação. Em contraste, um evento que teve maior destaque em relação ao discurso Red Pill foi a aparição de um homem, intitulado “Calvo do Capari”, nas redes, após participar de uma entrevista no Buteco podcast, onde ele, em uma situação hipotética, recusa beber cerveja com uma mulher porque já estava bebendo Campari, exemplificando uma situação onde a mulher supostamente tentaria moldar o homem ao modo dela. A misoginia, na forma de discurso, em suas diversas exposições, tem sua origem e um passado antiquíssimo (Vickery, 2018). Logo, o que teria de diferente na manifestação misógina dos Red Pill demonstrada no território online?

Esse ambiente de manifestações hipermasculinas que determinados ambientes virtuais cultivam e assumem na rede, foi nomeado com um neologismo: *manosphere*, ou esfera masculina.

Ela se caracteriza por uma rede de práticas e táticas, discursivas e comportamentais, que utilizam as plataformas digitais, tais como: blogs, redes sociais, fóruns, sites, para a sua disseminação de conteúdo. Elas são geridas por ativistas dos direitos dos homens que buscam a justiça social e sexual masculina, tendo como objetivo promover conteúdos educativos associados à filosofia Red Pill (Vilaça, D'andréa, 2021). A *manosphere* ganha a sua notoriedade por ser estruturada de forma sistemática e técnica, abrangendo diversas áreas, com foco na [re]produção de conteúdo de assédio para influenciar a maneira como os indivíduos enxergam o mundo (Ribeiro *et al*, 2020).

Esse território masculino e hétero é composto por comunidades e sites nas redes ou aplicativos ligados à ideologia que busca resgatar o homem como soberano na sociedade, defendendo que a força e a inteligência masculinas são as necessárias para governá-la. (Ging, 2019). De forma geral, a *manosphere* se segmenta em grupos e subgrupos de “escolas”

masculinistas como MRAs⁴, Pick-Up Artists⁵, MGTOW⁶, Incels⁷, Red Pill⁸ e Legendários⁹, e também em correntes de pensamento como alfas, conservadores, nerds, betas e sigmas dentro das várias comunidades, tornando a compreensão e o acompanhamento desses movimentos e práticas masculinistas difíceis devido ao caráter volátil e transicional da natureza de seus grupos e à sobreposição de seus participantes em contextos locais, regionais e globais (Ging, 2019). Como diz Louro (2008):

Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinam-nos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver. Algumas orientações provêm de campos consagrados e tradicionalmente reconhecidos por sua autoridade, como o da medicina ou da ciência, da família, da justiça ou da religião (Louro, 2008, p.19).

No trabalho, o esboço teórico de Michel Foucault (2008) serve como amparo literário essencial para problematizar os discursos da masculinidade Red Pill. A escrita se aprofunda na investigação foucaultiana sobre a verdade, que se afasta de uma essência imutável, compreendendo-a como produto de uma produção histórica de verdades. Para o trabalho, o discurso transcende a mera linguagem, funcionando como uma prática ativa que molda o mundo e estabelece limites para pensamentos e comportamentos. Assim, é possível escavar como a verdade Red Pill é formada.

A análise empreendida inspira-se na concepção foucaultiana de que a enunciação confere existência a um modo de dizer. As estratégias discursivas da Red Pill, a partir de Foucault

⁴ Sigla de Men's Rights Activists (Ativistas pelos Direitos dos Homens). Movimento que foca nas questões que acreditam afetar diretamente os homens e meninos, defendendo e promovendo os direitos dos homens.

⁵ Homens heterossexuais que focam no desenvolvimento de táticas e estratégias para conquistar as mulheres com o objetivo de encontros, relacionamentos e coito, e entendem isso como um jogo de forças onde um deve subverter o desejo do outro.

⁶ A tradução da sigla é 'homens seguindo seus próprios caminhos'. Composto por homens que buscam independência dos relacionamentos românticos, sociais e sexuais com mulheres, porque acreditam em uma vida onde possam se afastar dos riscos e desvantagens nas interações com o sexo feminino.

⁷ A tradução da abreviação significa celibatários involuntários. É um grupo formado por pessoas que se consideram incapazes de estabelecer relacionamentos românticos ou sexuais, pautadas nas frustrações vivenciadas e ressentidas, acreditando que existe uma hierarquia estruturada onde aqueles que compõem o topo podem escolher, enquanto os demais, não.

⁸ Autointitulados redpillers, é um grupo que acredita que as relações modernas estariam sendo dominadas por direitos feministas que oprimem homens. Assim, eles propõem estratégias para se relacionar, focando em ser assertivo no desenvolvimento pessoal, além de controlar as mulheres e renunciar aos direitos dos homens.

⁹ Uma versão mais contemporânea dos movimentos masculinistas, os Legendários surgiram no Brasil a partir de grupos religiosos, buscando promover o lugar do homem a um nível superior por meio de técnicas, ideias e inspirações em outros homens. Nesse movimento, uma espécie de jornada de aprimoramento é realizada, onde um grupo percorre uma trilha em direção a uma montanha escolhida e permanece lá por alguns dias em seu "ritual". Após retornarem para suas casas, eles não podem revelar o que aconteceu em sua jornada.

(2008) argumenta que os discursos não se limitam a descrever objetos, mas constroem ativamente sujeitos por meio de relações de poder. Nesse sentido, a “vontade de verdade” inerente ao discurso da Red Pill opera como uma força coercitiva na produção e captura das subjetividades da juventude, revelando esse movimento como uma tecnologia organizadora que regula a existência. Isso nos ajuda a compreender que o discurso vai além de meras palavras, funcionando como uma prática que ativamente constrói e organiza nossa relação com a realidade. Longe de ser neutro, ele estabelece os contornos de nossos pensamentos, assuntos e comportamentos, revelando-se, em sua essência, como estruturas complexas de poder e conhecimento que dão forma ao que consideramos real.

Nesse sentido, podemos pensar em uma perspectiva que Kimmel (2022) comenta sobre a diferença de gênero, na lógica em que as diferenças biológicas, como anatomia reprodutiva, níveis hormonais e musculatura, são o que definem o destino reprodutivo de homens e mulheres.

Nem nascemos biologicamente predispostos à desigualdade de gênero. A dominação não é um traço carregado no cromossomo Y; é o resultado da diferente valorização cultural dada à experiência de homens e mulheres. Assim, a adoção da masculinidade e da feminilidade implica a adoção de ideias “políticas” segundo as quais o que as mulheres fazem não é tão culturalmente importante quanto o que os homens fazem (Kimmel, 2022, p.13).

228

Kimmel (2022) articula como a masculinidade branca se consolida em contextos sociais de forma tão naturalizada que se torna “invisível”, especialmente em espaços privilegiados, onde “apenas homens têm o luxo de fingir que gênero não importa” (p. 17). Essa invisibilidade, no entanto, traz consequências significativas, como a dificuldade de criar políticas de inclusão para algo que não é percebido como problema. Tais consequências se manifestam, por exemplo, na reação defensiva e nervosa de muitos homens quando confrontados com estatísticas que evidenciam os impactos do racismo e do sexismo.

Nesse sentido, seria a hegemonia masculina propagada pelo movimento Red Pill um caso particular de masculinidade tóxica expressa de forma estressada? Ao considerar a masculinidade tóxica sob a perspectiva de Ging (2019), como uma tendência à competição e à dominação agressiva, na qual os homens impõem sua suposta soberania biológica sobre outros indivíduos, aceitar essa lógica seria, de fato, adentrar o território da realidade proposto pelo filme Matrix, quando a pílula vermelha é escolhida?

Para responder a essa questão podemos seguir algumas concepções de Ging (2019) e Nagle (2016) que direcionam a uma perspectiva dos incels como um caso que pode ser percebido como masculinidade hegemônica, desta forma, também, aderindo ao fenômeno Red Pill como uma forma estressada de manifestação de masculinidade hegemônica.

Para exemplificar esta passagem, foi lançada recentemente na plataforma Netflix a minissérie “Adolescência”. É uma produção muito astuta por aplicar em todo o seu enredo a filmagem de planos-sequência que imergem o espectador na vivência de cada episódio, principalmente

na trama envolvendo Jamie, um menino de 13 anos acusado pelo assassinato de sua colega de escola. A narrativa que desenrola desde o início mostra que o culpado é identificado desde os primeiros momentos do primeiro episódio, e o foco central recai em compreender o porquê Jamie cometeu o assassinato, ou seja, o que o motivou a esfaquear a colega.

Ao longo dos episódios, percebe-se que a família de Jamie apresenta ruídos e dificuldades de interação, além da acentuada falta de comunicação entre Jamie e os pais. Nesse contexto, a série explora os perigos das redes sociais, evidenciando como a ausência de diálogo e de acompanhamento parental torna o jovem vulnerável. A minissérie mostra que a influência de figuras presentes nas redes, como Andrew Tate com o movimento dos Incels, pode contribuir para a radicalização de comportamentos e ações, tornando-se perigosa.

A cada episódio, os comportamentos que levaram à atitude de Jamie começam a amarrar a trama: seu isolamento, a dificuldade em estabelecer diálogos com a família, a incapacidade de expressar verbalmente emoções complexas e a desconexão com as consequências de seus atos. O modo como o menino vivencia suas experiências, principalmente nas interações virtuais, as dificuldades em lidar com as diferenças, a aproximação de um machismo radical, a violência como meio de expressar um desgosto, e a forte denúncia sobre a repressão das emoções em meninos e homens diante de uma performance masculina rígida e tradicional, são elementos centrais que capturam o espectador, pois denunciam a realidade que vivenciamos.

Tensionando essas construções, a pesquisa aprofunda-se em autores como Berenice Bento (2018), ressaltando o lugar onde as organizações políticas concebem o poder heteronormativo e cis-hétero branco, problematizando alguns recortes que propõem falar sobre as políticas de garantia à vida e promoção da morte pelo Estado, ou ainda, como o Estado opera essa forma de desigualdade sistematizada que age a partir de determinados reconhecimentos sociais e humanos das vulnerabilidades. A minissérie “Adolescência” ilustra como a vulnerabilidade de jovens, como Jamie, e a ausência de diálogo parental os tornam suscetíveis à radicalização por figuras como Andrew Tate¹⁰ e o movimento Incels, que promovem o machismo radical. Embora Bento (2018) se concentre nas estruturas de Estado, pode-se alinhar a noção de estrutura social e discursiva online como extensão de governo, [re]criando as zonas de morte, delimitando as formas e os modos de existência, e replicando de forma mais extrema os atos de violência, vista a crescente disseminação de discurso de ódio e ameaças na internet com o aumento de 360% de

¹⁰ O influencer britânico-americano, autoproclamado misógino, propôs que mulheres devem ser responsabilizadas por serem agredidas e também diz atuar sob instruções de deus. <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cvge2n5n8zro>>

postagens contendo ameaças às escolas entre 2021 e 2025¹¹. Ainda segundo estatísticas do Atlas da Violência 2025, em 2023 o Brasil registrou 45.747 homicídios, sendo que 47,8% das vítimas eram jovens entre 15 e 29 anos, correspondendo a uma média de 60 jovens assassinados por dia. No período de 2013 a 2023, 2.124 crianças de 0 a 4 anos sofreram homicídio, e 90.399 adolescentes de 15 a 19 anos foram vítimas. Na edição da PeNSE¹² de 2019, a pesquisa mostrou que alunos do nono ano do ensino fundamental, nos últimos 30 dias antes da entrevista, relataram ter sofrido bullying (30%), agressão por familiar (16,1%) e se sentiram tristes com a noção de que ninguém se preocupava com eles (62,5%).

Nesse contexto, a rigidez da performance masculina tradicional e a repressão emocional representadas pelo personagem de Jamie poder ser interpretadas à luz das manifestações do necrobiopoder, onde certos corpos e comportamentos são produtos de forças que apresentam como princípio a adequação ideais hegemônicos, assim sendo produto e efeito de violência. Bento (2018, p.13) ressalta que “o medo é um dos elementos centrais que irá sustentar as necrobiopolíticas.”, e, com isso, a decisão sobre a vida dos corpos, justificando as ações que deveriam ser combatidas socialmente. A série “Adolescência” revela como a aproximação a um machismo radical e o uso da violência como forma de expressar desgosto refletem essa dinâmica de poder, onde a influência de grupos como Incels, que acreditam na dominação masculina, molda comportamentos que resultam em atos trágicos.

Ou ainda, como afirma Colling (2018), em sua obra “Gênero e Sexualidade na Atualidade”, serve como uma ponte crucial para aprofundar a análise, especialmente ao questionar: “por que atribuímos valor positivo para determinados corpos e não para todas as pessoas?” (p. 10). Nesse sentido, a existência do indivíduo enquanto sujeito é significada por meio de ferramentas discursivas apresentadas pelo Outro, o que implica que a identidade não é uma construção individual, mas uma construção relacional que já está formada socialmente através de seus imperativos constitutivos de performance (Colling, 2018). Essa perspectiva ilumina como a rigidez da performance masculina tradicional vista em Jamie na série “Adolescência” e a adesão aos movimentos da *manosphere*, são produtos de discursos sociais que valorizam certas masculinidades enquanto desumanizam outras. Consequentemente, a desvalorização de “corpos falantes” e a imposição de ideais ocorrem não só por ações diretas do Estado, mas por todo um aparato social que define e limita as formas de existência, perfazendo em “zonas de morte” onde a violência se manifesta. Colling (2018) ainda

¹¹ “Um levantamento alarmante do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em parceria com a empresa de monitoramento Timelens, revela um aumento expressivo nas postagens com ameaças direcionadas a escolas nas redes sociais. O estudo também destaca a migração do discurso de ódio para a web tradicional e um preocupante crescimento na exaltação de agressores.”
<<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/ameacas-a-escolas-cresceram-360-nas-redes-sociais-diz-pesquisa/>>

¹² PeNSE é a abreviação de Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar conduzida pelo IBGE em parceria com o Ministério da Saúde, voltada para estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Acesso em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html>>

acrescenta a importância do lugar onde o sujeito se identifica consigo mesmo, principalmente no âmbito social, sob uma visão construída com as ferramentas discursivas que o Outro apresenta para significar a sua existência.

Desnaturalização de gênero e sexualidade

Esta seção explora como as identidades de gênero e sexuais são construídas e desconstruídas, para isso o exame pormenorizado das implicações da dicotomia entre sexo e gênero que Preciado (2014) apresentado no livro “Manifesto Contrassexual” é um esclarecimento sobre como os produtos do contrato social heteronormativo, cujas ações e expressões, socialmente esperadas, internalizadas e tidas como características inerentes ao corpo, são produtos de um discurso articulado em uma época longínqua e ainda moldam a construção do saber sobre gênero na sociedade contemporânea. Nisso, dialogando com as concepções que Kimmel (2022) traz em “sociedade de gênero”, a construção teórica sobre a contrassexualidade nos convoca a pensar o desenvolvimento das construções de performance de gênero no âmbito social mediante um ensaio de substituição desse contrato social de lugar falocêntrico - que denominamos natureza sexual e biológica - por um contrato onde os corpos se reconhecem não como homens ou mulheres, mas sim como corpos falantes, proferindo prazeres capazes de serem experienciados em qualquer parte do corpo, independentemente das zonas genitais. Colocando em xeque a tecnologia heterossexual como um conjunto de instituições que produzem constantemente corpos-homem e corpos-mulher, salientamos que a identidade sexual, em vez de ser uma expressão biológica inerente, é, na verdade, um produto da contínua gravação das performances e expectativas de gênero no corpo.

231

O gênero não é simplesmente performativo, isto é efeito das práticas culturais linguístico-discursivas, como desejaria Judith Butler. O gênero é, antes de tudo, protético, ou seja, não se dá se não na materialidade dos corpos. É puramente construído e, ao mesmo tempo, inteiramente orgânico. Foge das falsas dicotomias metafísicas entre o corpo e a alma, a forma e a matéria. (Preciado, 2014, p.29).

Ademais, dialogando com Grossi (1998), a explicação de ordem natural que supõe uma determinação biológica de comportamentos de homens ou de mulheres é normalmente utilizada para as formulações ideologias de gênero, desse modo os estudos antropologistas feministas têm mostrado que o caminho explicativo pela biologia tem grande peso ideológico, porque tomamos a ciência como valor de verdade, principalmente nas sociedades ocidentais. E que o conceito de gênero continua unido ao conceito de sexualidade no senso comum.

Sempre aprendemos que Homem com H maiúsculo se refere à humanidade como um todo, incluindo nela homens e mulheres. Mas o que os estudos de gênero têm mostrado é que, em geral, a ciência está falando apenas de uma parte desta

humanidade, vista sob o ângulo masculino, e que não foi por acaso que, durante alguns séculos, havia poucas cientistas mulheres. (Grossi, 1998, p.4).

Barreto (2016), em seu livro “Masculinidade em Construção”, mais especificamente no subtítulo “O Nascimento da Superioridade Masculina”, apresenta percepções sobre o processo de construção das representações da identidade masculina na sociedade ocidental. O autor conduz seu raciocínio sobre a construção histórica dos papéis masculino e feminino ao longo da história das civilizações, ressaltando o modo como a história da humanidade foi contada. Isso levanta uma questão importante: cientistas homens relataram a história, o que abre margem para uma visão mais idealizada de um gênero e a desconsideração do outro, em virtude das inclinações sociais da época, dificultando, assim, a análise do objeto estudado. Além disso, a Igreja e os regimes de verdade proferidos pelo discurso cristão contribuíram para a naturalização da dominação masculina:

Saliente-se contudo que o pensamento judaico-cristão está impregnado ao colocar o homem no centro de tudo, evidenciando uma tendência misógina. O sagrado está diretamente relacionado com o homem; em contraponto, o pecado é associado ao elemento feminino, tal como na parábola de Adão e Eva. (Barreto, 2016, p.82).

Dessa forma, investigamos os discursos da masculinidade Red Pill, sua articulação online e a filosofia de verdades escondidas que se propagam. Analisamos como essas narrativas constroem sujeitos e perpetuam a hegemonia masculina, questionando suas implicações. A discussão abrangeu a construção social do gênero, desfazendo a ideia de determinações biológicas e ressaltando a relevância das interações sociais na identidade.

Considerações finais e estratégias de combate à *manosphere*

Aprofundando a compreensão, a pesquisa revela que os discursos Red Pill, disseminados na *manosfera* não se limitam a descrever uma realidade, mas a construir ativamente verdades e sujeitos através de relações de poder. Ao se autointitular *redpillers*, esses grupos buscam expor o que consideram verdades escondidas que a sociedade, influenciada por movimentos feministas, estaria supostamente ocultando dos homens. Essa construção discursiva não apenas perpetua a dominação masculina, que Kimmel descreve como naturalizada ao ponto de se tornar invisível, mas a apresenta como uma verdade inquestionável, intensificando uma masculinidade hegemônica estressada que se manifesta na competição e dominação agressiva, como no exemplo do “Calvo do Campari”.

Por conseguinte, a análise refletiu como os discursos da masculinidade Red Pill operam como uma extensão do necrobiopoder de Bento (2018), desumanizando e criando “zonas de morte” ao impor ideais hegemônicos. A série “Adolescência” dramatiza essa dinâmica na vulnerabilidade de Jamie, cuja repressão emocional e adesão ao machismo radical culminam

em violência. A contribuição de Colling (2018) aprofunda essa compreensão ao questionar a valorização desigual de corpos, sublinhando que as identidades são construções relacionais, moldadas por ferramentas discursivas que podem silenciar ou legitimar. Diante desse cenário complexo, é imperativo que a sociedade adote estratégias para desconstruir esses exercícios de repressão. Isso inclui a reeducação na utilização das plataformas através de oficinas e palestras promovidas pelos Estados, a responsabilização das Big Techs¹³ no combate às discriminações e violências disseminadas em suas plataformas e a regulação algorítmica com transparência na recomendação de conteúdos, a exemplo da lei europeia DSA (Lei de Serviços Digitais da União Europeia) de 2022 que visa combater atividades online ilegais que prejudicam as pessoas aumentando a transparência da moderação das plataformas e responsabilizando-as. Igualmente vitais são as contra-narrativas contemporâneas promovidas por projetos de comunicação online como Tese Onze¹⁴ que desmontam falácias através da análise marxista e ecossocialista em vídeos no youtube e podcasts. Tais ações são essenciais para fomentar o diálogo e o reconhecimento da humanidade, combatendo a propagação de discursos de ódio e a rigidez da performance masculina.

Com isso, portanto, para encarar o cenário atual da emergência desse contexto que reflete a conjuntura do contemporâneo e, problematizar as formas como isso é marcado, adensando, inclusive, temas como gênero e corpos dissidentes, para a possibilidade de refletir, ainda, sobre o lugar social ocupado por cada corpo falante. Uma pesquisa como espaço de reflexão social, cultural e política por meio da pauta sobre gênero e os discursos que a sustenta, como o Red Pill. A análise crítica dos dispositivos de linguagem utilizados pelas práticas discursivas heteronormativas permitiu compreender a importância de não reduzir a complexidade das identidades e experiências.

Referências

ADOLESCÊNCIA. Direção: Philip Barantini. Roteiro: Jack Thorne; Stephen Graham. Produção: Warp Films; Matriarch Productions; Plan B Entertainment. Elenco: Owen Cooper, Stephen Graham, Christine Tremarco, Ashley Walters, Erin Doherty. Reino Unido: Netflix, 2025. 1 minissérie (4 episódios), color., son. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81756069>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2025. Brasília: IPEA; FBSP, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia>. Acesso em: 14 jul. 2025.

¹³ Composto pelas principais plataformas de tecnologia que dominam o mercado econômico. Elas usam uma grande quantidade de dados dos usuários para proveito próprio e influenciar os serviços de compra e venda. <<https://jornal.usp.br/articulas/paulo-feldmann/o-assombroso-poder-das-big-techs-na-economia-e-na-politica-dos-paises/>>

¹⁴ <<https://sabrinafernandes.com/teseonze/>>



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



BARRETO, Soraya Januário. **Masculinidades em (re)construção**. Labcom.IFP, 2016.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, n. 53, e185305, 2018. DOI: 10.1590/18094449201800530001.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. 69 p. ISBN 978-85-8292-181-4. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30887/1/eBook%20-%20Genero%20e%20Sexualidade%20na%20Atualidade.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

DRAKETT, J. et al. Old jokes, new media: Online sexism and constructions of gender in Internet memes. **Feminism & Psychology**, v. 28, n. 1, p. 109-127, 2018.

FOUCAULT, Michel. **The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978-1979**. Tradução de Michel Senellart et al. Nova York: Springer, 2008.

GING, Debbie. Alphas, betas, and incels: theorizing the masculinities of the manosphere. **Men and Masculinities**, v. 22, n. 4, p. 638-657, 2019. DOI: 10.1177/1097184X17706401.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. **Revista Antropologia em Primeira Mão**, n. 12, p. 1-15, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

KIMMEL, Michael. **A sociedade de gênero**. Petrópolis: Vozes, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MATRIX. Direção: Lana Wachowski; Lilly Wachowski. Produção: Joel Silver. [Filme]. Warner Bros. Pictures, 1999.

NAGLE, Angela. The new man of 4chan. **The Baffler**, n. 30, p. 45-59, mar. 2016.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

234





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



RIBEIRO, Manoel H. et al. A evolução da manosfera na web. **arXiv.org**, 2020. DOI: 10.48550/arXiv.2001.07600.

VICKERY, Jacqueline R. This isn't new: gender, publics, and the internet. In: VICKERY, J. R.; EVERBACH, T. (Org.). **Mediating misogyny: gender, technology, & harassment**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2018. p. 31-49.

VILAÇA, Gracila; D'ANDRÉA, Carlos. Da *manosphere* à *machosfera*: práticas (sub)culturais masculinistas em plataformas anonimizadas. **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 410–424, 2021. DOI: 10.29146/ecopos.v24i2.27703.

235



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

FEIRAS DE MATEMÁTICA COMO ESPAÇO DE EMPODERAMENTO: CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA

Renata Cristine Conceição¹
Eliandra Moraes Pires²

Introdução

As Feiras de Matemática têm se consolidado como espaços coletivos e inclusivos de produção e circulação de saberes, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Distante da lógica tecnicista que tradicionalmente marca o ensino da matemática, essas feiras promovem experiências educativas que valorizam a escuta, o protagonismo estudantil e o diálogo entre diferentes saberes acadêmicos, escolares, populares e comunitários. São espaços em que a matemática se torna viva, situada e significativa, revelando seu potencial como linguagem de expressão, investigação e transformação social.

Neste artigo, analisamos a experiência de uma professora regente do 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Florianópolis, no Sul do Brasil, que ressignificou sua prática docente e sua relação com a matemática ao enfrentar o desafio de ensinar o conceito de raiz quadrada — tradicionalmente abordado apenas nos anos finais da educação básica. Provocada pelas curiosidades de sua turma, a professora engajou-se em uma proposta colaborativa que articulou a escuta ativa das crianças, o trabalho em parceria com uma pesquisadora e de uma supervisora escolar, culminando em um projeto apresentado na Feira de Matemática. A experiência evidenciou o potencial transformador desse processo coletivo, configurando-se como prática pedagógica inclusiva e significativa, que mobilizou o empoderamento docente e promoveu o protagonismo dos(as) estudantes.

Ao tomar como fio condutor o relato da professora, este estudo propõe uma reflexão sobre o papel do empoderamento docente na construção de práticas matemáticas mais significativas e democráticas. Partimos do pressuposto de que professores e professoras, quando acolhidos em suas dúvidas e incentivados a experimentar, investigar e colaborar, tornam-se capazes de reinventar o ensino da matemática, rompendo com modelos excludentes e potencializando a aprendizagem dos(as) estudantes. Discutir essa dimensão formativa é fundamental para repensar o lugar da matemática na escola e para defender políticas públicas que valorizem o fazer docente como prática criativa, crítica e transformadora.

¹ Doutoranda em Educação e Mestre em Educação Científica e Tecnológica ambas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, SC - Brasil. E-mail: reconceicao@gmail.com

² Doutoranda e Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, SC - Brasil. E-mail: eliandra.lia@gmail.com

Essa experiência, porém, não se explica apenas como um relato individual e pontual: ela sintetiza tensões históricas e políticas próprias do ensino da matemática no Brasil. A trajetória da professora Elaine, protagonista deste estudo, evidencia como a insegurança docente diante da disciplina, assim como o sentimento de inadequação que afeta tantos estudantes, não são apenas fruto de dificuldades pessoais, mas expressão de um modelo pedagógico excludente e tecnicista, ainda dominante nas escolas.

A matemática, tal como historicamente se consolidou no currículo escolar brasileiro, tem servido mais para excluir do que para incluir. Ao longo do tempo, tornou-se símbolo de rigor, neutralidade e excelência intelectual, sendo frequentemente apresentada como um conjunto de técnicas abstratas a serem memorizadas e aplicadas sem questionamento ou relação com a realidade dos sujeitos. Essa lógica tecnicista não é neutra: ela estabelece uma barreira simbólica e material, produzindo fracasso escolar e perpetuando desigualdades sociais (Skovsmose, 2000; D'Ambrosio, 2002).

Ole Skovsmose (2000) denuncia que a matemática escolar, ao ser ensinada de forma descontextualizada, contribui para a marginalização de amplas parcelas da população, negando-lhes o acesso a uma leitura crítica do mundo e à participação cidadã. Para ele, o ensino tradicional transforma a matemática em um “mito de neutralidade” que serve para justificar privilégios: apenas os “capazes” têm acesso pleno ao conhecimento matemático, enquanto os outros são estigmatizados como “fracos” ou “incapazes”. Ubiratan D'Ambrosio (2002), por sua vez, alerta que a escola precisa reconhecer que existem muitas “matemáticas” — ou etnomatemáticas —, que são construídas socialmente, em diferentes culturas e contextos, e que são sistematicamente desvalorizadas em favor de um modelo eurocêntrico e padronizado.

Essa abordagem hegemônica, além de excludente para os(as) estudantes, também produz insegurança e desvalorização dos(as) próprios professores(as). Muitos(as) docentes, como a professora cujo relato compõe este artigo, carregam marcas profundas de experiências negativas com a matemática escolar que vivenciaram, internalizando a ideia de que não são “bons o suficiente” para ensinar matemática ou que só existe um jeito “certo” de fazê-lo. Estudos mostram que as crenças de professores(as) em relação à matemática estão intimamente ligadas às suas práticas pedagógicas e ao sucesso ou fracasso dos(as) estudantes (Bishop et al., 1999; Borba, 2004). Nesse sentido, o ensino tecnicista não só exclui, mas também silencia professores(as), minando sua autonomia pedagógica e criatividade.

Ao reconhecer que a matemática não é neutra e que suas práticas escolares têm implicações políticas, torna-se urgente pensar em caminhos que rompam com essa lógica. É preciso deslocar a matemática do lugar de instrumento de opressão para o de instrumento de emancipação. As Feiras de Matemática, como será discutido adiante, abrem uma brecha nesse cenário: elas valorizam saberes diversos, promovem protagonismo estudantil e docente, e democratizam o acesso ao conhecimento matemático, tornando-o significativo e vivo.

Feiras de Matemática: espaços democráticos de saberes e vozes

As Feiras de Matemática, constituem-se como uma alternativa concreta à lógica tecnicista de ensino da Matemática. Enquanto o modelo tradicional tende a ser individualizante, centrado na reprodução de técnicas e procedimentos e baseado na lógica do acerto e do erro, as Feiras se constituem como espaços coletivos, públicos e horizontalizados, que estimulam a escuta e a agência dos participantes, reunindo professores(as), estudantes de diferentes níveis, familiares, gestores e membros da comunidade em torno da socialização de saberes matemáticos enraizados na experiência e no cotidiano. Como afirma Gonçalves (2023), trata-se de uma proposta que não se limita à lógica de conteúdos, mas que se ancora em práticas educativas democráticas, colaborativas e afetivas, com forte conexão com o território e os sujeitos que o habitam.

Nesse espaço, diferentes saberes ganham centralidade: as curiosidades e criações dos estudantes, as experiências e mediações docentes, bem como os saberes populares e comunitários, reconhecidos como potências pedagógicas e culturais. A própria origem dos trabalhos expostos reforça essa concepção: são práticas pedagógicas construídas coletivamente em sala de aula, fruto da orientação docente e da participação ativa dos(as) estudantes. Como explica Gonçalves (2023), “os trabalhos apresentados na Feira têm de ser oriundos da sala de aula, construídos pelo coletivo de estudantes, sob a orientação de professores(as)” (p. 20). Essas produções, expostas à comunidade, sem hierarquia de saberes, reafirmam a dimensão democrática das Feiras, desconstruindo a lógica meritocrática e competitiva tão presentes na escola.

O saber, nesse contexto, deixa de ser monopólio do(a) professor(a) ou do(a) pesquisador(a) acadêmico(a) para tornar-se construção coletiva, reconhecida em suas múltiplas expressões. A horizontalidade também se manifesta nos processos avaliativos, que evitam classificações numéricas e priorizam pareceres descritivos e dialógicos, respeitando a singularidade de cada projeto (Gonçalves, 2023, p. 19). Ao criar condições para que todas as pessoas, de diferentes faixas etárias, níveis escolares ou origens sociais, participem e apresentem seus trabalhos, as Feiras materializam o direito à educação matemática significativa, conforme defendido pelas diretrizes curriculares nacionais. Tal direito é compreendido não apenas como acesso ao conteúdo, mas como possibilidade de sentido, pertencimento e transformação.

A matemática, nesses eventos, ganha vida, cor e contexto: torna-se linguagem, expressão, crítica e criação. Estudantes de diferentes territórios e condições sociais vivenciam situações formativas em que a matemática deixa de ser um fim em si e passa a ser meio para ler o mundo, questioná-lo e transformá-lo. As Feiras possibilitam que os sujeitos se vejam como produtores de conhecimento, legitimando outras formas de aprender e ensinar matemática e valorizando saberes historicamente silenciados nos currículos formais. Ao mesmo tempo, constituem um espaço formativo para professores(as), fundamentado na experiência, na reflexão crítica e no compartilhamento.

Os trabalhos expostos nas Feiras não se restringem a conteúdos formais: frequentemente partem de problemas reais da escola ou da comunidade, conectando saberes matemáticos a outras áreas e à vida cotidiana. Isso favorece uma aprendizagem contextualizada, significativa e crítica, promovendo o “entrelaçamento de ideias e posturas pedagógicas” (Gonçalves, 2023 p. 16), ressignificando a prática docente e o lugar da matemática na escola.

Gonçalves (2023) também destaca a centralidade da formação continuada em serviço no Movimento de Feiras de Matemática, argumentando que a participação nesses eventos não apenas transforma as práticas de aulas de matemática, mas também mobiliza os saberes da experiência e fortalece a identidade docente (p. 24). Nessa perspectiva, a formação deixa de ser um processo técnico e transmissivo para ser vivida como transformação coletiva, entrelaçando dimensões pessoais, sociais e políticas.

Essa concepção encontra respaldo, por exemplo, em John Dewey (1976), para quem uma experiência educativa genuína é aquela capaz de provocar continuidade e crescimento, impactando as experiências futuras. Como afirma o autor, “cada experiência é uma força em marcha” (p. 29), tornando-se verdadeiramente educativa apenas quando contribui para um processo de transformação pessoal e social. De forma semelhante, Jorge Larrosa (2011) argumenta que a verdadeira experiência formativa é aquela que nos afeta, nos atravessa e nos transforma. Ao falar do sujeito da experiência, o autor destaca que a formação não ocorre apenas pelo saber ou pelo poder, mas precisamente na medida em que algo nos acontece e nos modifica, produzindo deslocamentos na forma como compreendemos a nós mesmos, os outros e o mundo.

Como enfatiza Gonçalves (2023), o Movimento Regional de Feiras de Matemática (MRFMat) produz processos formativos não previsíveis, mas potentes, pois mobilizam saberes da prática, provocam reflexões críticas e impulsionam mudanças nas posturas e concepções docentes. Aqui a formação acontece no coletivo, como um processo contínuo e dialógico, e não como mera apropriação de técnicas.

A dimensão política das Feiras se expressa não apenas em seus princípios pedagógicos, mas também na forma como são organizadas. O próprio Movimento em Rede, por sua natureza, rompe com estruturas verticalizadas e tecnocráticas. Nele, a gestão dos eventos, os critérios de avaliação, a seleção dos trabalhos e até mesmo os processos formativos são orientados pela participação, pelo diálogo e pela escuta ativa. Esse é um espaço em que o protagonismo docente e discente é efetivamente exercido, e não apenas proclamado.

A democratização do ensino da matemática não é um efeito colateral das Feiras, porém uma de suas razões de ser. Ao privilegiar a cooperação em vez da competição, a construção coletiva em lugar da instrução transmissiva e a avaliação formativa em vez da meritocracia, o MRFMat desafia a cultura escolar tradicional e abre brechas para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Como sustenta Gonçalves (2023), é justamente a articulação entre Movimento e Rede que dá sentido ao projeto: “o Movimento sozinho não dá conta, e a Rede sozinha também não dá conta” (p. 15). O movimento remete à dinamicidade, à pluralidade de sentidos, disputas,

afetos e transformações; a rede, por sua vez, remete aos entrelaçamentos e conexões entre sujeitos, instituições e saberes. Essa articulação é fundamental para que a gestão, a pedagogia e a política do MRFMat se mantenham abertas à mudança e conectadas à realidade.

As práticas colaborativas, os critérios de avaliação, construídos coletivamente e a recusa à lógica classificatória e excludente reforçam o compromisso com a justiça social e a inclusão, articulando o ensino da matemática à construção de um projeto democrático de escola (Gonçalves, 2023, p. 19). O MRFMat não apenas forma professores(as) e estudantes, mas constitui uma comunidade de educadores(as) matemáticos comprometidos com a transformação da educação e da sociedade.

A professora Elaine e sua história com a matemática

A trajetória da professora Elaine com a matemática é marcada por desafios, receios e, sobretudo, transformações. Em seu depoimento, ela revela um histórico de distanciamento afetivo e insegurança em relação à disciplina, especialmente quando confrontada com situações que exigiam ir além dos conteúdos tradicionais do 3º ano. Sua fala expressa um misto de desconforto, medo de fracassar e, ao mesmo tempo, desejo de superação diante do pedido dos(as) estudantes: *Queremos aprender raiz quadrada.*

“Pensa em alguém que desmontou, porque era isso, era uma turma que me desafiava a ser uma professora para além da minha caixinha, dentro da minha zona de conforto [...] Eu falei pra eles que não podia ensinar, porque não sabia como ensinar raiz quadrada...”

Esse reconhecimento de suas próprias limitações, longe de imobilizá-la, tornou-se ponto de partida para um potente movimento de ressignificação. Ao ser provocada pelas crianças a ultrapassar os limites do planejamento pré-estabelecido, Elaine sentiu-se impelida a buscar outros caminhos, mesmo sem saber, inicialmente, por onde começar.

No início, Elaine enfrentou barreiras que iam além do domínio de conteúdos. O maior obstáculo era o medo de não saber como ensinar um conceito considerado "avançado" para o 3º ano, como a raiz quadrada. Sua primeira reação foi a recusa, amparada tanto na insegurança pessoal quanto no currículo tradicional, que não previa tal tema para aquela etapa escolar. No entanto, sua honestidade diante das crianças marcou um momento fundamental, ao abrir espaço para o diálogo:

“Até pensei em dizer que não é hora deles aprenderem isso [...] Mas [...] disse a eles que raiz quadrada é algo que sabia fazer, mas não sabia ensinar. Desculpa!”

Esse gesto, ainda que atravessado por insegurança, já demonstrava a abertura de Elaine para escutar as demandas e curiosidades das crianças, condição essencial para que sua própria transformação fosse possível.

No primeiro semestre de 2023, a inserção de uma professora-pesquisadora na turma representou um elemento catalisador para o desenvolvimento do trabalho com a raiz quadrada. A pesquisadora, também docente de matemática, estabeleceu contato prévio com a professora Elaine, solicitando autorização para realizar sua pesquisa de doutorado com a

turma. Ao ingressar no espaço escolar, adotou uma postura dialógica, promovendo o diálogo, não só com a professora da turma, mas também com os(as) estudantes, possibilitando a escuta das percepções, dúvidas e interesses. A partir dessa interlocução, a pesquisadora propôs aos(as) estudantes colaborar com sua pesquisa de doutorado, oferecendo em troca o ensino do conceito de raiz quadrada. Dessa negociação emergiu uma parceria articulada entre três professoras: a Elaine, regente da turma, a professora-pesquisadora e a supervisora escolar, que prontamente se engajaram na construção conjunta de propostas pedagógicas. Utilizando recursos lúdicos e materiais concretos, desenvolveram atividades voltadas para o ensino da raiz quadrada de forma acessível e contextualizada para as crianças.

Esse trabalho colaborativo e significativo motivou a decisão, por parte das professoras e dos estudantes, de compartilhar os conhecimentos construídos na Feira de Matemática, configurando o evento como um espaço de validação do processo formativo coletivo. Nesse contexto, a Feira de Matemática assumiu o papel de espaço formativo e experimental, no qual a professora não necessitava deter previamente o pleno domínio do conteúdo, mas podia desenvolver o ensino junto com as crianças em um processo coletivo mediado pela escuta e pelo diálogo.

A constituição da parceria entre a professora regente, a professora-pesquisadora e a supervisora escolar foi um elemento fundamental para que a experiência se consolidasse como processo formativo coletivo. Essa articulação configurou uma rede de apoio pedagógico e afetivo, que contribuiu para que a professora Elaine superasse a sensação inicial de isolamento e insegurança diante do ensino de matemática.

No seu relato, Elaine destaca que a presença das colegas, junto a ela na sala de aula, não se traduziu em um acompanhamento avaliativo ou meramente técnico, mas em uma cooperação efetiva no planejamento e execução das atividades. Tal configuração colaborativa permitiu que ela revisse suas próprias concepções, mobilizasse saberes até então pouco explorados e se reconhecesse como agente ativa na construção das práticas pedagógicas. Como expressa em seu depoimento:

“Elas me acolhiam, escutavam a mim e as crianças [...]. Não era uma supervisão do meu trabalho, era uma parceria de trabalho, elas faziam comigo [...]. ERA COMIGO!”

O apoio institucional e pedagógico por meio da supervisão, somando ao diálogo horizontal estabelecido com a pesquisadora, promoveu um ambiente propício ao desenvolvimento profissional da professora Elaine. Esse processo exemplifica como as práticas colaborativas potencializam a formação docente ao articular dimensões afetivas, pedagógicas e políticas, contribuindo para a construção de uma identidade profissional mais segura e crítica.

A experiência na Feira: raiz quadrada em uma prática inclusiva

A proposta de trabalhar o conceito de raiz quadrada surgiu a partir do interesse genuíno das crianças, motivado por uma prática cotidiana de cálculo com o “número do dia”. A

curiosidade da turma foi catalisada por um questionamento espontâneo de um dos(as) estudantes, que desafiou a professora:

“Ó profe, por que você não ensina a raiz quadrada pra gente?”

Essa demanda espontânea foi acolhida como oportunidade pedagógica e transformada em projeto coletivo. O desenvolvimento do material didático baseou-se em malhas quadriculadas e no conceito de “quadrados perfeitos”, relacionando a raiz quadrada à área de figuras geométricas. A estratégia, visual e manipulável, favoreceu a compreensão do conceito e possibilitou a ampla participação, inclusive das crianças que normalmente apresentavam maior dificuldade em matemática. Como expressa a professora, o clima na sala de aula tornou-se dinâmico e engajador:

“A sala de aula virou uma bagunça deliciosa. Todas as crianças se envolveram, todas sem exceção [...] Foi a bagunça mais deliciosa que eu já vivi dentro de uma sala de aula.”

Essa experiência também refletiu na postura da professora Elaine em relação à matemática. Ao longo do processo, ela passou a demonstrar entusiasmo e orgulho, não apenas pelo aprendizado das crianças, mas também por sua própria capacidade de ensinar conteúdos que antes julgava complexos para sua turma. Seu relato evidencia a emergência de um empoderamento docente sustentado pela escuta, pelo acolhimento e pela experiência bem-sucedida:

“Lembro de chegar em casa [...] contando para meu marido e meus filhos que era capaz de ensinar a raiz quadrada para as crianças de uma maneira muito fantástica.”

A experiência promoveu o protagonismo das crianças, que não apenas dominaram o conceito, mas também se responsabilizaram por ensinar outras pessoas durante a Feira de Matemática. A confiança e a autonomia expressas pelos(as) estudantes são reveladoras do impacto formativo da proposta, conforme relatado por Elaine:

“Eles diziam pra mim: ‘fica calma, a gente sabe tudo! Não precisa ficar nervosa, a gente vai ensinar matemática pra todo mundo que vier aqui!’”

As crianças, além de apresentarem as explicações aos visitantes, adaptaram sua linguagem para diferentes faixas etárias e perfis de público, demonstrando, criatividade, responsabilidade e autonomia. Nas palavras da professora:

“Enquanto ensinavam também iam aprendendo mais.”

Essa vivência deu visibilidade a um aprendizado coletivo, inclusivo e significativo, com potencial de continuidade e reverberação para além do evento. Segundo a professora, as crianças ainda hoje, relembram a experiência e expressam o desejo de “voltar à feira”, evidenciando o caráter duradouro da formação promovida pela proposta.

Por uma matemática que transforma: práticas escolares para a democracia

Se a matemática, ensinada como técnica neutra e abstrata, tem servido historicamente como mecanismo de exclusão e opressão, é também possível (re)imaginá-la como um instrumento de emancipação e transformação social. Essa perspectiva parte do reconhecimento de que a

educação matemática, ao invés de ser apenas um espaço para transmissão de algoritmos e fórmulas, pode e deve ser um espaço para a construção coletiva de significados, para o diálogo entre saberes e para a formação de sujeitos críticos e participantes da vida democrática (Skovsmose, 2014; Frankenstein, 1987).

As Feiras de Matemática exemplificam esse potencial ao criar um ambiente onde diferentes vozes podem se manifestar, onde o conhecimento matemático se enraíza na realidade vivida pelos(as) estudantes e onde a participação ativa é incentivada. Nessas feiras, a matemática deixa de ser privilégio dos “aptos” e se transforma em um direito de todos(as), independentemente de sua origem social, gênero, raça ou histórico escolar. Essa democratização do saber matemático está intimamente ligada à valorização dos saberes locais, das experiências culturais e da criatividade dos(as) estudantes, aspectos geralmente negligenciados em abordagens tradicionais (D’Ambrosio, 2012).

Para Frankenstein (1987), uma educação matemática crítica deve ajudar os(as) estudantes a compreender como as relações de poder se manifestam no próprio ensino da matemática e como a apropriação desse conhecimento pode ser usada para intervir no mundo. Isso implica promover práticas que desafiem a lógica competitiva e classificatória, substituindo-a por uma lógica cooperativa e inclusiva. É nesse sentido que o empoderamento docente torna-se central: professores(as) que se reconhecem capazes de romper com padrões excludentes podem criar ambientes de aprendizagem que potencializam o protagonismo dos(as) estudantes.

Essa experiência vivida pela professora protagonista deste artigo mostra que sua própria transformação, ao se sentir capaz de inovar, colaborar e escutar, foi condição fundamental para que seus(as) estudantes também se vissem como sujeitos capazes e participantes. Como defende Paulo Freire (1996), ninguém educa sozinho: é no encontro com os outros, no diálogo e na partilha de saberes que nos tornamos sujeitos. Por isso, práticas como as Feiras de Matemática, ao romperem com a hierarquia entre quem “sabe” e quem “não sabe”, contribuem para construir uma escola mais plural, justa e democrática.

A defesa de uma matemática democrática é, portanto, também uma defesa de uma sociedade democrática. Garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma matemática significativa, situada em sua realidade e sensível às diferenças étnico-raciais, culturais e sociais é condição para formar cidadãos críticos e capazes de intervir no mundo. Como afirma Skovsmose (2014), "a educação matemática não pode ser apenas sobre números e cálculos; ela deve ser também sobre democracia e justiça social".

Considerações finais

A experiência vivenciada pela professora Elaine evidencia o potencial formativo das Feiras de Matemática como espaços que articulam a superação de barreiras individuais com a construção coletiva do conhecimento. A transformação de sua trajetória não pode ser compreendida apenas como um esforço pessoal para vencer a insegurança em relação ao

conteúdo, mas como resultado de um processo dialógico e colaborativo, no qual se destacam a escuta sensível às crianças e o trabalho conjunto com a professora-pesquisadora e com a supervisora escolar. Essa rede de cooperação possibilitou que a docente ressignificasse sua prática pedagógica, revisse suas concepções sobre o ensino da matemática e se reconhecesse como sujeito em formação permanente, ao mesmo tempo em que ofereceu as crianças uma experiência de aprendizagem significativa, inclusiva e alegre.

Ao romper com o modelo tradicional de uma matemática opressiva, técnica e descontextualizada, a professora pôde não apenas reconstruir sua relação com a disciplina, mas também assumir uma postura de humildade e abertura, aprendendo junto às crianças, experimentando novas abordagens, colaborando com colegas e redescobrando sua potência como educadora matemática. Essa experiência mostra que a democratização do ensino da matemática passa, necessariamente, pelo empoderamento docente. Um empoderamento que só é possível quando sustentado por políticas e práticas que valorizem a formação em serviço, a troca entre pares, a pesquisa na prática e a coragem de inovar.

Nesse sentido, é urgente reivindicar políticas públicas que rompam com a lógica solitária, meritocrática e prescritiva da atuação docente, criando condições para processos formativos colaborativos, afetivos e críticos. A trajetória da professora Elaine reafirma que as Feiras de Matemática constituem não apenas dispositivos pedagógicos, mas também espaços políticos, de valorização da experiência, de legitimação de outros modos de ensinar e aprender, de resistência à exclusão e de defesa de uma escola democrática.

A experiência vivida por Elaine e sua turma nos provoca a refletir: a quem serve a matemática quando ensinada como técnica abstrata, excludente e desumana? Quem ela inclui e quem ela silencia? Que matemática queremos ensinar e aprender? Reivindicar uma matemática viva, situada, construída no diálogo entre saberes e ancorada na realidade dos sujeitos não é um luxo — é um direito. É também uma escolha política: a escolha por uma escola que não reproduz hierarquias, mas que forma sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Como nos lembra Skovsmose (2014), a matemática pode ser uma ferramenta de justiça social desde que não esteja a serviço da exclusão, mas da transformação. E como nos mostrou a professora Elaine, para que essa transformação aconteça, é preciso, antes de tudo, acreditar: que todas as pessoas podem aprender matemática e que todas podem ensiná-la, desde que sejam acolhidas, respeitadas e convidadas a participar.

Referências

BISHOP, Alan; CLEMENTS, M. A.; KEITEL, Christine; KILPATRICK, Jeremy; LABORDE, Colette (Orgs.). *International Handbook of Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer, 1996.

BORBA, Marcelo C. *O professor de matemática como pesquisador: um convite à transformação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papirus, 2012.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANKENSTEIN, Marilyn. *Critical Mathematics Education: An Application of Paulo Freire's Epistemology*. Journal of Education, v. 169, n. 3, p. 315–339, 1987.

GONÇALVES, Araceli. *Entre memórias e histórias: a formação de professores no/ com o Movimento em Rede da Feira de Matemática*. 2023. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, 2002.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia*. Campinas: Papirus, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. *Mathematics Education and Democracy: The Need for Critical Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

245



A CRIANÇA E A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PRINCIPAIS DIFICULDADES E O PAPEL DO EDUCADOR NESSE PROCESSO

Fernanda Maria Siqueira Tavares¹
Edson Ferreira Alves²
Maria Goretti Quintiliano Carvalho³

Este artigo tem como objetivo discutir o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando os principais desafios enfrentados pelas crianças e o papel fundamental do educador nesse processo, os objetivos específicos são: analisar e discorrer sobre o conceito e a história da criança, conhecer como é realizado esse processo de transição e identificar as principais dificuldades dos professores e alunos nesse período.

A pesquisa, de caráter qualitativo, compreende uma abordagem bibliográfica, documental e empírica, desenvolvida em escolas públicas de São Luís de Montes Belos (GO). O referencial teórico está ancorado em autores como Ariès, Vygotsky, Freire e Kishimoto, bem como nos documentos normativos da educação brasileira, e pesquisa de campo, que foi realizada em diferentes escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Luís de Montes Belos, por intermédio de um questionário, cujas respostas foram suporte para as considerações feitas ao fim deste estudo.

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um marco fundamental na trajetória escolar das crianças. Mais do que uma simples mudança de etapa, trata-se de uma reconfiguração profunda das exigências cognitivas, sociais e afetivas, que, se mal conduzida, pode repercutir negativamente no desenvolvimento global da criança. Assim,

246

¹ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (2004). Pós-graduação em Saúde Pública. Mestre em Psicologia pela PUC - GO. Doutoranda em Psicologia pela PUC-GO. Atualmente é professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás. Possui experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem. E-mail: fernanda.tavares@ueg.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2020) e Mestre em Educação (2011) pela mesma instituição. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2002) e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2000). Atualmente é professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos/GO e da Secretaria de Estado da Educação/GO. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Docência, Gestão, Políticas Públicas Educacionais, Planejamento e Formação de Professores. E-mail: edson.belos@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica Goiás (Bolsista Capes-Prosop), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2007), especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de Goiás (2000) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos (1998). Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus São Luís de Montes Belos, na área de Educação, na linha Didática e Práticas de Ensino; Coordenadora pedagógica do Câmpus; editora da Revista Eletrônica Ícone; coordenadora do grupo de pesquisa Educação, formação docente e linguagem/GPEFDL. ORCID: 0000-0002-9207-0561. E-mail: maria.goretti@ueg.br

os estudos voltados para esse âmbito têm aumentado dada a sua importância. Segundo Kramer, Nunes e Corsino:

(...) é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80)

De maneira geral, a transição envolve um deslocamento entre duas culturas escolares distintas: uma centrada no cuidado, no brincar e na experimentação, e outra voltada à sistematização do conhecimento, à alfabetização formal e à avaliação do desempenho. Nessa perspectiva, o papel do educador, das instituições e das políticas públicas é central para garantir que essa passagem seja planejada e mediada com intencionalidade pedagógica, favorecendo a continuidade dos processos de aprendizagem e a segurança emocional das crianças.

Este artigo busca, portanto, compreender as múltiplas dimensões da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir de três eixos principais: (i) a perspectiva histórico-legal da infância e da educação no Brasil; (ii) os fundamentos pedagógicos do cuidar, do educar e do brincar; e (iii) os resultados de uma investigação empírica realizada com professoras atuantes nas duas etapas do ensino, em escolas públicas municipais de São Luís de Montes Belos (GO).

A pergunta que norteia esta análise é: quais são os principais obstáculos enfrentados pelas crianças e pelos professores no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e como as instituições têm respondido a esses desafios?

Aspectos Históricos e Legais da Educação Infantil

A concepção moderna de infância é um fenômeno histórico relativamente recente. De acordo com Ariès (2011), durante a Idade Média e até o século XVII, a criança era considerada um “pequeno adulto”, sendo inserida precocemente no mundo do trabalho, sem distinções significativas em relação aos adultos em termos de responsabilidades e comportamentos sociais. Foi apenas com o advento da modernidade, em especial com a Revolução Industrial, que emergiram discursos sociais e educacionais que passaram a valorizar a infância como fase peculiar e determinante do desenvolvimento humano.

No Brasil, as primeiras instituições voltadas à infância foram marcadas por um caráter assistencialista, vinculadas às ações da Igreja e da caridade. A legislação educacional brasileira

apenas reconheceu formalmente a Educação Infantil como parte da educação básica com a promulgação da Constituição Federal de 1988. No artigo 208, § 4º, estabelece-se que o Estado tem o dever de garantir a educação infantil em creche e pré-escola às crianças de até cinco anos de idade.

Esse marco é aprofundado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que consolida os direitos da criança como prioridade absoluta e a educação como direito subjetivo. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de “promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Segundo esse próprio documento:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p.17)

Posteriormente, os documentos curriculares oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), consolidam a Educação Infantil como espaço de formação integral, centrado em práticas pedagógicas que integram o cuidar, o educar e o brincar.

248

O Cuidar, o Educar e o Brincar como Fundamentos da Educação Infantil

A Educação Infantil brasileira, em consonância com os princípios legais e pedagógicos estabelecidos nos documentos oficiais, estrutura-se a partir da indissociabilidade entre o cuidar, o educar e o brincar. Essa concepção rompe com uma tradição dualista que separava o cuidado como ato meramente assistencial e o ensino como tarefa exclusivamente escolar. Segundo o RCNEI (1998), o cuidar deve ser compreendido como uma prática pedagógica que envolve atenção, escuta, afeto e a promoção da autonomia. Cuidar é educar, na medida em que se constitui como ato relacional que reconhece a criança como sujeito de direitos e de potencialidades. De acordo com o RCNEI:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o

outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. (BRASIL, 1998, p.24)

Freire (1996) contribui significativamente para esse debate ao afirmar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Para o autor, toda prática educativa deve ser dialógica e humanizadora, considerando os sujeitos em sua integralidade. A Educação Infantil, nesse sentido, precisa valorizar as experiências infantis, os modos de ser e de estar no mundo próprios das crianças.

Nesse contexto, o brincar assume papel central. Vygotsky (1991) considera o brincar como atividade que permite à criança operar em sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), superando o que já sabe fazer sozinha por meio da mediação do outro. O jogo simbólico, as dramatizações, as brincadeiras de faz de conta e os jogos de regras contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da socialização e da capacidade de resolução de problemas. No entanto, apesar de seu reconhecimento nos documentos oficiais e na literatura especializada, o brincar é frequentemente negligenciado nos contextos escolares, sobretudo quando a criança ingressa no Ensino Fundamental. A ênfase na alfabetização, nas atividades sistematizadas e no cumprimento de metas curriculares muitas vezes leva à exclusão das práticas lúdicas, comprometendo o processo de transição e o bem-estar das crianças.

249

Expectativas, Exigências Legais e Práticas no Ensino Fundamental

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Essa mudança, embora motivada por metas de universalização do ensino e combate à evasão escolar, trouxe desafios significativos para a organização pedagógica e institucional das escolas brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013) e a BNCC (2017) reconhecem que os primeiros anos do Ensino Fundamental devem assegurar a continuidade das aprendizagens iniciadas na Educação Infantil. Isso implica manter e ampliar os eixos do brincar, das interações e das múltiplas linguagens como práticas legítimas no processo de alfabetização e letramento. De acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN):

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. (BRASIL, 2013, p. 110)

Entretanto, a realidade de muitas escolas revela uma transição marcada pela ruptura: as crianças são inseridas em ambientes mais rígidos, com práticas pedagógicas centradas em conteúdos, tarefas mecânicas e avaliações quantitativas. A ludicidade é substituída por

atividades formais; o tempo para o brincar, reduzido; e as relações afetivas, muitas vezes desconsideradas.

Vygotsky (2006) nomeou esse momento como a “crise dos sete anos”, período em que a criança enfrenta transformações cognitivas e emocionais profundas. É um estágio de reorganização interna, no qual surgem novas formas de pensar e interpretar o mundo. A ausência de mediações sensíveis nesse período pode levar à desmotivação, à ansiedade e até ao fracasso escolar.

Arendt (1972), ao discutir o papel da educação, defende que esta deve preparar a criança para um mundo novo, respeitando sua condição de novidade e espontaneidade. Assim, a escola do Ensino Fundamental precisa acolher a infância, não como fase a ser superada, mas como potência a ser preservada e desenvolvida.

Portanto, a transição entre etapas deve ser vista como processo contínuo, que respeita o tempo da criança e articula saberes, práticas e culturas escolares distintas. Para isso, é fundamental que os educadores dos dois níveis dialoguem, compartilhem experiências e planejem conjuntamente estratégias de acolhimento, adaptação e continuidade curricular.

A Pesquisa de Campo: Procedimentos e Resultados

250

A fim de compreender como o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é vivenciado nas práticas escolares cotidianas, foi realizada uma pesquisa de campo em seis escolas públicas do município de São Luís de Montes Belos (GO). Participaram do estudo doze professoras que atuavam na pré-escola II e no 1º ano do Ensino Fundamental, selecionadas por conveniência, considerando o vínculo direto com o processo investigado.

Metodologia

Optou-se por uma abordagem qualitativa, com ênfase descritiva e interpretativa, utilizando-se o questionário como instrumento principal de coleta de dados. Quanto à pesquisa de campo, de acordo com Carlos Gil:

Típicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

Esta pesquisa possui caráter descritivo exploratório, que segundo Lakatos e Marconi (2007, p.186), é destinada a “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema ou fenômeno através de questionários ou relatório com vistas a comprovar os dados levantados.” Assim, com a pesquisa de campo, tem-se a possibilidade de coletar dados em um contexto real, analisando as respostas obtidas a partir das vivências dos professores e formadores e aprofundar a discussão acerca, neste caso, da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I.

Esta pesquisa foi realizada em seis instituições de ensino municipais de São Luís de Montes Belos – Go, que tiveram como critério de inclusão: ser instituição pública, ter pré-escola II e/ou primeiro ano do ensino fundamental. Foi utilizado um questionário, elaborado através da plataforma google formulários. Primeiramente as pesquisadoras visitaram as instituições e convidaram as professoras da pré-escola II e do 1º ano para participar da pesquisa, posteriormente o questionário foi enviado. Dos 18 professores solicitados a responder o questionário, 12 devolveram o mesmo respondido.

As questões foram elaboradas de forma a captar tanto percepções quanto práticas pedagógicas relativas à transição escolar. Os dados foram organizados em categorias temáticas emergentes e analisados à luz do referencial teórico adotado.

A pesquisa foi submetida à autorização das gestões escolares e à anuência das participantes, com a garantia de anonimato e do uso ético das informações.

251

Resultados e Discussão

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I configura-se como um processo delicado e repleto de desafios, tanto para as crianças quanto para os profissionais da educação. Este estudo objetiva identificar as principais lacunas e dificuldades enfrentadas nesse processo transicional, a partir da análise de dados obtidos por meio de um questionário aplicado a professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia empregada é de natureza qualitativa, com base em pesquisa de campo, análise interpretativa e articulação entre dados empíricos e referencial teórico, conforme defendido por Teixeira (2003), que enfatiza a inseparabilidade entre análise e interpretação na pesquisa social.

A interpretação dos dados na pesquisa social refere-se à relação entre os dados empíricos e a teoria. É recomendável que haja um equilíbrio entre o arcabouço teórico e os dados empiricamente obtidos, a fim de que os resultados da pesquisa sejam reais e significativos (TEIXEIRA, 2003, p. 197).

As respostas das docentes revelam, de maneira recorrente, a percepção de que as crianças não chegam suficientemente preparadas para as exigências do 1º ano, sendo identificadas dificuldades relacionadas à adaptação à nova rotina, ao tempo prolongado sentado, à sistematização do ensino e à diminuição das atividades lúdicas. Nota-se ainda uma

compreensão limitada sobre o papel do brincar na Educação Infantil, sendo este, em muitos casos, considerado como uma atividade secundária, desvinculada da aprendizagem. Esse entendimento vai de encontro à perspectiva de autores como Vygotsky (1991), Lima et al. (2018) e Santos (2013), os quais reconhecem o brincar como mediador do desenvolvimento integral da criança, capaz de articular aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores.

Antes de ingressar na escola, as crianças em algum momento de sua vida têm um contato precoce com letras e números, seja através de estímulos dos pais, pelos meios de comunicação, como a televisão e o computador. Esse contato com diversos meios e um ambiente alfabetizador são bastante significativos, mas cabe à escola a missão de que todos desenvolvam habilidades de leitura e escrita, e o mais importante: descubram a função social da leitura e da escrita. (SANTOS, 2013, p. 13)

A análise evidencia também uma fragilidade no diálogo entre as instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, o que compromete a continuidade pedagógica e o acolhimento necessário no início da escolarização formal. Conforme Rossa (2010) e Souza (2020), tal continuidade é essencial para promover aprendizagens significativas e mitigar os impactos da mudança de etapa. Soma-se a isso a carência de políticas públicas e formações continuadas que orientem os docentes quanto às especificidades dessa fase. As professoras reconhecem a importância de formação adequada e a necessidade de alinhamento metodológico entre os segmentos, o que reforça as diretrizes do MEC (2004) no que se refere à formação continuada como parte da profissionalização docente. Lima reforça que:

(...) As brincadeiras devem ser rotinas, devem acontecer com frequência (tornando-se concretas) dentro do cotidiano escolar. Brincando, as crianças se aproximam, criam vínculos maiores com os outros. Dentro da sala, é interessante criar espaços para jogos, brincadeiras, jogos de pátio, pois isso funciona como uma integração entre o mundo infantil (educação infantil) e o ensino fundamental, e a criança deve se sentir confortável nessa transição (LIMA et al., 2018, p. 90-91).

A segunda pergunta chama as professoras a descreverem as principais mudanças que as crianças enfrentam nessa transição. Sobre isso, as professoras responderam:

- P1: Precisar ficar sentado para aprender; Ter concentração; deixar um pouco as brincadeiras e resolver as atividades propostas de estudo.
- P2: Hábito de responsabilidade.
- P3: Leitura, escrita, e comportamento.
- P4: A troca de professores, o aumento de disciplinas,
- P5: Dificuldade em realizar atividades que demandam maior tempo sentado; Dificuldade com rotina de estudo; Dificuldade por não brincar todos os dias;
- P6: Dificuldade com a quantidade de conteúdos (livros, cadernos, projetos).
- P7: Mais atividades realizadas no dia.

P8: Rotina diferente.

P9: Redução dos momentos lúdicos.

P10: Adaptação ao novo, mudanças de conteúdos, aulas mais tradicionais, salas super lotadas entre outros.

P 11: A mudança de instituição e de rotina. Perca das atividades lúdicas.

P12: Aprender a lidar com a rotina do 1º ano. A quantidade e nível das atividades, leitura, organizar os materiais, realizar atividades nos livros, e realizar as avaliações.

Quanto a isso, é possível ressaltar os obstáculos encarados pelas crianças relacionados à rotina, mudança de escola, aumento das atividades realizadas, organização, permanecer sentado na cadeira com o brincar reduzido a uma menor frequência. A mudança de rotina, ambiente e de exigências causam um grande impacto na vida das crianças e, por isso, Souza (2020, p. 62) diz que “a mudança de ambiente físico e a reorganização da rotina escolar podem gerar insegurança e dificuldades de adaptação para as crianças na transição”, pois elas se deparam com uma série de novidades que ocasionam estranheza, que por sua vez, pode causar essa insegurança. Silva (2018, p. 45) salienta que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental “impõe novas demandas às crianças, como o aumento da carga horária e a exigência de maior autonomia, o que pode gerar sobrecarga e ansiedade”. Todas essas questões mostram a importância de tornar o ambiente mais acolhedor e lúdico nessa transição, a fim de deixar as crianças mais seguras e usar essa ludicidade e as brincadeiras como ferramenta de aprendizagem.

Ainda segundo os dados, as crianças expressam medo, insegurança e angústia diante das novas exigências escolares, como a cobrança por resultados imediatos, a diminuição dos momentos lúdicos e o afastamento do ambiente afetivo e familiar que encontravam na Educação Infantil. Essa resposta emocional das crianças aponta para a urgência de se promover uma transição mais humanizada, respeitando os tempos e modos de ser da infância. Conforme destaca Kramer (2007), o acolhimento e a ludicidade são componentes fundamentais para garantir um ambiente seguro, que favoreça o processo de aprendizagem. Foi solicitado que o professor avaliasse a preparação das crianças para a entrada no Ensino Fundamental e questionado se existia algum tipo de acompanhamento específico para o desenvolvimento das crianças nesse período transicional. As respostas das professoras foram, em sua maioria (82%), avaliadas como regular, de maneira quase global, a resposta foi que não há algum tipo de acompanhamento. Isso mostra a lacuna presente nesse momento de transição e a relevância de haver uma continuidade entre as duas etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental), pois a partir dessa continuação, é possível ter uma maior comunicação e um maior alinhamento para que a entrada das crianças no Ensino Fundamental seja promovida de maneira leve e prazerosa. Nas palavras de Rossa (2010, p. 123), “a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental exige uma continuidade pedagógica que garanta a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança”. Isso significa que é preciso considerar a aprendizagem como um

processo contínuo e agregado, que tem seu início na Educação Infantil e percorre todo o período de escolarização, considerando todos os conhecimentos adquiridos pela criança desde o seu início e possibilitando estabelecer conexões entre os conteúdos trabalhados.

Quando questionados: Você utiliza algum recurso didático, pedagógico e metodológico específico para auxiliar na adaptação das crianças? Caso sua resposta seja positiva, descreva o recurso. As professoras responderam:

P1: Não

P2: Sim, livros de reforço aprender mais, tampinhas com a escrita do alfabeto...

P3: Sim. Tradicionalismo, realista

P4: Sim. Atividades mais ilustrativas alegres para que os alunos ao olhar a atividade tenham interesse em realizar.

P5: Sim, é preciso ter muito cuidado nesse processo que é difícil para os alunos e para os professores!

P6: Sempre utilizo nas primeiras semanas músicas, jogos educativos e atividades mais dinâmicas.

P7: Sim. Jogos pedagógicos.

P8: Ainda não

P9: Data show com filmes e desenhos animados, para momentos de descontração entre atividades e durante atividades de leitura individual

P10: Não.

P11: Sim. Livro didático.

P12: Na adaptação usamos a metodologia que vai fazer diferença na aprendizagem da turma. Para isso precisamos de uma avaliação diagnóstica. Algo que chame a atenção dos alunos.

Percebe-se a preocupação de algumas professoras em oferecer um ambiente mais próximo daquele que as crianças estão acostumadas na Educação Infantil, porém também nota-se que algumas professoras já optam por utilizar somente o livro didático ou nenhum tipo de recurso. Partindo dos documentos atuais citados anteriormente que abordam essa questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é preocupante que algumas professoras não utilizem qualquer maneira para acolher as crianças, considerando que um ambiente acolhedor e seguro é essencial para que a criança se sinta à vontade para explorar, aprender e se relacionar com os outros. “Essa característica é ainda mais importante no período de transição” (Kramer, 2007, p.152). Além disso, o professor, enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem e também nessa transição, precisa estar atento a essas particularidades, pois a criança está em um período de adaptação intenso e é importante que se sinta confortável nesse momento. Sobre isso, Moraes (2014) diz que o professor desempenha um papel fundamental na mediação do processo de transição, criando um ambiente acolhedor e oferecendo atividades significativas. Desse modo, o professor não se configura como um transmissor de conhecimento, mas sim como um facilitador entre o aluno e aquilo que é novo, como a própria transição da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental. Assim, ao tornar o ambiente mais acolhedor e seguro, a criança se sente livre para explorar à sua volta e viabiliza a construção de conhecimentos.

O questionamento da sexta pergunta é voltado para as professoras falarem se existe alguma reunião, discussão ou processo comunicativo entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em relação a esse processo de transição. De todas as professoras entrevistadas, mais da metade responderam que não existe qualquer tipo de reunião ou comunicação e algumas professoras responderam que existem sim reuniões que geralmente os professores compartilham a evolução dos alunos dentro da sala de aula, outras que no conselho de classe as professoras passam para as outras as principais informações sobre a turma e também que no programa Alfa Mais isso já teria sido discutido. Entretanto, das escolas entrevistadas, apenas duas possuíam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na mesma instituição, o que pode explicar o motivo de algumas respostas citarem o conselho de classe e reuniões, considerando que tais encontros geralmente são realizados numa mesma instituição. Tendo isso como pressuposto, é possível identificar uma lacuna entre as próprias instituições nesse âmbito direcionado à comunicação entre a escola onde o aluno está (Educação Infantil) e para onde esse aluno irá (Ensino Fundamental), o que demonstra as razões pelas quais existe uma falta de alinhamento nesse período transicional, que também influencia nessa passagem das crianças, uma vez que o professor recebe elas sem qualquer prévia e preparação. Quanto a isso, Souza (2020, p. 17) deixa claro que “é fundamental que as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental estabeleçam um diálogo constante, a fim de garantir a continuidade do processo educativo e a construção de um projeto pedagógico integrado”, o que aponta importância da existência de um diálogo contínuo entre essas duas etapas de ensino, unindo as instituições para trabalharem em conjunto e que atenda às necessidades dos educandos.

O sétimo questionamento convida as professoras a discorrerem sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental durante essa transição. Dentre as principais respostas tivemos que:

P1: A falta de apoio da família. Essa transição não depende unicamente da escola, e as famílias que não acompanham na pré-escola também não acompanham no ensino fundamental. Sem parceria de ambos os lados fica muito mais difícil a aprendizagem da criança.

P2: No caso do Ensino Infantil tem enfrentado dificuldade em expor as necessidades de aprendizagem seguindo o modelo só de brincar e não poder ensinar o que dá a base para os alunos entrarem no Ensino Fundamental preparado.

P3: A tensão em cumprir com o currículo pois são muitos conteúdos e é necessário que todos os alunos acompanhe o processo.

P4: Acredito que a principal dificuldade seja pelo fato de proibir o ensinar sistematizado, e focar apenas no brincar.

P5: A dificuldade maior é receber as crianças despreparadas para cumprir o currículo do 1 ano.

Essas respostas destacam, primeiramente, a deficiência presente na participação dos pais no cotidiano escolar e no desenvolvimento dos alunos, o que interfere diretamente no progresso deles. Ferreira (2017, p. 215) acompanha essa assertiva ao defender que a família desempenha um papel fundamental na transição, oferecendo apoio emocional e acompanhando o desenvolvimento do filho nessa nova etapa. Em outros termos, a família é o principal núcleo social da criança e, a partir dela, é possível perceber as limitações e acompanhar a evolução do educando e, por isso, ela – família – exerce uma função básica também nesse período de transição, oferecendo o suporte necessário. Ademais, as professoras criticam o brincar na Educação Infantil, que segundo as mesmas, não possui espaço para a aprendizagem considerada a base para o ensino e, assim, as crianças chegam no 1º ano do Ensino Fundamental sem preparo algum e com um currículo extenso a ser cumprido. Isso comprova, mais uma vez, a necessidade de haver um ajustamento entre esses dois níveis de ensino, pois é visível o desencontro existente entre as duas etapas. Soares (2004, p. 28) aborda esse aspecto defendendo que “a transição para o Ensino Fundamental marca o início da alfabetização e da sistematização da linguagem escrita”. É fundamental que esse processo seja realizado de forma gradual e significativa para a criança.

É preciso refletir sobre os conhecimentos previamente estabelecidos pelas crianças e usá-los nesse processo para introduzir a alfabetização e a sistematização, respeitando o ritmo de cada criança e, para que isso seja possível, é indispensável manter as instituições alinhadas, sem, deixar de forma alguma, abandonar a ludicidade, visto que a introdução de novas metodologias e conteúdos mais abstratos no Ensino Fundamental exige das crianças uma adaptação cognitiva e emocional (Santos, 2019, p. 325), que só é exequível com uma preparação bem estabelecida na Educação Infantil e continuada no Ensino Fundamental. Considerar necessária uma formação e/ou uma política para melhorar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi uma das perguntas na pesquisa realizada. Nas respostas tivemos:

P1: Sim, porque o início da alfabetização se torna muito cansativo tanto para os professores quanto para os alunos, pois muitas crianças poderiam aprender um pouco mais sobre as letras e números, quando saem da Educação Infantil.

P2: Sim. Os alunos precisam entender que escola é diferente de Cmei e que precisam levar mais a sério o tempo de estudo. Ou as regras e cobranças do primeiro ano precisam ser revistas. Como os alunos não estão sendo preparados para a exigência do Ensino fundamental, está sobrecarregando ao extremo os alunos e professores no primeiro bimestre do primeiro ano fundamental.

P3: Com certeza! Porque o processo é doloroso para as crianças, e elas sofrem um choque de realidade intenso.

P4: Sim, para compreensão de necessidades e aprendizados para melhor implementação do alfabetizar

P5: Sim. Muito necessário. Uma vez que as crianças acostumam muito com o brincar na educação infantil e chegam no ensino fundamental já são tratadas como ‘adultas’ com mais responsabilidades e etc.

P6: Sim. Porque os alunos tendem a recusar a escola de ensino fundamental pois a metodologia é muito diferente.

P7: Sim. Para as crianças chegarem preparadas para essa nova etapa. Que para mim é a base para a formação da criança.

É possível notar uma percepção equivocada acerca do brincar na educação infantil. Na maioria das respostas fica explícito que o brincar é tido como uma distração e não como parte do processo educativo. Vygotsky (1991) atribui ao brincar um papel fundamental na construção do pensamento infantil. Ao se engajar em atividades lúdicas, a criança manifesta suas capacidades cognitivas, sensoriais e motoras, revelando um modo particular de apreender o mundo e interagir com os elementos que o compõem. Essa perspectiva teórica sublinha a importância do brincar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais e motores. Ao brincar, a criança exercita sua criatividade e imaginação, construindo significados e estabelecendo relações complexas com o ambiente.

Pensar na formação continuada e políticas que visem a melhoria do processo transicional entre os dois níveis de ensino é essencial, considerando que existe um desalinhamento nesse sentido e que, para que possa haver melhoria, necessita-se de uma mudança nesse quadro. Por existir esse desencontro entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e essa dificuldade de adaptação por parte das crianças, é aparente a necessidade de uma preparação melhor dos professores e políticas que busquem tornar esse processo mais equilibrado e que seja executado gradativamente, com menores impactos nas crianças e também nos professores. O MEC criou, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica e, segundo o documento dessa rede:

É preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo de construção de uma prática qualificada e de afirmação da identidade e profissionalização do professor. Exigência do mundo atual, a formação continuada não pode ser reduzida a paliativo compensatório de uma formação inicial aligeirada (MEC, 2004, p. 24).

A formação continuada, portanto, deve ser encarada como uma maneira de complementar a formação inicial (graduação) e que dá a possibilidade dos professores se atualizarem, aprofundar seus conhecimentos e, neste caso, se prepararem para trabalhar com os alunos nesse período de transição. Da mesma forma, as políticas podem estar inseridas nesse contexto de preparação, como por exemplo: promovendo um acompanhamento dos professores da Educação Infantil nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e vice-versa para que sejam realizados planejamentos e construídos currículos adaptados.

Foi solicitado que as professoras descreverem alguma angústia ou medo que as crianças expressam em relação à mudança para o ensino fundamental, caso exista. Observou-se que 83% das respostas foram que as crianças sentem medo do novo, angústia por não brincarem como na Educação Infantil e dificuldade em lidar com um maior número de atividades. Isso tudo é resultado de uma transição mal estabelecida, onde os professores são cobrados para cumprir o currículo e os alunos não conseguem acompanhar o ritmo e, por esse motivo é indispensável pensar numa reestruturação desse processo, considerando todos os aspectos levantados nesta pesquisa.

A transição entre essas duas etapas ainda é marcada por descompassos estruturais, pedagógicos e formativos, exigindo uma articulação efetiva entre as instituições, investimento em políticas públicas voltadas à formação docente, e uma valorização da infância enquanto etapa legítima do desenvolvimento humano. A superação desses desafios requer o compromisso de gestores, professores e famílias, com vistas a assegurar uma escolarização que respeite a criança em sua integralidade e promova aprendizagens significativas desde os primeiros anos.

Os dados evidenciam que, para a maioria das docentes entrevistadas, a transição entre as etapas escolares ainda é vivenciada como uma ruptura. Os principais desafios apontados foram: mudança na rotina, redução do brincar, dificuldade de adaptação, falta de articulação institucional e carência de formação docente específica.

Esses achados confirmam o que apontam autores como Kramer (2011), Souza (2020) e Moraes (2014): a transição mal planejada pode comprometer o vínculo da criança com a escola, afetar seu desempenho e sua autoestima. Por outro lado, quando há integração entre etapas, escuta sensível e respeito ao tempo infantil, o ingresso no Ensino Fundamental se torna mais leve, significativo e potente.

Considerações Finais

A análise realizada ao longo deste artigo aponta para a urgência de se compreender a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como parte integrante do processo educativo, e não como um momento isolado ou meramente burocrático. A criança, ao vivenciar essa passagem, precisa encontrar continuidade nos vínculos, nas práticas pedagógicas e no reconhecimento de sua subjetividade.

A legislação educacional brasileira já oferece fundamentos sólidos para a articulação entre as etapas, reconhecendo a importância do brincar, do cuidar e da escuta na aprendizagem infantil. No entanto, a prática escolar ainda se distancia desses preceitos, reproduzindo modelos tradicionais que fragmentam o percurso educativo e dificultam a adaptação das crianças.

Faz-se necessário investir em formação docente continuada, criar espaços institucionais de planejamento conjunto, repensar o currículo do 1º ano à luz das experiências da Educação Infantil e elaborar políticas públicas específicas para a transição. O educador tem papel crucial nesse processo, sendo mediador entre o universo simbólico da criança e as exigências formais da escolarização.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Garantir uma transição respeitosa, lúdica e intencional é, portanto, uma exigência ética, pedagógica e política. É compromisso de todos os envolvidos na educação básica construir pontes — e não muros — entre os ciclos escolares, de modo que a criança permaneça aprendendo, criando, brincando e sendo reconhecida em sua inteireza.

Referências

ARENDT, Hannah. *A crise na educação: entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2011.

KRAMER, Sônia. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. São Paulo: Ática, 2011.

MORAES, Maria C. M. *Políticas públicas de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, R. M. de. *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o papel das práticas pedagógicas*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, n. 150, p. 1-20, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

259



NARRATIVAS DA SUSTENTABILIDADE: UM OLHAR DECOLONIAL PARA A AGENDA 2030

Aline Andrade de Carvalho¹

Introdução

No contexto contemporâneo, marcado por crises interconectadas de natureza ambiental, social, política e econômica, o debate sobre a sustentabilidade assume um papel central. Neste sentido, a Organização das Nações Unidas criou a Agenda 2030 (ONU, 2015): um pacto global para o desenvolvimento sustentável em torno de 17 objetivos e 169 metas, organizadas de forma multitemática e interdisciplinar, a ser alcançada em escala global no prazo de 15 anos. Em 2025, completamos dez anos de agenda e nos perguntamos: a que ponto estamos de uma verdadeira transformação global para uma cultura de sustentabilidade efetiva e a longo prazo?

Sabemos que a implementação de políticas públicas, de qualquer ordem, está intrinsecamente relacionada a uma mudança de visão - ou seja, cultural - por parte daqueles que irão ser agentes e beneficiários de tais medidas. Desde o final do século passado, uma série de agendas e planos de ação voltados ao Meio Ambiente foram discutidos a nível internacional, regional e local. Com o processo de globalização, vemos também a narrativa em torno da sustentabilidade ganhando espaço inclusive na mídia e em estratégias corporativas, para além das políticas públicas e dos movimentos sociais, ambientais e de direitos humanos.

Partindo do questionamento sobre a efetividade da implementação dos ODS a nível global, levantamos a hipótese de que a narrativa da Agenda 2030 talvez não dialogue culturalmente com os territórios do Sul Global, sua cultura, métodos e agendas particulares. Apesar do notório esforço da ONU em produzir materiais informativos, dialogar com formuladores de políticas públicas, incentivar a inclusão dos ODS nas estratégias de responsabilidade social das empresas e mobilizar a participação da sociedade civil, nos interessa investigar até que ponto o discurso do pacto global pela sustentabilidade é conhecido e adotado por cidadãos comuns em seus cotidianos - e, em particular, os jovens.

Para tal, esta pesquisa parte de um levantamento bibliográfico e uma articulação teórica sobre como o discurso da sustentabilidade vem se consolidando ao longo do século XX e as contribuições da literatura decolonial neste século XXI para pensar a relação entre Cultura e

260

¹ Doutora em Psicossociologia de Comunidades (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Mestre em Comunicação e Cultura (Universidade Paris 8) e Bacharel em Estudos de Mídia (Universidade Federal Fluminense). Atualmente exerce atividade de Pesquisadora de pós doutorado no Programa de Pós Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense e Professora do curso de Jornalismo da Universidade Veiga de Almeida.

Endereço eletrônico: carvalhoaline@id.uff.br

Territorialidade. Além disso, foi realizado um diagnóstico inicial sobre o discurso midiático em torno dos ODS, buscando mapear percepções, práticas e a relevância dada a certos temas em detrimento de outros. Desta forma, buscamos investigar dinâmicas político-comunicacionais que moldam uma agenda pública como a Agenda 2030. Através da análise das múltiplas agências envolvidas na construção dessas narrativas, o estudo pretende contribuir para uma compreensão mais profunda das controvérsias e desafios enfrentados na promoção da sustentabilidade em um mundo cada vez mais interconectado.

Além disso, a participação ativa de jovens na investigação sobre estas narrativas midiáticas, a partir de seus hábitos e preferências de navegação, nos apoiam a perceber como o discurso da sustentabilidade é recebido e ressignificado pela geração Z. Com isso, desejamos observar de que maneira a Agenda 2030 tem sido implementada - ou mesmo compreendida - para além dos gabinetes dos formuladores de políticas internacionais do chamado Norte Global.

Narrativas globais da sustentabilidade

Até a metade do século XX, os modelos econômicos, influenciados pela Revolução Industrial, consideravam os recursos naturais como infinitos. O conceito de desenvolvimento era associado ao crescimento econômico, levando países em desenvolvimento a adotar práticas similares às dos industrializados. Essa abordagem resultou em problemas ambientais graves e, com o avanço da ciência e da tecnologia a partir da segunda metade do século, começaram a surgir reflexões sobre a relação entre desenvolvimento sustentável e conservação de recursos naturais (PODCAMENI, VIEIRA, 2020).

Marcos significativos nesse debate incluem o livro "Primavera Silenciosa" (CARSON, 1969), que denunciou os danos ambientais causados por agrotóxicos e o relatório "Limites do Crescimento" (MEADOWS, 1972), que alertou sobre a insustentabilidade do modelo econômico vigente. A Conferência de Estocolmo (ONU, 1972) resultou na "Declaração sobre o Meio Ambiente Humano", que buscou estabelecer diretrizes para a conservação da natureza, embora a adoção de legislações eficazes fosse dificultada pelo contexto político e econômico da Guerra Fria. Por sua vez, o Relatório Brandt (BRANDT, 1980) abordou a desigualdade entre os países do Norte e do Sul, propondo medidas para reduzir a assimetria econômica. Anos depois, o "Relatório de Brundtland" (ONU, 1988) definiu o conceito de Desenvolvimento Sustentável, conectando questões ambientais e de desenvolvimento.

Em 1992, o conceito de "Desenvolvimento Sustentável" foi incorporado definitivamente como princípio durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro. Também conhecido como "Rio 92" ou "Eco 92", o evento reuniu representantes internacionais, lideranças políticas e ativistas ambientais com o intuito de definir acordos políticos que permitissem a operacionalização a nível global das diretrizes estabelecidas para o desenvolvimento sustentável. A Eco 92 também foi uma das bases para a criação da Agenda 21, que buscou promover um novo padrão de

desenvolvimento sustentável em escala mundial, tendo como base a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ONU, 1992a).

O documento reconhecia, ao menos a nível do discurso, a natureza integral e interdependente da Terra e propunha a cooperação entre países, o intercâmbio de conhecimentos científicos e a transferência de tecnologias, na busca por acordos internacionais comprometidos com a preservação do sistema ambiental sem prejuízo ao desenvolvimento mundial. Admitindo o papel dos países desenvolvidos na busca do desenvolvimento sustentável a nível internacional, a agenda defendia ainda que os estados possuem responsabilidades comuns, mas diferenciadas, em vista do peso político de suas sociedades, tecnologias e recursos financeiros. Em termos geopolíticos, a Eco 92 simbolizou uma nova página da história global, ao ser realizada após a queda do muro de Berlim e o fim da União Soviética - o que por sua vez evidenciou as disparidades entre Norte e Sul, uma vez enfraquecida a bipolaridade Leste versus Oeste.

O encontro também teve como um dos principais resultados a Carta da Terra, uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção de uma “sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz” (ONU, 1992b). Curioso notar que, embora altamente sofisticado em termos de sua construção colaborativa e discurso em torno da preservação ambiental, a Carta da Terra não obteve grande repercussão operacional na forma de políticas públicas. Ao contrário, o que se observou como desenrolar ao longo dos anos 1990 foi um baixo grau de implementação dos compromissos assumidos, com uma maior atuação do setor privado e cada vez menor intervenção dos governos, além de retrocessos capitaneados pela globalização baseada na consolidação do capitalismo neoliberal.

Com a virada de milênio, líderes de 189 países se reuniram na sede das Nações Unidas em Nova York em setembro do ano 2000 e aprovaram a Declaração do Milênio - uma agenda para orientar o desenvolvimento baseado no compromisso de cooperação entre governos na construção de um mundo pautado na segurança, prosperidade e justiça a nível global. Precursor dos ODS, eram assim anunciados os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ONU, 2010), que deveriam ser realizados entre 2000 e 2015, a saber:

1. Erradicar a extrema pobreza e a fome
2. Alcançar educação primária universal
3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres
4. Reduzir a mortalidade infantil
5. Melhorar a saúde materna
6. Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças
7. Garantir a sustentabilidade ambiental
8. Estabelecer uma parceria global para o desenvolvimento.

Com uma mobilização internacional relativamente limitada e poucos resultados efetivos, caducava em 2015 o compromisso global em torno dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Com isso, as Nações Unidas adotam um plano de ação mais robusto, a fim de reforçar o quadro institucional com vistas a garantir um futuro econômica, social e ambientalmente sustentável, denominado “A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (ONU, 2015) - uma agenda global em torno de objetivos compartilhados a serem alcançados nos próximos 15 anos. Assumindo de vez a narrativa do Desenvolvimento Sustentável, a agenda abdica da então polarização entre desenvolvimento e meio ambiente e propõe objetivos que dialogam com as políticas e ações nos âmbitos regional e local a serem trabalhadas por governantes locais, que devem ser responsáveis por sua conscientização e mobilização, junto ao setor privado e a sociedade civil. Subdivididos em 169 metas de natureza global e pautada em 5 eixos (Planeta, Pessoas, Prosperidade, Paz e Parcerias), os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) são:

1. Erradicação da pobreza
2. Fome zero e agricultura sustentável
3. Saúde e bem estar
4. Educação de qualidade
5. Igualdade de gênero
6. Água potável e saneamento
7. Energia limpa e acessível
8. Trabalho decente e crescimento econômico
9. Indústria, inovação e infraestrutura
10. Redução das desigualdades
11. Cidades e comunidades sustentáveis
12. Consumo e produção responsáveis
13. Ação contra a mudança global do clima
14. Vida na água
15. Vida terrestre
16. Paz, justiça e instituições eficazes
17. Parcerias e meios de implementação

A título de comparação, Sachs (2012) comenta algumas diferenças entre a Agenda do Milênio (2000 – 2015) e a Agenda 2030 (2015- 2030): Enquanto a Agenda do Milênio foi direcionada majoritariamente à questão social, visando reduzir a desigualdade entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, a Agenda 2030 apresenta uma abrangência mais ampla, abordando crescimento econômico, inclusão social e proteção ao meio ambiente como uma força-tarefa conjunta tanto para países desenvolvidos quanto em desenvolvimento. Além disso, os 8 Objetivos do Milênio e suas 21 metas foram estabelecidos por um grupo de especialistas sem qualquer tipo de participação ou mobilização social e

assinados apenas por 164 países, enquanto que os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e suas 169 metas foram estabelecidas através de consulta pública à sociedade civil e atores com diferentes interesses e perspectivas, além de ter sido assinada pelos 193 países que compõem a ONU.

Passados quase dez anos da criação da Agenda 2030, temos hoje uma boa base de dados para investigar como os ODS têm encontrado adesão em territórios tão diversos ao redor do planeta. Neste debate, nos interessa a noção de “território” sob a ótica do geógrafo brasileiro Milton Santos: “mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche” (SANTOS, 2005, p.225). Desta forma, é importante analisar em que medida a narrativa sobre sustentabilidade encontra repercussão de fato em países que não fazem parte do chamado Norte Global, a partir do qual a Agenda foi proposta.

Epistemologias do Sul Global

Como é possível constatar nesta breve revisão de literatura no que diz respeito à formulação de agendas globais para a sustentabilidade, a maioria destas teorias e experiências vêm do eixo Norte Global - curiosamente daqueles países que mais têm explorado os recursos naturais do planeta até hoje. Ora, após séculos de colonialismo e devastação, que levaram aos altos índices de desenvolvimento industrial e às maiores economias do mundo, parece um tanto confortável, por exemplo, criticar o uso de combustíveis fósseis, o mal uso dos recursos hídricos e os sistemas agrícolas de produção de commodities - dos quais estes mesmos países são grandes beneficiários. Ao pintarem através de pactos globais “um novo mundo possível”, nos perguntamos: na prática, a quem é permitido sonhar?

Por essa razão, ao falarmos da necessidade de adotar uma agenda de sustentabilidade para a preservação da vida humana no planeta, convém nos perguntar qual a mentalidade que reside por trás da destruição ambiental, e quais visões de mundo sugerem uma outra relação com os recursos naturais de uma maneira geral. Com esta pesquisa, nos perguntamos como podemos escapar da cristalização de modelos teórico-metodológicos que não necessariamente explicam a realidade social com as quais trabalhamos, sem perder de vista o acúmulo conceitual que nos apoiou a chegar ao atual estágio do conhecimento social.

Com origem no encontro dos termos gregos episteme (conhecimento) e logia (relativo, entre outros inúmeros sentidos, a “estudo”), a epistemologia seria, em uma visão mais linguística que filosófica, o “estudo crítico das premissas, das conclusões e dos métodos dos diferentes ramos do conhecimento científico, das teorias e das práticas” (MICHAELIS, *s.d.*) - ou seja, o campo de estudo do conhecimento e das formas de conhecer. Do ponto de vista filosófico, relaciona-se à possibilidade de o ser humano conhecer a si e ao mundo, ou seja, pode ter várias abordagens. Nesse contexto, o pensamento decolonial desafia a narrativa dominante do Norte, propondo que existem outras formas de produzir conhecimento.

Esta abordagem, também conhecida como Epistemologia Social, deriva de estudos que investigam o papel da dimensão social e moral no processo de aquisição de conhecimento e a formação de crenças racionais. Por exemplo, Santos e Meneses (2010) defendem que a depender das condições sociopolíticas às quais o sujeito produtor de conhecimento está implicado, o processo que confere credibilidade a certos indivíduos ou grupos pode vir a reproduzir estruturas de poder e levar à recusa em reconhecer a autoridade racional de certos sujeitos em detrimento de outros. Dessa forma, encontramos uma relevante literatura em torno de fenômenos como o "epistemicídio" (SANTOS; MENESES, 2010), que se refere à negação de experiências sociais diversas, a "colonialidade do saber" (QUIJANO, 2010), que questiona a universalidade das formas de conhecimento derivadas da colonização e a "injustiça epistêmica" (FRICKER, 2007) que seria a negação da validade do conhecimento de determinados agentes.

Trazendo o debate especificamente para o contexto do que se convencionou chamar de América Latina, a psicóloga social Silvia Lane (2002) explica a constituição de um imaginário social a partir de algumas características sociais, políticas e históricas comuns a todo continente: os processos de colonização que espoliaram riquezas materiais sem a menor consideração aos valores ético-estéticos das civilizações anteriores; o processo de industrialização multinacional com a passagem de uma economia baseada na agropecuária para um modelo agroindustrial, levando ao crescimento desordenado nos centros urbanos e à precarização das zonas rurais; e a fragilidade dos processos democráticos na América Latina que vieram a justificar golpes, ditaduras e corrupção como uma "marca" cultural institucionalizada.

Por sua vez, ao observar a autoimagem e consciência social do povo latino americano, a psicóloga venezuelana Maritza Montero (2009) destaca "uma 'mentalidade dependente' e de menos-valia, pela qual se afirmam enquanto sujeitos 'periféricos' (Sul), em relação ao 'centro' do poder econômico global (Norte)", sem que seja questionado o histórico de dominação nas relações entre países do norte e do sul (COSTA, 2015, p. 275). Considerando tais especificidades críticas comuns ao continente, a autora defende a emancipação através de uma psicologia que seja engajada comunitária e politicamente, comprometida com um esforço de problematização - o "exercício de submeter ao crivo da crítica tudo aquilo que é dado como natural ou evidente" (p.280) - e conscientização - o "processo de desvelar criticamente a realidade para reivindicá-la diferente" (COSTA, 2015).

Embora criada no contexto das Nações Unidas visando a redução das desigualdades a nível global, a formulação da Agenda 2030 foi feita, ainda que de forma relativamente participativa, sob uma ótica do Norte Global, e é possível que haja uma tendência de que sua narrativa esteja imbuída destes valores e visões. Por isso, em muitas situações há a necessidade de uma "tradução intercultural" (SANTOS; MENESES, 2010), no sentido de incorporar saberes, práticas e experiências que não poderiam ser imaginadas por quem não tem as vivências deste território em particular. Ou seja, nos perguntamos se haveria a necessidade de alguma espécie de "tradução intercultural" para que este compromisso possa ser abraçado por aquelas

peçoas, comunidades e territórios que não compartilham dos mesmos códigos culturais típicos da elaboração de agendas pela Organização das Nações Unidas? E quais contribuições as narrativas de tais territórios teriam a oferecer para a flexibilização e adaptabilidade do discurso em prol da cultura de sustentabilidade em uma escala global?

Metodologia

A investigação tem sido conduzida no âmbito do pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense (UFF), na forma de uma pesquisa qualitativa exploratória e interdisciplinar (VASCONCELOS, 2007). Além do levantamento bibliográfico temático apresentado, a pesquisa também apresenta um diagnóstico midiático inicial (COHEN, LENTZ, 2015), realizado no segundo semestre de 2024 no contexto da disciplina “Mídia e Geopolítica” junto a alunos de graduação do curso de Estudos de Mídia da UFF e, em paralelo, no contexto da disciplina “Ética e Legislação em Jornalismo” da Universidade Veiga de Almeida em Cabo Frio. E no segundo semestre de 2025 será realizada uma pesquisa-ação participativa (LEWIN, 1948; FALS BORDA, 1991; THIOLLENT, 1988) junto a estudantes de graduação e pós da UFF, no contexto da disciplina “Políticas Culturais, Territórios e Narrativas”, para realização de uma intervenção midiática criativa sobre o tema, idealizado e executado pelos estudantes sob a orientação da pesquisadora. Por fim, será redigido um artigo final apresentando conclusões e sugestões para o debate público.

Sob a perspectiva teórica apresentada resumidamente na revisão de literatura, o diagnóstico inicial apresentado a seguir se interessou em conhecer os discursos produzidos sobre a agenda da sustentabilidade na mídia. Para tal, contou com imensa contribuição consentida dos estudantes como parte de suas atividades avaliativas da disciplina. Organizados em duplas por ODS, os estudantes mapearam as narrativas midiáticas que estão sendo produzidas nas seguintes categorias: imprensa tradicional, jornalismo independente, livros, artigos científicos, podcasts e vídeos postados em redes sociais como *Youtube*, *Instagram* e *Tik Tok*. Posteriormente, os trabalhos foram apresentados por eles durante a aula, seguido de debate e reflexões críticas e teóricas conduzidas pela docente junto à turma.

O objetivo central desta etapa da pesquisa, que incluiu o levantamento de dados e, sobretudo, o debate teórico-analítico em sala, foi compreender como os jovens interpretam e experienciam a sustentabilidade, e mais especificamente o discurso midiático sobre Agenda 2030 em seus contextos locais e hábitos de navegação. Vale mencionar que ao mapeamento realizado por estes jovens, a título meramente informativo, somam-se observações realizadas pela própria pesquisadora, com objetivo de analisar, complementar e validar os dados levantados pelos alunos. Vejamos a seguir os principais resultados alcançados até o momento.

As Narrativas midiáticas da Agenda 2030

Em termos de resultados primários, podemos dizer que o diagnóstico inicial refletiu a complexidade da crise na agenda da sustentabilidade: as diferentes narrativas midiáticas, que vão desde a imprensa tradicional até o jornalismo independente e a comunicação pública, desempenham papéis diversos na formação da opinião pública sobre os ODS. A influência dos algoritmos pessoais na distribuição da informação também molda como as mensagens sobre sustentabilidade são recebidas, criando bolhas informativas que podem distorcer a realidade. Vemos assim que discurso e poder se entrelaçam, com a produção de narrativas que oscilam entre o simbólico e o material, refletindo interesses variados. Neste sentido, a importância do letramento midiático se destaca, levantando questões sobre quem fala, para quem e como, o que é crucial para a democratização da informação e a formação de bons profissionais na área da Comunicação.

Além disso, a legitimidade e eficácia da ONU foram frequentemente debatidas, com a percepção de que, apesar de suas falhas, a ausência de organismos multilaterais internacionais poderia agravar ainda mais a situação global. Vejamos a seguir algumas percepções com base no resultado do mapeamento midiático sobre cada um dos ODS:

Sobre o ODS 1 - Erradicação da Pobreza - o mapeamento midiático revelou que desde a criação da Agenda 2030, em 2015, o mundo tem enfrentado desafios sem precedentes, como a pandemia de COVID-19, emergências climáticas e conflitos armados, que têm exacerbado a pobreza. Os programas de transferência de renda, embora essenciais, apresentam lacunas significativas, especialmente em regiões rurais e isoladas, onde a burocracia e a corrupção dificultam o acesso. A pobreza é uma questão interseccional, afetando desigualmente diferentes grupos conforme gênero, raça, classe e localização. A Ação Global contra a Fome e a Pobreza, como discutido nas reuniões do G20 em novembro de 2024 no Brasil, destaca a necessidade de integrar capital financeiro, social, cultural e simbólico, conforme teorizado por Bourdieu. No Brasil, a presença midiática sobre o tema é considerável, com predominância de conteúdos governamentais, mas ainda carece de uma abordagem mais crítica e diversificada.

No ODS 2 - Fome Zero e Agricultura Sustentável -, embora haja uma abundância de informações sobre a fome, a discussão sobre agricultura sustentável é menos explorada na mídia. Os dados apresentados costumam ser impactantes, mas falham em aprofundar as causas subjacentes da fome e suas soluções. O debate sobre a sustentabilidade agrícola, dentro do contexto dos ODS, é frequentemente tratado de maneira nichada, limitando seu alcance. Questões como cultura alimentar, soberania e reforma agrária emergem, questionando se é viável um “agro sustentável” e que atenda às necessidades da população sem comprometer o meio ambiente.

Já a respeito do ODS 3 - Saúde e Bem-Estar -, as narrativas na mídia variam entre abordagens panfletárias, críticas e educativas. As consequências da desinformação são evidentes, com o aumento de transtornos de saúde mental e o retorno de doenças previamente erradicadas. A

saúde deve ser encarada de forma holística, englobando bem-estar, descanso e qualidade de vida, além de requerer uma abordagem interdisciplinar que conecte saúde com os demais ODS, como trabalho (ODS 8), inovação (ODS 9), clima (ODS 13) e educação (ODS 4).

Em relação ao ODS 4, a definição de "Educação de qualidade" revela-se problemática, especialmente em um país como o Brasil, que enfrenta desafios estruturais, como falta de investimento e igualdade de acesso. A crescente popularidade da educação à distância pode sugerir uma certa precarização do ensino, enquanto o fenômeno da desinformação, o impacto geopolítico das *bigtechs* e o avanço da inteligência artificial de forma desregulamentada levanta questões sobre a soberania educacional, conferindo enorme importância à necessidade de letramento digital para a população em geral.

Sobre o ODS 5 - Igualdade de Gênero - as narrativas midiáticas apresentam um espectro que vai de abordagens positivas de políticas afirmativas a críticas que enfatizam a desigualdade salarial e a sub-representação feminina. Embora o tema esteja relativamente pautado na mídia em geral, predominam perspectivas do feminismo liberal, enquanto a interseccionalidade, envolvendo raça, classe e orientação sexual, é frequentemente negligenciada. Também nos chama a atenção uma notável ausência de conteúdos que abordem as experiências de mulheres trans e não-binárias, limitando a discussão sobre igualdade de gênero a uma perspectiva cisgênero.

No ODS 6 - Água Potável e Saneamento -, as percepções são majoritariamente negativas, sobretudo ao constataremos a subnotificação dos dados que afetam grupos vulneráveis, como a população de rua e as comunidades rurais. O tema, embora crítico, carece de apelo popular e é frequentemente eclipsado por outras questões. A relação deste ODS com outros, como saúde (ODS 3), pobreza (ODS 1) e crescimento econômico (ODS 8), ressalta a interdependência entre água, saneamento e bem-estar social.

Em relação ao ODS 7 - Energia Limpa e Acessível -, os conteúdos são encontrados em nichos temáticos muito específicos, geralmente vinculados a propagandas de empresas do setor de tecnologia, e conteúdos que frequentemente carecem de profundidade e análise crítica. A questão da possibilidade de uma energia 100% limpa levanta debates sobre interesses econômicos subjacentes à crise energética. Apesar de uma visão otimista em relação à capacidade do Brasil de produzir energias renováveis, o dilema entre produção e acesso à energia continua a ser um desafio significativo.

Já no ODS 8 - Trabalho Decente e Crescimento Econômico - as narrativas encontradas na mídia tendem a focar mais em questões de trabalho propriamente do que em crescimento econômico. Durante a pesquisa, houve um aumento significativo de conteúdos relacionados à PEC 6x1 (relativa à redução da jornada de trabalho), que estava em debate no Congresso na época da realização da pesquisa, o que justifica a alta incidência de conteúdos. A informalidade e as limitações da legislação trabalhista no Brasil refletem a complexidade dessa temática, que é influenciada por interesses políticos e econômicos, uma vez que o tema pode ser considerado transversal, interligando-se com desigualdades (ODS 10), mudanças climáticas (ODS 13) e igualdade de gênero (ODS 5), por exemplo.

A respeito do ODS 9 - Indústria, Inovação e Infraestrutura - percebe-se um esforço governo brasileiro em promover este debate, principalmente através do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento). Contudo, a predominância de conteúdos governamentais limita a diversidade de vozes e perspectivas. O conceito de inovação é frequentemente questionado, levando à reflexão sobre quais atores sociais são representados nestas narrativas midiáticas. A relação entre indústria e atividades econômicas também merece atenção, considerando os desafios enfrentados por setores tradicionais.

Em relação ao ODS 10 - Redução das Desigualdades - as narrativas midiáticas reconhecem a desigualdade social como um problema, mas frequentemente falham em explorar suas causas históricas, concentrando-se apenas nos efeitos. Críticas a políticas afirmativas, especialmente por veículos mais conservadores, revelam um debate polarizado sobre meritocracia e justiça social. Além disso, a interconexão com o ODS 5 demonstra a relevância das desigualdades de gênero dentro dessa discussão mais ampla.

Sobre o ODS 11 - Cidades e Comunidades Sustentáveis - notamos que as políticas públicas voltadas para cidades sustentáveis destacam a importância de práticas sociais inclusivas, seguras e resilientes, nas quais o Índice Global de Sustentabilidade (IGS) é um instrumento que pode auxiliar na avaliação do progresso. Contudo, a narrativa em torno do desenvolvimento urbano sustentável precisa ir além da concepção tradicional de "cidade", explorando novas formas de habitar e viver em sociedade. Também nos chamou a atenção a ausência de resultados sobre ecovilas e comunidades tradicionais como exemplos de aglomerados humanos sustentáveis.

No tocante ao ODS 12 - Consumo e Produção Responsáveis - a cobertura midiática se mostrou relativamente escassa, com narrativas que tendem a enfatizar a produção em detrimento do consumo. O fenômeno do "efeito boomerang", onde os ganhos em eficiência na produção são anulados pelo aumento no consumo, destaca a complexidade desse desafio. A inter-relação com outros ODS, como vida aquática (ODS 14), saúde (ODS 3) e clima (ODS 13), indica a necessidade de uma abordagem integrada para enfrentar a crise ambiental. Já o ODS 13 - Ação Contra a Mudança Global do Clima - tem ganhado destaque, especialmente entre a geração Z, com uma presença significativa nas redes sociais. A diferença entre as narrativas brasileiras e globais sobre mudanças climáticas é evidente, com um maior foco em tragédias climáticas na mídia tradicional, enquanto veículos independentes oferecem análises mais profundas e críticas sobre suas causas. A necessidade de um debate mais acessível e educativo é essencial para engajar a população nas questões climáticas.

Em relação ao ODS 14 - Vida na Água - o tema é frequentemente marginalizado, com a cobertura midiática se limitando a nichos ambientais. A baixa incidência de notícias no jornalismo tradicional contrasta com uma maior presença de conteúdos em mídias alternativas e educativas. A título de exemplo, a Década dos Oceanos (2020-2030), que visa a promoção da conscientização sobre a preservação dos ecossistemas aquáticos, quase não encontra espaço na mídia e pouco ouvimos falar sobre ela na mídia em geral.

Sobre o ODS 15 - Vida Terrestre - diversos conteúdos enfatizam que a proteção da biodiversidade, que inclui a saúde do solo e a fauna, é crucial, especialmente diante das emergências climáticas. Além disso, a complexidade dos papéis que diferentes atores desempenham na defesa da vida terrestre exige uma reflexão profunda sobre as práticas do agronegócio, sua relação com a destruição ambiental e as alternativas que visam a sustentabilidade. No entanto, a falta de aprofundamento na mídia comercial sobre essas questões levanta preocupações sobre a responsabilidade social dos veículos de comunicação. No ODS 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes -, as narrativas midiáticas encontradas abordam questões como o estado democrático de direito e o combate à corrupção. A geopolítica atual, marcada por conflitos e tensões, enfatiza a necessidade de um debate crítico sobre quem se beneficia econômica e politicamente da guerra e do tráfico, por exemplo. Neste sentido, o papel da informação e a educação são cruciais para promover a conscientização fundamental para a construção de instituições eficazes.

Por fim, relativamente ao ODS 17 - Parcerias e Meios de Implementação - a discussão sobre parcerias e multilateralismo é fundamental para a efetividade da Agenda 2030, especialmente em um contexto de crise das democracias liberais. A relevância do tema na mídia é acentuada pela Aliança Global contra a Fome e a Pobreza, aprovada durante o G20 no Brasil, o que também provavelmente influenciou o alto índice de recorrências durante a busca. Os conteúdos relacionados a acordos governamentais revelam a importância das colaborações internacionais para enfrentar os desafios globais, destacando a necessidade de uma abordagem inclusiva e participativa.

270

Conclusão

Este artigo buscou apresentar a pesquisa em andamento sobre como a narrativa da Agenda 2030 é construída, recebida e pode ser ressignificada sob uma perspectiva decolonial. De uma maneira geral, nota-se que a estratégia discursiva em torno dos ODS não encontra necessariamente uma apropriação efetiva nos territórios do Sul Global.

O diagnóstico inicial, em torno do discurso midiático veiculado sobre temas relacionados aos 17 ODS, demonstrou que há um descompasso entre o discurso global sobre sustentabilidade e as realidades vividas em territórios do Sul Global, como o Brasil. Os resultados mapeados, ao menos no sentido da produção de discursos midiáticos, apontam para a necessidade de uma reinterpretação dos objetivos da Agenda 2030 à luz de outras visões de mundo. Ao invés de aplicar fórmulas homogêneas de desenvolvimento, é preciso reconhecer e fortalecer as soluções criadas localmente. A pesquisa também sugere que algumas narrativas midiáticas, predominantemente superficiais e desprovidas de uma análise crítica, contribuem para a despolitização da sustentabilidade, ao apresentar os ODS como um consenso técnico, sem considerar as disputas de poder em torno desta agenda.

De uma forma geral, a análise da mídia tradicional brasileira - como os portais do grupo Globo e Folha de São Paulo, por exemplo - mostrou uma cobertura genérica e

institucionalizada dos ODS, com pouca atenção às especificidades territoriais ou ao protagonismo juvenil. Já os meios de comunicação alternativos do país – como a Mídia Ninja ou o Jornal Nexa – apresentaram abordagens mais críticas e conectadas com os movimentos sociais, porém com menor alcance. Por sua vez, as redes sociais – sobretudo o *TikTok* – aparecem como um espaço relevante de circulação e ressignificação das mensagens da sustentabilidade, especialmente entre jovens.

As narrativas oriundas do Norte Global, em geral, partem de uma lógica tecnocrática e desenvolvimentista. No Brasil, os jovens destacaram a importância de soluções baseadas no território, com protagonismo das comunidades e valorização dos saberes locais e apontaram, ainda, a insuficiência da narrativa da Agenda 2030 diante de realidades de violência, pobreza e exclusão social. No cenário internacional, o Brasil pode oferecer importantes contribuições a partir de suas experiências locais, especialmente no campo da educação ambiental, agroecologia, economia solidária e gestão comunitária dos recursos.

Agora, a continuidade desta investigação reside precisamente na realização de uma intervenção midiática sob a perspectiva de jovens estudantes da UFF, articulando as dimensões práticas e teórico-críticas do discurso decolonial em relação aos dados levantados e resultados obtidos. Para futuras pesquisas, sugere-se investigar os mecanismos institucionais que limitam a participação efetiva de comunidades do Sul Global na formulação das agendas globais, além de aprofundar o estudo das mídias alternativas como espaços de resistência e ressignificação do discurso ambiental.

271

Referências

BRANDT, Willy. North-South: a programme for survival: report of the Independent Commission on International Development Issues under the Chairmanship of Willy Brandt. London: Pan Books, 1980.

CARSON, Rachel. Primavera silenciosa. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

CARVALHO, Aline; PONDÉ, Thiago. Tropifagia: uma experiência de psicossociologia do sul tropical. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 16, n. 2, p. 1–15, 2021. Disponível em: <http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e4078>. Acesso em: 6 out. 2022.

CARVALHO, Aline; PONDÉ, Thiago; MIRANDA, Aline. Narrativas de Brasis – Conversações. NDB, 2023. Disponível em: <<https://narrativasdebrasis.com.br/livro-digital>>. Acesso em: 19 fev. 2024.

COHEN, A.; LENTZ, S. Mapping the Media: The Role of Media in the Development of the Public Sphere. Journal of Communication, 2015.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



COSTA, José Fernando Andrade. Fazer para transformar: a Psicologia Política das Comunidades de Maritza Montero. *Psicologia Política*, v. 15, n. 33, p. 269–283, maio/ago. 2015.

FALS BORDA, Orlando. *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*. London: Intermediate Technology Publications, 1991.

FRICKER, Miranda. *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LANE, Silvia T. M. A Psicologia Social na América Latina: por uma ética do conhecimento. In: CAMPOS, Regina H. F.; GUARESCHI, Pedrinho (orgs.). *Paradigmas em Psicologia Social: a perspectiva latino-americana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. In G.W. Lewin, G. W. (Ed.). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row, 1948, p. 34-46

MEADOWS, D. H.; MEADOWS, D. L.; RANDERS, J.; BEHREN III, W. W. The limits to growth: a report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind. New York: Universe Books, 1972.

MICHAELIS. Epistemologia. São Paulo: Melhoramentos, s.d. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/epistemologia>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MONTERO, Maritza. ¿Para qué Psicología Política?. *Revista Psicología Política*, vol. 9, p. 18, p. 199-213, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano. In: *Anais Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano*. Estocolmo, 1972.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Nosso futuro comum*. Relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD). 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1988.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração do Rio de Janeiro. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo: IEA USP, v. 6, n. 15, 1992a, p. 153-159.

272





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Carta da Terra.[S.l.], 1992b. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra.html>. Acesso em: 24 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. 22 junho 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 13 de outubro de 2015.

PODCAMENI, Maria Gabriela V. B.; VIEIRA, Flavia de A. Inter-relações entre sustentabilidade, sociedade e educação: um relato de experiência no IFRJ. 2020. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação lato sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder e classificação social”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

SACHS, J. From Millennium Development Goals to Sustainable Development Goals. Lancet, 379: 2206–11, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. “O retorno do território”. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. Buenos Aires, ano 6, n. 16. CLACSO, 2005.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. SP: Cortez, 1985, 4a ed. 1988.

VASCONCELOS, Eduardo M. Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

273



A INVENÇÃO DO COTIDIANO: MANEIRAS DE FAZER E ASTÚCIAS TÁTICAS NAS PRÁTICAS ORDINÁRIAS DAS DIRETORAS DE UNIDADE ESCOLAR

Andrea de Sousa Araujo¹

Introdução

A pesquisa apresentada está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na Linha de Pesquisa Gestão e Práticas Educacionais (LIPIGES), e tem como objeto de estudo o cotidiano das diretoras de unidades escolares e suas práticas ordinárias no exercício da gestão. A investigação busca compreender quais são as astúcias táticas formuladas por essas gestoras para efetivar, no cotidiano escolar, as diretrizes e estratégias definidas pelas Secretarias de Educação, lançando luz sobre os modos de fazer que revelam a agência das diretoras diante das normativas institucionais.

Inicialmente a pesquisa seria realizada somente em contexto nacional – Brasil –, porém os objetivos foram ampliados, após a aprovação da pesquisadora no processo seletivo do edital do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que irá possibilitar o desenvolvimento de parte do estudo na Universidade Aberta de Portugal (UAb). A mobilidade acadêmica tem início previsto para outubro de 2025, com duração de quatro meses, e introduz à pesquisa a perspectiva comparativa entre Brasil e Portugal, permitindo uma análise mais abrangente das práticas e dos desafios enfrentados pelas diretoras escolares em diferentes contextos nacionais. A pesquisa, ainda em andamento, assume, portanto, como objetivo geral estudar o cotidiano e as práticas das diretoras escolares nos dois países, por meio da coleta e análise de dados que subsidiem, posteriormente, uma análise comparativa. Sendo assim, os objetivos específicos que passaram a orientar o desenvolvimento do estudo incluem: identificar, na legislação brasileira e portuguesa, as atribuições das diretoras de unidades escolares no Brasil e dos Agrupamentos de Escolas em Portugal; mapear a feminização das direções escolares em ambos os contextos; analisar o peso dos eixos burocrático, pedagógico, comunicacional e de gestão que atravessam os cotidianos das gestoras; identificar e caracterizar os desafios enfrentados na condução da gestão cotidiana; e, por fim, verificar quais disposições, conforme discutem Bourdieu (2007) e Lahire (2004), estão implicadas na formulação das táticas utilizadas pelas diretoras para colocar em prática as Diretrizes das Secretarias de Educação e as Políticas Públicas. Com isso, pretende-se

274

¹ Discente do Programa de Doutorado Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho/SP. Diretora de Unidade Escolar na rede municipal de Santo André. Professora de História na rede estadual de São Paulo. E-mail: andreasousa.pmsa@gmail.com

contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre as práticas gestoras femininas no contexto escolar contemporâneo, reconhecendo suas especificidades, estratégias e ressignificações no fazer cotidiano.

Partindo da perspectiva de que vários estudos evidenciam que o contexto externo tem forte impacto na aprendizagem², também há uma crescente linha de pesquisas que investiga por que, em condições semelhantes, algumas escolas obtêm resultados melhores do que outras³. Essa literatura aponta que, dos fatores internos à escola, o professor é aquele de maior impacto na aprendizagem dos alunos e por isso vem ganhando cada vez mais centralidade nas políticas públicas educacionais em países desenvolvidos⁴. Logo em seguida ao professor, porém, surge a figura do diretor como o fator de maior impacto no desempenho dos estudantes.

Nesse contexto, a gestão escolar passa a ser tema central nas discussões sobre a qualidade da educação, refletindo diretamente nos processos de ensino-aprendizagem e na organização das instituições de ensino. A relevância desse tema se intensifica quando se considera o papel crucial das diretoras de escolas, que enfrentam desafios multifacetados para garantir a eficácia da gestão em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas, limitações estruturais e políticas educacionais complexas. Portanto, é de suma importância ouvir os agentes que compõem o universo escolar e analisar, a partir das práticas cotidianas, as dificuldades vivenciadas.

Neste resumo, pretende-se apresentar as principais elaborações teóricas já construídas no percurso da pesquisa, com destaque para os aportes que fundamentam a análise do cotidiano escolar e das práticas gestoras das diretoras. Tais formulações teóricas orientam a compreensão das estratégias e táticas mobilizadas por essas profissionais frente às normativas institucionais, bem como possibilitam a reflexão crítica sobre os contextos educacionais brasileiro e português. Ao sistematizar os avanços teóricos alcançados até o momento, o resumo busca contribuir para o debate acadêmico sobre a gestão escolar a partir de uma perspectiva comparada e situada no cotidiano das práticas.

² Perspectiva fundamental quando se analisa que dentro da discussão educacional, desde o relatório Coleman (1966), já não se pode desconsiderar a importante influência dos fatores externos nos desfechos educacionais, especialmente a preocupação com suas implicações para o desenvolvimento humano e educacional dos alunos e a relação entre a instituição escolar e seu entorno social, temáticas recorrentemente debatidas no meio acadêmico e essenciais para a compreensão da realidade. Coleman, J. S. et al. Equality of educational opportunity. Washington: Office of Education and Welfare, 1966.

³ ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Cresco. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (ed.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

⁴ ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. Uma nova agenda reformista e a formação dos professores em perspectiva comparada: tendências, melhores práticas e lições para o caso brasileiro. Relatório de pesquisa para Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2019.

O cotidiano e as práticas

A gestão escolar, permeada por múltiplas demandas e tensões, pode se revelar, sobretudo, no cotidiano das práticas das diretoras, espaço em que se articulam as normas institucionais e as condições concretas de funcionamento das escolas. Supõe-se que os desafios enfrentados por essas gestoras no Brasil e em Portugal — como a escassez de recursos materiais e humanos, a constante incorporação de novas tecnologias, a formação continuada dos docentes e a pressão por resultados mensuráveis — demandem não apenas capacidade administrativa, mas também sensibilidade política e competência relacional para lidar com as complexidades da escola como instituição viva e em constante transformação. As teorias do cotidiano desenvolvidas por autores como Michel de Certeau (2014), Henri Lefebvre (1991) e Agnes Heller (2008) poderão oferecer chaves analíticas relevantes para compreender como as diretoras escolares elaboram táticas diante das exigências institucionais.

Michel de Certeau (2014) propõe que o cotidiano é o espaço no qual os sujeitos, mesmo diante das imposições estratégicas das estruturas de poder, exercem criatividade, inventam usos e constroem resistências. Com base nessa perspectiva, a hipótese é que, no interior das escolas, as diretoras mobilizem táticas que não apenas adaptem, mas também ressignifiquem as diretrizes administrativas, construindo soluções possíveis para os problemas que emergem diariamente. Essas ações, ainda que muitas vezes invisíveis nos discursos oficiais, poderiam revelar práticas gestoras constituídas por astúcia, improviso e experiência. Assim, a análise reforça a importância da criatividade e da ressignificação na luta por espaços de autonomia dentro de sistemas que, à primeira vista, poderiam parecer intransponíveis, mas que o homem ordinário:

[...] escapa silenciosamente a essa conformação. Ele inventa o cotidiano, graças às artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, se reapropria do espaço e do uso a seu jeito. Voltas e atalhos, maneiras de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades, histórias e jogos de palavras, mil práticas inventivas provam, a quem tem olhos para ver, que a multidão sem qualidades não é obediente e passiva, mas abre o próprio caminho no uso dos produtos impostos, numa ampla liberdade em que cada um procura viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas (CERTEAU, 2014, notas de contracapa)

Henri Lefebvre (1991), ao compreender o cotidiano como a esfera de reprodução da vida social — marcada por repetição, mas também aberta à transformação — permite supor que as diretoras atuem em um campo de contradições, no qual precisam equilibrar as exigências burocráticas com a promoção de um ambiente educativo democrático e acolhedor. Nesse sentido, o cotidiano da gestão escolar poderia ser analisado como território de enfrentamento, no qual as gestoras organizam prioridades, operam escolhas e promovem negociações em resposta aos limites impostos pelas políticas públicas e pelas condições

estruturais das escolas. Para o autor, a luta pelo direito à atividade produtora estaria diretamente ligada à reivindicação de um espaço que possibilitasse experimentação, criatividade e o pleno exercício da vida.

O cotidiano, como conjunto de atividades em aparência modesta, como conjunto de produtos e de obras bem diferentes dos seres vivos (plantas, animais, oriundos da *Physis*, pertencentes à Natureza), não seria apenas aquilo que escapa aos mitos da natureza, do divino e do humano. Não constituiria uma primeira esfera de sentido, um domínio no qual a atividade produtora (criadora) se projeta, precedendo assim criações novas? Esse campo, esse domínio não se resumiriam nem a uma determinação da subjetividade dos filósofos, nem a uma representação objetiva (ou “objetal”) de objetos classificados em categorias (roupas, alimentação, mobília etc.). Seria algo mais: não uma queda vertiginosa, nem um boqueio ou obstáculo, mas um campo e uma renovação simultânea, uma etapa e um trampolim, um momento composto de momentos (necessidade, trabalho, diversão – produtos e obras – passividades e criatividade – meios e finalidade etc.), interação dialética da qual seria impossível não partir para realizar o possível (a totalidade dos possíveis) (LEFEBVRE, 1991, p. 19-20).

Agnes Heller (2008), por sua vez, entende o cotidiano como o espaço onde se estruturam as decisões éticas dos sujeitos. A partir dessa perspectiva, é possível considerar que as diretoras, no exercício de sua função, assumam uma postura ativa e reflexiva, tomando decisões cotidianas que exigem constante julgamento ético e responsabilidade política. Suas práticas, portanto, poderiam ser interpretadas como expressões de uma racionalidade situada, voltada à resolução de problemas concretos e à preservação de relações humanas e institucionais no contexto escolar. Sendo assim, as gestoras não seriam apenas receptoras passivas de normas e conhecimentos, mas agentes ativos na produção da cultura e da ética cotidiana.

Essa assimilação [da manipulação das coisas], esse “amadurecimento” para a cotidianidade, começa sempre “por grupos” (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade [...] (HELLER, 2008. p.34).

Assim, parte-se da hipótese de que, tanto no Brasil quanto em Portugal, o exercício da direção escolar se constitua como prática situada, construída na tensão entre o prescrito e o vivido, entre as políticas educacionais e as condições reais de trabalho. A análise do cotidiano, à luz das contribuições de Certeau, Lefebvre e Heller, poderá permitir compreender as práticas das diretoras não como simples execuções de normas, mas como produções singulares que respondem a tensões locais, sociais e históricas. Reconhecer tais práticas como manifestações de resistência, criação e responsabilidade ética poderá contribuir para valorizar o trabalho das

gestoras e repensar os modelos de formação e apoio à liderança escolar em contextos diversos.

Experiências pessoais, trajetórias profissionais e condicionantes socioculturais

A presente pesquisa parte da problematização em torno da maneira como diretoras escolares se apropriam, interpretam e, por vezes, ressignificam as diretrizes e políticas públicas formuladas pelas Secretarias de Educação. Parte-se da hipótese de que a implementação dessas políticas não ocorre de forma linear, mas sim por meio de processos marcados por negociações, interpretações locais, adaptações práticas e até resistências. Nesse sentido, é possível considerar que essas gestoras desenvolvam táticas específicas para lidar com as exigências normativas, à semelhança do que Michel de Certeau (2014) denominou “táticas do cotidiano” — ações criativas produzidas pelos sujeitos no interior de estruturas já estabelecidas. Essa perspectiva abre caminho para a reflexão sobre os fundamentos sociológicos que explicam as práticas gestoras a partir de sua constituição social e histórica. Ao colocar luz as experiências pessoais, trajetórias profissionais e condicionantes socioculturais, a pesquisa propõe uma ferramenta analítica para compreender como experiências acumuladas ao longo da trajetória de vida, percursos formativos e condições sociais influenciam a atuação das diretoras frente às tensões entre as normativas institucionais e as realidades escolares. A hipótese é de que essas práticas não são apenas reações pontuais a desafios diários, mas expressões de disposições internalizadas socialmente — ou, como propõe Pierre Bourdieu (2007), de *habitus*. Nesse sentido, a pesquisa se insere no campo dos estudos sobre gestão escolar e políticas públicas educacionais, buscando compreender, à luz de contribuições sociológicas, como essas gestoras mediam, ajustam ou mesmo reinventam as diretrizes institucionais em seus cotidianos de trabalho.

Pierre Bourdieu oferece uma contribuição central para essa análise ao desenvolver os conceitos de *habitus*, campo e capital. Para o autor, o *habitus* consiste em um sistema de disposições duráveis e transponíveis, incorporado ao longo da trajetória social do indivíduo, que orienta suas práticas e percepções de mundo (BOURDIEU, PASSERON, 2014). Assim, supõe-se que a diretora escolar atua a partir de disposições adquiridas em diferentes espaços de socialização, como a família, a escola, a universidade e o exercício profissional. Essas disposições tendem a produzir práticas relativamente coerentes, estruturadas por relações de poder e pela posição que a diretora ocupa no campo educacional, marcado por disputas simbólicas e hierarquias institucionais. Para BOURDIEU, 2007, p.41-43:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial

das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito.

Contudo, esse modelo de coerência relativa pode ser ampliado e problematizado a partir das contribuições de Bernard Lahire (2004), que propõe uma leitura mais flexível e plural do habitus. Em sua abordagem, o sujeito não é portador de um único sistema de disposições, mas de um repertório múltiplo e, por vezes, contraditório, adquirido em contextos diversos de socialização. A partir dessa perspectiva, a diretora escolar pode ser vista como uma agente cujas práticas variam conforme os diferentes contextos e interlocuções que atravessam sua rotina. A noção de “indivíduo plural”, proposta por Lahire (2003), permite supor que a gestora mobilize diferentes disposições conforme as situações enfrentadas, revelando tensões internas, ajustes e reconfigurações constantes em sua atuação. Ao insistir na importância de análises empíricas detalhadas — centradas nos percursos individuais e nas condições sociais de possibilidade —, Lahire articula o micro e o macro sem reduzir a experiência singular a estruturas invariantes.

Os traços, propriedades, características *extraídas* das formas de vida social devem sempre ser recontextualizados se quisermos dar um sentido sociológico às correlações estatísticas. [...] Passamos sempre do “macro” para o “micro”, dos grupos aos indivíduos, da linguagem das variáveis a descrição e à interpretação dos contextos, sem mudar nossas formas de ver as realidades sociais. (LAHIRE, 1997, p. 34-35)

279

Em articulação com essas abordagens, Norbert Elias (1994) oferece uma perspectiva processual e relacional da constituição dos sujeitos sociais. Sua teoria enfatiza os processos históricos de longa duração, como o da civilização e da formação dos Estados modernos, que moldam padrões de conduta, autocontrole e relações interpessoais. Aplicando essa perspectiva à figura da diretora escolar, a pesquisa busca investigar como determinados modos de agir, sentir e se autorregular — como a gestão de afetos, a mediação de conflitos e a manutenção da ordem — podem ser compreendidos como fruto de processos civilizatórios mais amplos. Elias propõe que o indivíduo não é uma entidade isolada, mas constituído por relações de interdependência, em configurações, o que permite compreender a atuação da diretora como atravessada por redes institucionais, históricas e afetivas.

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irreduzíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas. (ELIAS, 2001, p. 184)

Com base nessas três perspectivas teóricas, a pesquisa propõe compreender a figura da diretora escolar como uma construção social complexa, situada entre estruturas e agências, entre coerências e fragmentações, entre permanências e transformações. Ao buscar identificar as disposições que orientam suas práticas e os contextos que as produzem, esta investigação pretende responder a questões como: essas disposições são predominantemente estáveis e homogêneas, como sugere Bourdieu? Ou seriam múltiplas e contextualmente ativadas, como propõe Lahire? E, por fim, de que maneira essas práticas estão inscritas em processos históricos mais amplos, tal como indica Elias? A exposição dessas contribuições servirá de base para a construção do referencial teórico da pesquisa, permitindo articular diferentes escalas de análise — do microssocial ao macrosociológico — para compreender, com maior densidade, os modos de agir das diretoras escolares em seus cotidianos.

A gestão escolar e seus desafios

A gestão escolar constitui um elemento central na promoção de uma educação de qualidade, uma vez que envolve a articulação entre as dimensões pedagógica, administrativa, institucional e comunitária da escola. Para que uma instituição de ensino opere de maneira eficaz, torna-se fundamental que a sua organização esteja sustentada por um planejamento consistente, práticas de liderança comprometidas com a coletividade e uma capacidade constante de adaptação às demandas sociais e educacionais. Longe de se limitar a procedimentos burocráticos, a gestão escolar deve ser compreendida como um processo dinâmico e relacional, que influencia diretamente a construção de ambientes educativos democráticos, inclusivos e eficazes.

Entre os pilares da gestão escolar está o planejamento, que orienta a definição de metas, a estruturação de estratégias e a implementação de ações voltadas à concretização do projeto pedagógico da escola. Esse planejamento precisa considerar, entre outros aspectos, o currículo, as metodologias de ensino, os processos de avaliação e a formação continuada dos docentes, contribuindo para a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, esse processo exige não apenas organização, mas também uma liderança sensível e articuladora, capaz de promover a cooperação entre os diversos segmentos da comunidade escolar.

Nesse sentido, a figura do gestor escolar — particularmente da diretora, nas escolas em que a direção é exercida predominantemente por mulheres — assume um papel mediador entre as expectativas institucionais, as exigências das políticas públicas e as necessidades cotidianas da escola. Conforme defendido por autores como José Carlos Libâneo (2017) a gestão escolar deve ser entendida não como uma instância verticalizada e tecnocrática, mas como uma prática política e pedagógica que pressupõe a participação coletiva, o diálogo e o compromisso com a transformação social.

[...] trata-se de entender o papel do diretor como o de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. (LIBÂNEO, 2017, p. 454).

Apesar dos avanços legislativos e teóricos no campo da gestão democrática, como os promovidos pela LDB de 1996, os desafios persistem. A sobrecarga de trabalho dos gestores, a precariedade das condições físicas das escolas, a escassez de recursos financeiros e a ausência de formação específica continuam a dificultar a consolidação de uma cultura organizacional participativa. Além disso, muitas vezes, práticas inspiradas em modelos gerencialistas — com foco em resultados imediatos e indicadores de desempenho — são incorporadas de forma acrítica ao cotidiano escolar, desconsiderando as especificidades do trabalho educativo e os contextos sociais e culturais que permeiam as escolas públicas.

Paro (2020) critica essa perspectiva, alertando que a adoção de lógicas empresariais na educação pode comprometer os princípios pedagógicos, acentuar desigualdades e esvaziar o caráter humanista da escola. Defende que a administração da escola deve ultrapassar as funções meramente organizacionais e incorporar a dimensão democrática, na qual estudantes, professores, funcionários e famílias participam ativamente das decisões.

281

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; (PARO, 2022, p. 198).

Complementando essa análise, Heloisa Lück (2014) argumenta que uma gestão escolar eficiente exige a constituição de uma cultura organizacional baseada na colaboração, no compartilhamento de responsabilidades e na valorização dos sujeitos escolares. Para a autora, o papel da liderança é fundamental na articulação entre os diversos agentes e na criação de estratégias que favoreçam a melhoria contínua da qualidade do ensino. Uma gestão eficiente requer habilidades de liderança, organização e tomada de decisão para atender às demandas específicas de cada instituição de ensino. A gestão deve, portanto, ser conduzida com sensibilidade ética, visão estratégica e capacidade de análise crítica dos processos institucionais.

Como a educação é um processo social, qualquer trabalho na escola deve ser considerado segundo essa dimensão, da qual a liderança é um processo imanente. Pode-se, portanto, dizer que o sucesso de todos e cada um está diretamente vinculado a essa competência de liderança dos participantes da comunidade escolar. (LUCK, 2014, p.122)

Sob essa ótica, a valorização dos profissionais da educação torna-se também um eixo estruturante da gestão. Isso implica não apenas o reconhecimento salarial, mas o investimento em condições adequadas de trabalho, na formação contínua e no fortalecimento da autonomia docente. Paro (2020), enfatiza que é necessário compreender que o êxito do processo educativo está diretamente relacionado à dignidade profissional dos educadores e à criação de ambientes escolares que estimulem a inovação pedagógica, o engajamento crítico e a construção de relações democráticas.

Além dos aspectos internos à escola, a relação com a comunidade local também representa um componente essencial da gestão escolar. A abertura da instituição à participação dos familiares, dos moradores do entorno e de outras organizações sociais amplia as possibilidades de atuação da escola como agente transformador da realidade. Essa relação dialógica e participativa fortalece os vínculos entre escola e sociedade, promovendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Por fim, é importante reconhecer que os desafios enfrentados pela gestão escolar brasileira estão enraizados em processos históricos e estruturais que, como analisa Demerval Saviani (2007a), limitaram durante décadas a autonomia das escolas e centralizaram as decisões educacionais nas instâncias superiores do Estado. A transição para modelos mais democráticos de administração, embora iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e reforçada por políticas descentralizadoras, ainda encontra resistências institucionais e culturais que dificultam sua plena efetivação.

[...] Esse movimento prossegue no período republicano, patenteando-se melhor aí o caráter pendular, pois, se uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente. Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o foco do currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos. No plano federal, o regime republicano expressou a tensão na política educacional, oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização). (SAVIANI, 2008, p. 11)

Para Saviani (2007b), somente com uma gestão verdadeiramente comprometida com a participação social, com a superação do autoritarismo e com a escuta dos diferentes sujeitos escolares será possível transformar a escola pública em um espaço de formação crítica, emancipadora e de enfrentamento às desigualdades.

Dessa maneira, a gestão escolar deve ser compreendida como um processo complexo, que exige constante reflexão sobre suas práticas, abertura ao diálogo, compromisso ético e disposição para a mudança. O desafio está justamente em articular, no cotidiano, os princípios democráticos com as necessidades concretas da instituição, buscando caminhos que promovam uma educação de qualidade, equitativa e socialmente referenciada.

Conclusões Finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho apontam para a complexidade que envolve a gestão escolar contemporânea, marcada por múltiplas exigências institucionais, pressões sociais e desafios cotidianos que atravessam as práticas das diretoras escolares. Longe de se restringir ao cumprimento de tarefas burocráticas ou à aplicação técnica de diretrizes, a gestão escolar se revela como um campo de ação situado, onde as gestoras mobilizam saberes, estratégias e disposições adquiridas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais para responder às demandas que emergem no cotidiano da escola. Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender a atuação da diretora como prática social marcada por tensões entre o prescrito e o vivido, entre o macro das políticas educacionais e o micro das práticas institucionais.

A incorporação das teorias do cotidiano de autores como Michel de Certeau (2014), Henri Lefebvre (1991) e Agnes Heller (2008) oferece ferramentas fundamentais para pensar a escola como um espaço onde se desenrolam práticas criativas, reconfigurações e resistências. Certeau, ao enfatizar as táticas cotidianas dos sujeitos, permite vislumbrar como as diretoras, mesmo submetidas a estruturas institucionais rígidas, encontram formas de agir, negociar e ressignificar as normas educacionais, produzindo modos de fazer que respondem às especificidades de suas comunidades escolares. Lefebvre contribui ao evidenciar o cotidiano como lugar de contradições e possibilidade de transformação, ao passo que Heller destaca a dimensão ética e existencial das decisões cotidianas, ressaltando a importância da subjetividade e da responsabilidade individual no exercício da gestão.

Articuladas a essas perspectivas, as contribuições de Pierre Bourdieu (2007), Bernard Lahire (2004) e Norbert Elias (1994) aprofundam a análise sociológica da figura da diretora escolar, evidenciando que sua atuação não é fruto apenas de escolhas racionais ou circunstanciais, mas resultado de disposições socialmente construídas. O conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu, permite compreender que as práticas gestoras estão atravessadas por esquemas internalizados que estruturam percepções, julgamentos e modos de agir. No entanto, a leitura crítica de Bernard Lahire amplia essa noção ao introduzir a ideia de um sujeito plural, portador de múltiplas disposições socialmente adquiridas e acionadas de maneira diferenciada conforme os contextos. Essa abordagem possibilita considerar a heterogeneidade das práticas das diretoras e a existência de tensões e ambivalências em sua atuação cotidiana.

A essas contribuições soma-se a perspectiva processual de Norbert Elias (1994), que inscreve o agir humano em processos históricos de longa duração. A noção de *processo civilizador* e a ênfase nas redes de interdependência social permitem compreender como as condutas e formas de autocontrole das diretoras escolares — como a mediação de conflitos, o gerenciamento de afetos e a disciplina institucional — são moldadas por dinâmicas históricas e estruturais que ultrapassam o indivíduo, mas que se manifestam em sua prática cotidiana. Assim, ao articular os desafios concretos da gestão escolar com as teorias do cotidiano e as abordagens sociológicas sobre habitus, disposições e processos de formação social, este estudo evidencia que a atuação das diretoras escolares não pode ser reduzida a uma função técnico-administrativa. Pelo contrário, trata-se de uma prática profundamente situada, relacional e historicamente constituída, na qual se cruzam estruturas sociais, trajetórias individuais, exigências institucionais e possibilidades de criação. Compreender essa complexidade é fundamental para o fortalecimento de políticas de formação, valorização e apoio às lideranças escolares, de modo a reconhecer e potencializar o papel transformador que as diretoras exercem, cotidianamente, na construção de uma escola pública mais democrática, inclusiva e de qualidade.

Referências

284

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **A sociedade da corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. Editora Ética, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



LAHIRE, Bernard. **O homem plural**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. - 1. ed. - São Paulo : Cortez, 2017.

LUCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **O que é gestão escolar?** Homepage: vitorparo.com.br. 2020. Disponível em: <https://vitorparo.com.br/27-o-que-e-gestao-escolar/>. Acesso em: 28 de março de 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

SAVIANI, Demerval. **A educação e a história da gestão escolar**. São Paulo: Cortez, 2007a.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

285



MEMÓRIAS E VIOLÊNCIAS NO CINEMA LATINO-AMERICANO: UMA PERSPECTIVA FEMINISTA DECOLONIAL E INTERSECCIONAL

Daniela Marisol Pérez Angarita¹
Nashla Aline Dahas Gomoziás²
Diana Mariluz Pérez Angarita³
Thiago Nardoto do Carmo⁴
Ricardo Molina Domínguez⁵

Introdução

Recentemente, o sucesso alcançado pelo filme “Ainda Estou Aqui” (2024), dirigido por Walter Salles, produtor que integra a família mais rica do Brasil segundo a revista Forbes em 2023 (Fórum, 2024), suscitou diversos debates nas universidades, nas ruas e nas mídias sociais. No contexto da efeméride de 60 anos do golpe civil-militar que implantou uma ditadura no país, o filme venceu grandes prêmios nunca antes recebidos por uma produção audiovisual brasileira, incluindo o Oscar de melhor filme internacional. Em pouco tempo, publicações em diferentes áreas e meios de comunicação evidenciaram tensões que atravessam, no tempo presente, a história e a memória do passado recente brasileiro e, por que não dizer, latino-americano. Enquanto a população, de forma geral, adotou a atriz principal do filme, Fernanda Torres, como figura especial de memes e de ativismo na internet em favor das mais distintas causas e questões, desde a concorrência ao Oscar até a luta contra o bolsonarismo e a extrema-direita; na academia, pesquisadoras buscaram compreender a ativação de memórias intergeracionais causada pelo longa em mídias de apelo bastante jovem como o TikTok (Dahás, Nunes, Zachi, 2025). Já o psicanalista Cristian Dunker, professor da maior universidade do país, a Universidade de São Paulo (USP), publicou um vídeo no seu

286

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Espírito Santo (UFES), Professora visitante no programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGpsi-UFGD). Contato: danielaangarita@ufgd.edu.br

² Doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com pós-doutorado em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua como Professora Visitante no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH-UFGD). Contato: nashlagomoziás@ufgd.edu.br

³ Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Artes pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Licenciada em Educação pela Universidad de Los Andes, Venezuela. Contato: dianadmpa@gmail.com

⁴ Graduado em Engenharia Civil pela Faculdade Capixaba da Serra (2020), mestrando em Urbanismo pela Universidad Nacional de Córdoba, na Argentina. Contato: tnardoto@gmail.com

⁵ Doutorando e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Licenciado em filosofia pela Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Contato: rico210.rm@gmail.com

programa “Desejo em cena” através da sua página do YouTube, o episódio intitulado “Ainda Estou Aqui?”. O vídeo foi postado no perfil do pesquisador em outras mídias, como o Facebook. No episódio em questão, Dunker remete-se às críticas destinadas ao filme que o colocam como uma representação que reforça certo olhar sobre o Brasil a partir do sofrimento de uma família rica, composta de pessoas brancas, numa área muito nobre do Rio de Janeiro, cidade internacionalmente conhecida pelas suas belezas naturais e pelo alto custo que oferece a turistas em relação aos demais estados e cidades do país. Em seguida, o pesquisador afirma que “do ponto de vista da psicanálise, essa é uma abordagem impraticável, isso tem as suas limitações; isso está baseado em uma perspectiva da incomensurabilidade das formas de sofrer, ou, a comparação das formas de sofrer a partir dos privilégios concedidos ao sujeito” (Dunker, 2024, 2min10). Eis a deixa que nos trouxe aqui.

Longe de precisarmos os debates das escolas psicanalíticas que abordam o assunto da incomensurabilidade do sofrimento humano, nos chama atenção e convida à escrita e ao debate a questão da interseccionalidade como abordagem, representação e narrativa no quadro cinematográfico latino-americano dedicado às violências e autoritarismos, e às formas de resistência e insubmissão na região. Para que possamos analisar de forma mais aprofundada esta perspectiva, vamos estabelecer uma análise que coloca em tela tanto o filme “Ainda estou Aqui” (2024) quanto o longa dirigido por Claudia Llosa, “La Teta Asustada”, lançado em 2009 no Peru, em um contexto de ampliação das políticas de memória contra ditaduras e autoritarismos do passado recente em toda a região. Assim como o filme brasileiro, a co-produção entre Peru e Espanha também gerou grande repercussão, venceu o Urso de Ouro no Festival de Berlim de 2009 e encena memórias do período de conflito armado peruano que, como no Brasil, vitimou direta ou indiretamente a maior parte da população. No caso de “La Teta Asustada”, vale adiantar que se trata da representação do sofrimento, memória e re(existência) de mulheres indígenas. A questão que perseguimos consiste na possibilidade de abordagem desses filmes e suas problemáticas a partir das perspectivas interseccional e decolonial, que consideram a interação de circuitos de opressão sobre determinados povos e territórios, e a reflexão-ação sobre os legados estruturais e subjetivos do colonialismo especialmente sobre os povos originários e diaspóricos, respectivamente. Tomamos como referências as contribuições de Quijano (2005) e Lugones (2011), além das críticas fílmicas feministas das autoras De Lauretis (1987), Kuhn (1991) e Mulvey (1988) a fim de desvelar as múltiplas representações das dinâmicas e processos que evocam as memórias, as lutas e o sofrimento das pessoas e comunidades que foram vítimas de violências, desigualdades e violações de direitos. Em outras palavras, buscamos entender as múltiplas interseções entre raça, gênero e classe no contexto dos conflitos armados e ditaduras latino-americanas desde a segunda metade do século XX, ressaltando os seus efeitos políticos e psíquicos no tempo presente.

Decolonizando o olhar para o filme “Ainda Estou Aqui” (Walter Salles, 2024)

“Ainda Estou Aqui” é um filme brasileiro lançado em novembro de 2024, que aborda a trajetória de Eunice Paiva desde uma vida mais estritamente dedicada aos cuidados da casa e da família abastada até o ativismo pelos direitos humanos, sobretudo pelos direitos dos povos indígenas, após o sequestro e desaparecimento político do seu marido pelas forças repressivas da ditadura militar em 1971. O enredo se baseia no livro homônimo do conhecido escritor Marcelo Rubens Paiva (2015), filho de Eunice e do ex-deputado federal Rubens Paiva. Marcelo era uma criança na época do assassinato do pai e, já adulto, alcançou um grau bastante profundo de sensibilidade ao narrar o continuum de efeitos causados pelas modalidades de violência características da ditadura brasileira. Entre eles está a desestruturação familiar, as grandes perdas materiais e a espera interminável por um corpo cujo paradeiro nunca foi descoberto, mesmo após o fim do regime de exceção. A dimensão testemunhal se sobrepõe à esfera doméstica para criar as memórias afetivas representadas no filme que, pouco a pouco, alterou percepções de milhões de pessoas dentro e fora do Brasil. Talvez esta tenha parte da fórmula de Walter Salles para romper sensibilizar um público intocado pela vasta filmografia sobre ditadura militar de 1964 incluindo obras dirigidas pela premiada cineasta Lúcia Murat, como “Que bom te ver viva” (1989), “A memória que me contam” (2012), e “Ana. Sem título” (2021); entre tantos/as outros/as produtores/as de carreira reconhecida no país. Vale ainda dizer que, na esteira do sucesso alcançado pelo filme, o presidente Luís Inácio Lula da Silva criou, por decreto, o Prêmio Eunice Paiva em Defesa da Democracia, no dia 08 de janeiro de 2025, dois anos após a tentativa de golpe de Estado articulada por diversos grupos de direita e extrema-direita para impedir a posse de Lula subsequente à sua vitória eleitoral em fins de 2022.

Feitas essas considerações gerais sobre o filme “Ainda Estou Aqui” e seu contexto sociopolítico de apelo popular, gostaríamos de voltar à questão colocada na introdução através de uma citação um tanto longa, mas essencial para a discussão que propomos:

O filme começou e, logo de início, o meu incômodo: jovens brancos de Copacabana, fumando maconha, querendo mudar o mundo, sem lavar a própria louça, são abordados pela polícia. Embora o período seja de Estado de Exceção, nem de longe podemos comparar com as abordagens policiais nas favelas e periferias do Brasil. Aliás, a população negra destas áreas, jamais poderá dizer que houve um período de paz e democracia, pois o Estado de Exceção é a norma. [...] A figura da empregada doméstica foi um ponto forte. Virei para o meu amigo ao lado e disse: “Olha o quatinho da empregada!”. Ele devolveu: “a moça já tinha uma máquina fotográfica Super 8. Zezé, a doméstica, dormia num quarto afastado do resto da família que, por sua vez, vivia rodeada de amigos, bom vinho, Bossa Nova e Samba. Nada sabemos da vida de Zezé, onde ela morava, se tinha filhos e com quem os deixava, o que os agentes do Estado fizeram com ela quando Eunice e Rubens não estavam e ela precisou cuidar das crianças, deixando a sua própria família, quem sabe onde. [...]”

E, a especificidade da realidade do filme é também visível no rebaixamento econômico da família Paiva, que precisou vender o terreno, dispensar a empregada e se mudar para São Paulo. E, mesmo assim, dona Eunice conseguiu fazer faculdade, os filhos também, inclusive mudaram de país. As nossas mulheres estão nas cozinhas há mais de 400 anos, sem mobilidade de classe e, os descendentes, repetindo os mesmos trabalhos e reproduzindo as desigualdades, inclusive na educação. O que explica isto? O racismo (Albuquerque, 17/12/2024).

Os trechos foram extraídos do texto de Fabiane Albuquerque publicado na versão brasileira do jornal francês Le Monde Diplomatique. A autora conta, ainda, que assistiu ao filme em um cinema em Lyon, com a presença do diretor Walter Salles e acompanhada de um amigo negro, da periferia de Recife, cidade do estado de Pernambuco, na região Nordeste do Brasil. As armadilhas do essencialismo que cria expectativas conservadoras e estereótipos sobre perfis identitários podem ser tão astuciosas quanto aquelas que provêm da branquitude e dos privilégios concedidos sob o discurso de meritocracia. A questão que colocamos a fim, precisamente, de aprofundar o debate sobre a potencialidade crítica de filmes latino-americanos, é como decolonizar nosso olhar e mobilizar essa perspectiva crítica do pensamento eurocêntrico dominante sobre as representações audiovisuais, sejam elas tipicamente características de produções valorizadas pela decolonialidade ou não. Trata-se, de praticar a decolonialidade como maneira de ser, pensar e sentir em contínua transformação e aprendizagem reflexiva. Assim, para atingir este objetivo enunciado, vamos apresentar o conceito de decolonialidade e, em seguida, partir para a sua mobilização. Também será necessário tecer considerações específicas sobre a filmografia latino-americana e, no caso desta seção do artigo, brasileira. Esperamos, vale retomar, contribuir com os debates sobre a importância do cinema como possibilidade de aprendizagem crítica e sensível na sociedade em que vivemos, marcada pela visualidade de alta velocidade. Em “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina”, Aníbal Quijano afirma que:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. No texto abaixo, o propósito principal é o de colocar algumas das questões teoricamente necessárias sobre as implicações dessa colonialidade do poder com relação à história da América Latina (Quijano, 2005, p. 117).

Quijano é expoente do Grupo Modernidade/Colonialidade, formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções na geopolítica do conhecimento global e que vem construindo e difundindo um projeto-ação epistemológico, ético e político a partir do olhar crítico e singular para a modernidade ocidental capitalista em seus pressupostos históricos e epistêmicos. Ao tomarmos as considerações citadas anteriormente como produtoras de sentidos para a realidade latino-americana, a despeito das enormes particularidades de cada Estado, assumimos a inviabilidade de olhar os espaços sem nos atentarmos para as desigualdades estruturadas a partir da ideia colonial de raça, fundamental para a garantia das relações de dominação ao tempo da invasão aos territórios americanos, mas não só. O termo colonialidade expressa os efeitos transgeracionais, de longuíssimo prazo, sobre os corpos, mentes, emoções e relações entre as pessoas, grupos e instituições nos espaços latino-americanos, exatamente por terem sido estruturados sob o padrão de poder e violência colonial. De certa maneira, é isso que Fabiane Albuquerque faz em seu artigo para o *Le Monde* quando destaca o quarto de empregada como ponto de alta tensão do filme “Ainda Estou Aqui”, ou quando ilumina a personagem da empregada, ou seja, a perspectiva da empregada como uma forma de ler o longa - o que, bem colocado pela autora do texto - não inviabiliza ou diminui a validade da perspectiva representada por Eunice Paiva no filme, que evidencia a violação pelo Estado autoritário sobre famílias abastadas, independente da classe que ocupam na sociedade.

290

Retomando o conceito de colonialidade, agora a partir de outra grande referência nesses estudos, Catherine Walsh situa o projeto decolonial na contramão dos sentimentos predominantes nas elites das sociedades ocidentalizadas que as faz ver e sentir a partir da identificação com um “nós” civilizado oposto à categoria racial e etnicamente classificada como inferior “eles” - indígena, negro/negra, mestiço/mestiça. A autora critica, ainda, a mera inclusão destes povos aos processos históricos, ou seja, no caso do filme que estamos analisando, não basta a representação da empregada, que dorme num quarto à parte da casa, em geral localizado na cozinha, e cuja sobrevivência não está incluída no universo de preocupações centrais da protagonista. Antes, a decolonialidade parte da ideia de que a divisão internacional do trabalho entre centro e periferia sustentada pela hierarquização étnico-racial das populações gerou um estado de colonialidade (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007, p. 13) que se faz presente, com várias modulações ao longo do tempo, até este momento. Por isso, Catherine Walsh defende as “pedagogias decoloniais” como posturas político-epistêmicas que visam uma transformação político-epistêmica capaz de despertar a sensibilidade e a produção do conhecimento para a necessidade de nomear, visibilizar e compreender o problema da subalternização histórica de povos e territórios como realidade do presente, de natureza estrutural e psicoexistencial racial/colonial, para, enfim, o acionar transformador deste problema-realidade (Walsh, 2017, p. 45).

Entre as aprendizagens da/com a decolonialidade, portanto, está o cuidado com uma suposta neutralidade vista como um pressuposto de análise. Argumentamos que não se trata de “comparar sofrimentos” tal como colocou o psicanalista Christian Dunker, mencionado na

introdução deste artigo, mas de observar o quanto a noção de incomensurabilidade do sofrimento pode ratificar e reproduzir desigualdades que precisam ser observadas a partir de temporalidades atravessadas, mas distintas. Em outras palavras, o sofrimento das pessoas brancas latino-americanas, todas aquelas que se identificam no presente com o projeto colonial e seus efeitos ou, ainda, daquelas pessoas e grupos que não negras, não indígenas e não mestiças não é maior ou menor em uma escala de legitimidade de representação no cinema. Mas, consideramos que o cinema, como recurso contemporâneo de alta potencialidade na representação de histórias e na construção de memórias decoloniais e contra-hegemônicas, pode (e deve, de nossa perspectiva) assumir que existem violências conjunturais, como por exemplo, no caso de “Ainda Estou Aqui”, a repressão da ditadura militar sobre a classe média engajada e sobre as classe alta e branca do Brasil. Mas existem violências que são estruturais. O olhar decolonial visa identificar exatamente essas violências que decorrem da formação social latino-americana e que estão enraizadas inclusive no inconsciente coletivo dos diversos povos⁶.

No contexto dessa discussão sobre a decolonização do olhar para o filme “Ainda Estou Aqui”, vale lembrar o papel fundamental cumprido pelo cinema na atualidade como um dispositivo tecnológico-cultural capaz de reproduzir e/ou questionar relações estabelecidas. Em “Technologies of gender: essays on Theory, Film and Fiction”, publicado em fins dos anos de 1980, a teórica feminista De Lauretis evidenciou a validade do entendimento do cinema como uma tecnologia de gênero, uma arte complexa que articula imagem, música e discurso, entre tantos outros elementos, a fim de construir representações e cujos efeitos residem, sobretudo, nas maneiras como essas representações são sentidas e apropriadas - aí mesmo se encontra o poder de agência do cinema. Podemos dizer que a autora preocupou-se especificamente com os “espaços gendrados” (De Lauretis, 1987, p. 206), ou seja, marcados por especificidades de gênero, para, em seguida, tecer sua crítica ao gênero como diferença sexual a seus derivados, demonstrando as limitações dos movimentos feministas que, à época da publicação, encaravam o conceito, em última instância, a partir das diferenças entre homens e mulheres e permaneciam, por isso, presos aos termos do patriarcado ocidental. Sem nos aprofundar na densa discussão conceitual colocada pela autora, gostaríamos de valorizar a noção de um “potencial epistemológico radical do movimento feminista” (De Lauretis, 1987, p. 207) e estabelecer pontes de interpretação com outro elemento que completa nosso quadro de análise da película brasileira dirigida por Walter Salles: a interseccionalidade. Para De Lauretis, a força arrebatadora dos escritos feministas dos anos de 1980 estava na sua capacidade de conceber o sujeito no gênero, mas não apenas enquanto diferença sexual, e sim a partir de códigos linguísticos e representações culturais, “sujeito engendrado não só na experiência de relações de sexo, mas também nas de raça e

⁶ Agradecemos imensamente à colaboração reflexiva do professor de psicologia da UFGD Bruno Pizzi, que dialogou conosco no sentido das considerações incorporadas neste parágrafo, por ocasião da mesa de debates “Ecos de gênero”, realizada em 16 de junho de 2025.

classe: um sujeito, portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório, em vez de simplesmente dividido” (De Lauretis, 1987, p. 208). A despeito das marcas textuais próprias aos anos de 1980 e 1990, e das transformações porque vêm pensando as perspectivas de gênero desde então, ressaltamos a relação apontada pela autora entre o que hoje a comunidade acadêmica nomeia como interseccionalidade, o cinema, e as possibilidades de transformação subjetiva que essa combinação oferece.

Bastante utilizada nos quadros da decolonialidade, e interseccionalidade chama atenção para a interação entre raça, classe e gênero, que frequentemente se sobrepõem em circuitos de violência, invisibilização e silenciamento sobre as pessoas negras/pretas, e indígenas na América Latina, com destaque para as mulheres negras/pretas e mulheres indígenas. Nesse caso, é interessante notar como o cinema tem sido uma “tecnologia de gênero” poderosa em construir e reproduzir subjetividades padronizadas a partir da racionalidade eurocêntrica e como podemos pensar em sua mesma potencialidade para desconstruir estereótipos e questionar relações de dominação naturalizadas. Em “Ainda Estou Aqui” assistimos à representação da transformação subjetiva de uma mulher branca de classe alta numa metrópole brasileira em ativista pelos direitos humanos - no interior dos quais, ela destina suas energias aos povos originários. Tal como Fabiane Albuquerque (2024) considerou, dificilmente alguém discordar de que esta seja uma história legítima e tocante, que se insere num contexto de luta política contra o autoritarismo de Estado no tempo presente brasileiro. A questão que convém colocar, entretanto, é a necessidade de que possamos ampliar as nossas experiências estéticas, poéticas e principalmente cinematográficas - pelo alcance que esta última detém - a esta espécie de narrativa fundadora que por séculos vem universalizando a história, as memórias e as emoções das pessoas brancas e não indígenas. Ao refletirmos sobre as críticas ao filme, entendemos que não se trata apenas de um campo de representação e de representatividade, mas o cinema, como dispositivo de subjetividade, pode ampliar solidariedades políticas, universos afetivos e cosmologias poéticas ao representar com mais centralidade os povos historicamente racializados e subalternizados.

***La Teta Asustada* (2009): o reflexo antagônico de “Ainda Estou Aqui”?**

Em artigo recente intitulado “La teta asustada (2009): representação da ancestralidade como alternativa à colonialidade das políticas de memória na América Latina”, Orlando Bastidas, Daniela Pérez e Nashla Dahás (2025) afirmam que o filme dirigido por Claudia Llosa e lançado em 2009 no Peru “oferece uma representação da memória, a partir da ancestralidade indígena, não apenas como um arquivo do passado, mas como um processo vivo, performático e político, que emerge no cinema como estratégia de resistência” (p. 69-70). De fato, temos, nesse caso e em posição distinta do filme analisado na seção anterior deste artigo, o protagonismo das mulheres indígenas representado através da relação entre mãe e filha e permeado pela transferência geracional dos traumas advindos da violação sexual, entre outras, cometidas durante um conflito armado que durou 20 anos. Mesclando o neorrealismo

com o tradicional realismo fantástico peruano, a película encena a crença popular de que o medo da violação e o trauma gerado por ele podem ser transmitidos pelo leite materno como uma herança simbólica que afeta o corpo e a alma. Os corpos de mãe e filha são representados como espaços de resistência em momentos diferentes da história do país.

À jovem Fausta coube o papel de romper com o padrão histórico de imposição de violências estruturais e interseccionais que operam a partir do machismo e do patriarcado, mas também a partir da precarização e marginalização da vida, e, ainda, da subalternização étnica. Dessa perspectiva, o filme parece conter todos os elementos que reforçam uma perspectiva decolonial, feminista e interseccional na história narrada. Poderíamos dizer, concordando com Maria Lugones (2011), que “se propõe um feminismo decolonial, com forte ênfase na intersubjetividade historicizada, encarnada, desenvolvendo uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista, heterossexualista, como uma transformação vivida do social” (p. 105). Mas eis que tomar a decolonialidade como lente fílmica implica o exercício contínuo da descolonização do ver. A colonialidade do ver está presente junto com a colonialidade do poder, gênero e saber e, no caso, ela tem a ver com a tendência a produzir e consumir produtos audiovisuais que promovem estereótipos e imagens que perpetuam as relações de poder e que respondem aos interesses das indústrias e produtoras em concordância com o capitalismo, racismo e patriarcado nas mídias e produtos culturais, incluindo o cinema (León, 2012; Barriendos, 2011).

Neste sentido, tal como indica Barriendos, no 2011:

Expandindo e extrapolando os argumentos do teórico peruano Aníbal Quijano sobre a necessidade de reconhecer a heterogeneidade do conceito de totalidade e a urgência de descolonizar os universalismos que gravitam em torno da racionalidade ocidental moderna, este texto alerta para a necessidade de construir um novo acordo visual transmoderno, que poderia ser definido como um diálogo visual intepistêmico entre aqueles regimes visuais canonizados pela modernidade eurocêntrica e aquelas outras culturas visuais que foram racializadas e hierarquizadas pelo projeto de modernidade/colonialidade (Barriendos, 2011, p.14).

O filme “La Teta Asustada”, mostra a luta da Fausta para conseguir ingressos econômicos para realizar o enterro da mãe, portanto, ela começa a trabalhar como empregada doméstica na casa de uma pianista e compositora branca, rica e culta que está com dificuldades para produzir música, evidenciando uma relação de trabalho marcada pelos traços do colonialismo e do racismo, na qual a protagonista é vítima de violências e injustiças sistemáticas e que ao mesmo tempo encontram-se naturalizadas.

Uma delas é a apropriação do canto da Fausta entoado como uma forma de expressão de sua subjetividade. Neste sentido, o canto em quechua da Fausta e de sua mãe representa a resistência dos povos indígenas mas, ao mesmo tempo, a importância de valorizar a ancestralidade, expressada em saberes, práticas e memórias que têm sido silenciadas,

marginalizadas e apagadas. Outra cena muito marcante, de parte da patroa, é deixar a Fausta sozinha, no meio das ruas de Lima de noite, para ela voltar caminhando para sua casa e o despido injustificado. Muitas dessas pessoas que desenvolvem trabalhos domésticos encontram-se na informalidade, vivenciam dificuldades e vulnerabilidades no âmbito da legalidade ao não ter um contrato de trabalho. Além disso, não é raro que as pessoas que as empregam abusem do poder, como encena o filme.

Essas ações mostram as inúmeras violências e maus tratos que as mulheres no contexto do trabalho doméstico sofrem na América Latina e no mundo, lembrando que a maioria das mulheres que desenvolvem esses labores são mulheres indígenas e afrodescendentes, sem formação acadêmica, que migram de seu local de origem procurando melhoras em suas condições de vida (Pinheiro et al., 2022); (Bernardino-Costa, 2015).

Considerações finais

Os filmes apresentam, como ponto em comum, a ênfase nas relações interpessoais que se desenvolvem nos espaços domésticos, mesmo sendo em contextos, locais e épocas diferentes. Essas relações são afetadas por diferentes tipos de violências, física, psicológica, simbólica, patrimonial, sexual, produto da ditadura brasileira e do conflito armado peruano. De um lado, no filme “Ainda estou aqui” (Brasil, 2024), vemos uma família rica, que encontra-se no Rio de Janeiro e que sofre com o desaparecimento político e assassinato do pai, também provedor da família. O filme destaca a história de uma mulher, a mãe, que lutou depois da desaparecimento de seu marido a vida toda para essa morte ser reconhecida pelos dirigentes do Estado.

De outro lado, no filme “La teta asustada” (Peru, 2009), estão as sequelas da violência sofrida nas populações camponesas e indígenas durante o conflito armado - época do terrorismo onde predominaram relações de poder dentro do contexto doméstico familiar marcadas pela colonialidade em Lima. é interessante resaltar que o filme não mostra de maneira direta ou explícita a tortura, maus tratos e vulneração dos direitos das pessoas no Peru, mas representa as sequelas, traumas e o sofrimento das pessoas, em especial das mulheres indígenas e sua reprodução ao longo dos anos.

Assim, os filmes mostram como a violência política, institucionalizada, transborda o espaço público e invade a intimidade da vida cotidiana, afetando de maneira profunda os vínculos familiares e afetivos. Portanto, destacamos a importância e necessidade do cinema para a decolonização das histórias e memórias dos povos marginalizados, com a possibilidade de visibilizar e ressignificar fatos que foram apagados e silenciados, dando destaque às histórias produzidas, protagonizadas por indígenas, afrodescendentes, migrantes, mulheres e pessoas que se encontrem em situação de vulnerabilidade.

Referências

ALBUQUERQUE, Fabiane. Um olhar negro, feminista e periférico sobre ‘Ainda Estou Aqui’. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 17 dez. 2024. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/um-olhar-negro-feminista-e-periferico-sobre-ainda-estou-aqui/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BARRIENDOS, Joaquín. La colonialidad del ver: Hacia un nuevo diálogo visual inter epistémico.. **Nómadas**, Bogotá, n. 35, pág. 13 a 29 de julho de 2011. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502011000200002&lng=en&nrm=iso>

BASTIDAS, Orlando, PÉREZ, Daniela, DAHÁS, Nashla. La teta asustada (2009): representação da ancestralidade como alternativa à colonialidade das políticas de memória na América Latina. **Revista De Ciencias Y Artes**, 3(1), 2025, p. 58–73.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Sociedade e Estado**, 30(1), 2015, p.147-163. <https://www.scielo.br/j/se/a/tjznDrswW4TprwsKy8gHzLQ/>

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DAHÁS, Nashla; NUNES, Alina dos Santos, ZACCHI, Lara Lucena. Memórias intergeracionais da ditadura de 1964: uma análise crítica no TikTok a partir do filme Ainda Estou Aqui (2024). **Revista Interthesis**, V. 23, 2025 (no prelo).

DE LAURETIS, Teresa. **Technologies of gender: essays on Theory, Film and Fiction**. Indiana University Press, 1987.

DE LAURETIS, Teresa. **A Tecnologia de gênero**. 1987, p. 207-241. Disponível em: https://campodiscursivo.paginas.ufsc.br/files/2020/04/Di-Lauretis_Tecnologia-do-g%C3%AAnero.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

DUNKER, Christian. Ainda Estou Aqui - Programa Desejo em cena. **YouTube** [31:04]. 30 dez. 2024. Acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-76cCQTIIBc>. Acesso em 9 jul. 2025.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



LEÓN, Christian. Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. **Aisthesis**, Santiago, n. 51, p. 109-123, jul. 2012. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812012000100007&lng=es&nrm=iso.

LUGONES, Maria. Hacia un feminismo descolonial. **La manzana de la discordia**, Julio - Diciembre, Vol. 6, No. 2, 2011, p. 105-119.

MOTTA, Júlia. Bilhardários: Família Moreira Salles aumenta ativos para R\$54 bilhões. **Revista Fórum**. 22 mar. 2024. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/economia/2024/3/22/bilhardarios-familia-moreira-salles-aumenta-ativos-para-r-54-bilhes-156130.html>. Acesso em 9 jul. 2025.

PINHEIRO, Luana. et al. Os desafios do passado no trabalho doméstico do século xxi: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD contínua. **Livros**, n. Entre relações, p. 67-104, 3 fev. 2019. https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9538/1/td_2528.pdf

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Clacso, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 9 jul. 2025.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

Filmes analisados:

Ainda Estou Aqui. Brasil: 2024. Duração: 136 min. Direção: Walter Salles.

La teta asustada. Perú/España: 2009. Duración: 95 min. Dirección: Claudia Llosa.

296



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

RESEARCH AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE IN ACTION: THE BILINGUAL MOCK TRIAL AS A FORMATIVE EXPERIENCE IN BASIC EDUCATION

Cristina Benedetti¹

Introduction

The debate on the quality of basic education has been shaped by discussions around methodologies that value student autonomy, investigation, critical thinking, and engagement with the contemporary world. In this context, the concept of research as an educational principle emerges as a formative possibility that breaks with purely traditional pedagogical practices, proposing that knowledge construction should stem from epistemological curiosity, the problematization of reality, and the action-reflection-action cycle (FREIRE, 1996; DEMO, 2015). Within bilingual education, these guidelines open new possibilities for implementation, as the use of an additional language ceases to be an end in itself and becomes a means of accessing knowledge, participating in social practices, and developing intercultural competencies.

This paper aims to present and analyze an interdisciplinary educational practice carried out with elementary school students at a private bilingual school in southern Brazil. The experience, investigated within the scope of a master's research project, consisted of a mock trial in English (as a lingua franca) based on themes related to digital citizenship. The project integrated the curricular components of Digital Creation and English Language and was structured on principles of active learning and research as a formative axis. During the activity, students were invited to assume various legal roles, investigate current legislation, and construct a fictitious case, using the additional language as a lingua franca to present arguments, counterarguments, and discursive strategies in real time.

The choice of this practice is due to its capacity to integrate different dimensions of education: language proficiency, the exercise of argumentation, and the critical understanding of contemporary issues. Furthermore, by requiring engagement, active listening, and cooperation among students, the activity became a space for problematization and authorship, where school knowledge was reconfigured through dialogue with lived experience. By analyzing this proposal, the goal is to discuss the pedagogical potential of the mock trial as an experience that exemplifies the articulation of research, language, and citizenship, contributing to debates on interdisciplinary methodologies in education.

¹ Doctoral student and Master in Education at the University of Caxias do Sul (UCS). Basic Education teacher.
E-mail: cbenedetti1@ucs.br

Theoretical Framework

The proposal to understand research as an educational principle is based on the contributions of authors such as Paulo Freire (1996) and Pedro Demo (2015), who advocate for a break from transmissive practices and the strengthening of a pedagogy grounded in questioning, curiosity, and the problematization of reality. According to Freire, teaching requires methodological rigor, but also the ability to recognize that “no one is ignorant of everything, no one knows everything” (FREIRE, 1996, p. 25), and that the act of teaching is closely tied to learning with the subjects and their experiences. In this context, research is not merely a subsequent stage of knowledge but a way of constructing it by articulating theory and practice reflectively.

Similarly, Demo (2015) argues that educating through research means forming subjects capable of thinking autonomously, asking questions, and producing knowledge—not just reproducing it. For the author, “teaching requires research because teaching is offering a critical reading of reality and provoking students to develop their own” (DEMO, 2015, p. 32). Thus, research is understood as a permanent attitude toward the world, not merely as a punctual activity.

The concept of interdisciplinarity, in turn, is fundamental for research to take root in the daily school context. According to Fazenda (2011), interdisciplinarity is not reduced to the juxtaposition of content but implies an integrative action between knowledge areas and subjects, requiring dialogue, listening, and cooperation. The author states that “the greatest challenge of interdisciplinarity is enabling the crossing between knowledge areas without losing the specificity of each” (FAZENDA, 2011, p. 26).

In the case of bilingual education, the articulation of research and interdisciplinarity takes on particular nuances. According to Garcia, Johnson, and Seltzer (2017), when the additional language is used as a means of accessing knowledge rather than merely as an object of instruction, opportunities for meaningful interaction, critical thinking, and linguistic agency are broadened. In contexts of authentic language use, such as interdisciplinary projects mediated by social themes, students are encouraged to use language as a tool to solve problems and engage in real social practices.

In this sense, active methodologies, such as project-based learning and problem-based learning, are closely aligned with this proposal. According to Bacich and Moran (2018), these methodologies place the student at the center of the process, stimulating investigation, collaborative work, and intellectual autonomy. By experiencing concrete and socially relevant situations, students develop cognitive, communicational, and ethical skills in an integrated manner.

The mock trial practice analyzed in this article lies at the intersection of these approaches. By proposing the investigation of a fictitious case of digital crime, based on current legislation and the use of English as a lingua franca, the project articulates research, interdisciplinarity,

and language in a pedagogical experience that breaks with curricular fragmentation and promotes student engagement.

Methodology

This study derives from a qualitative research project of an exploratory and interpretative nature, conducted as part of a master's program in Education. The investigation focused on analyzing pedagogical practices that evidence research as an educational principle in Basic Education, taking as its empirical field a private bilingual school located in southern Brazil. The choice of this setting is justified by its pedagogical project, which values interdisciplinarity, active learning, and the use of English as an additional language in authentic knowledge production situations.

A case study was chosen as the methodological strategy, since it allows for an in-depth analysis of a specific experience within its context (YIN, 2015). The empirical focus was the development of an interdisciplinary mock trial activity with lower secondary students, integrating the subjects of Digital Creation and English Language. The activity was observed, described, and later analyzed in light of theoretical frameworks that connect research, language, interdisciplinarity, and critical formation.

Data were collected through participant observation, photographic records of the practice, pedagogical documents (lesson plans, student-produced materials), and field notes. The records were organized and analyzed through Discursive Textual Analysis – DTA (MORAES; GALIAZZI, 2016), which is grounded in a constructive-interpretative logic and aims to understand the meanings produced in texts based on emerging categories. This approach proved suitable for the purposes of the research, as it allowed for the interpretation of meanings attributed by the subjects to their lived practices, while respecting the complexity of the educational context. This analysis aimed to understand how the mock trial activity could be interpreted as a concrete manifestation of research as an educational principle in everyday school life.

All ethical considerations of the research were observed in accordance with Resolution No. 510/2016 of the Brazilian National Health Council, with the identities of the students and the institution preserved, and the use of data limited exclusively to scientific and academic purposes.

The Mock Trial as an Interdisciplinary Practice

The mock trial practice analyzed in this study was developed with lower secondary students, aged between 12 and 14, in a bilingual school whose pedagogical project embraces an interdisciplinary and investigative approach. The initiative emerged from the articulation between the curriculum components of Digital Creation and English Language, being jointly planned by two teachers, with institutional support for pedagogical experimentation. The

project spanned ten consecutive lessons, involving research, creation, rehearsal, and final presentation phases.

The activity began with the study of digital citizenship, focusing on topics such as privacy, online safety, ethics in the use of social media, and Brazil's General Data Protection Law (Law No. 13.709/2018). Students were invited to imagine and develop a fictional digital crime case that would be socially relevant and age-appropriate. With guidance from the teachers, they explored the legal context, the roles involved in a trial, and appropriate argumentation and courtroom behavior. They were encouraged to consult a variety of materials—including legal texts, news reports, explanatory videos, and expert testimonials—and to produce their own adapted version of the case, adjusting both language and content. Each student chose a role to play based on their interests and profiles: judge, defense and prosecution attorneys, defendants, prosecutors, witnesses, or members of the communications team. Task division was collectively negotiated, as were the criteria for plausibility and the performance evaluation parameters. Throughout the process, groups created fictional legal documents, strategies for defense and prosecution, and conduct codes appropriate to a trial setting. English was used as the medium of communication in all stages, in both written and oral productions.

On the day of the simulation, the participating groups presented their case and conducted the entire trial in English, without prior access to each other's evidence or arguments. This dynamic allowed interactions to unfold in real-time, challenging students to argue with coherence, fluency, and clarity, activating prior knowledge, mobilizing vocabulary, and adjusting their linguistic strategies to the formal context of the activity. Collective knowledge construction occurred both in the planned interactions and in the improvised moments of argumentation, where active listening, cooperation, and decision-making were essential.

In addition to providing a realistic learning environment, the mock trial promoted student engagement with complex and relevant topics for their daily lives, enabling the articulation between curricular content and experiential knowledge. The use of English as a lingua franca proved powerful in shifting the focus from language instruction to meaningful use of language in contextualized social practices, aligning with the approaches advocated by Garcia, Johnson, and Seltzer (2017), which emphasize learning through real and significant interactions. It also aligns with active methodologies that place students at the center of the educational process, valuing authorship, collaboration, and the integration of school knowledge with lived experiences.

Analysis and Discussion

The mock trial practice, by articulating different curriculum components and mobilizing the use of English as a medium for knowledge production and dissemination, embodies the concept of research as an educational principle. This concept, developed by authors such as Demo (2015) and Freire (1996), assumes that school knowledge should not be delivered as

ready-made content, but rather constructed through problematization, questioning, and critical action. As Freire emphasizes, “teaching is not about transferring knowledge, but about creating the possibilities for its production or construction” (FREIRE, 1996, p. 47), recognizing students as protagonists in the learning process.

When challenged to investigate legislation, create a fictional case, and conduct a trial in English, students became subjects of their own learning. The proposal broke with curriculum fragmentation and created a space for meaningful interactions, in which different areas of knowledge were mobilized to respond to a complex situation. This experience aligns with Demo’s perspective that schools should form “authors of knowledge” rather than mere “repeaters of content” (DEMO, 2015, p. 18), promoting intellectual autonomy and critical engagement with knowledge.

Interdisciplinarity was present not only in the formal articulation between the subjects of Digital Creation and English Language but also in the cross-cutting nature of the themes addressed. Digital citizenship, for example, demands the integration of legal, ethical, technological, and linguistic knowledge. According to Fazenda, interdisciplinarity “is not achieved through the simple addition of disciplines, but requires a posture of listening, openness to the other, and problematization” (FAZENDA, 2011, p. 29).

In the context of bilingual education, the mock trial practice aligns with contemporary conceptions of language as social practice. Instead of focusing on normative grammar instruction, the activity positioned the additional language as a tool for authentic communication and problem-solving. As Garcia, Johnson, and Seltzer (2017) point out, when students use the language in socially relevant contexts, they “learn language as they do things with language” (GARCIA, JOHNSON, SELTZER, 2017, p. 47), fostering contextualized and meaningful learning.

Another relevant aspect of the experience was student engagement throughout the process. The freedom to choose roles, build arguments, organize evidence, and establish trial rules fostered intellectual autonomy and collective responsibility. This experience reflects the principles of active methodologies, which, according to Bacich and Moran (2018), place students at the center of the learning process, encouraging investigation, critical thinking, and cooperation as means of promoting deep learning connected to students' social reality. The analysis of the mock trial as an educational practice reveals, therefore, its strength as an experience that articulates language, research, and citizenship. By experiencing a complex situation, students mobilized multiple competencies, went beyond compartmentalized teaching, and engaged in research not merely as a technique, but as a stance. This investigative posture, according to Demo (2015), should be present “not only in large projects but in the everyday life of the classroom, in the questions the teacher provokes and in those students learn to ask” (DEMO, 2015, p. 22), contributing to the formation of reflective and participatory subjects.

Final Considerations

The experience analyzed in this study highlights how research can be established as an effective educational principle in Basic Education, especially when articulated with interdisciplinary practices and the meaningful use of language in real contexts. The mock trial, by involving students in the creation, investigation, and resolution of a fictional case of digital crime, proved to be a pedagogical approach capable of integrating multiple formative, cognitive, communicative, ethical, and social dimensions.

The use of English as a lingua franca was not limited to linguistic exercises but expanded as a tool for accessing knowledge and for active participation in social practices. In this sense, the activity broke with the logic of disciplinary fragmentation and proposed an integrated approach aligned with the demands of a formation geared toward critical thinking, argumentation, collaboration, and civic engagement.

Furthermore, the practice helped reaffirm the role of the school as a space for creation and experimentation, where students can exercise authorship and develop responses to contemporary issues based on listening, dialogue, and problematization. As argued by Freire (1996) and Demo (2015), educating through research means forming individuals capable of intervening in the world with critical awareness and ethical commitment. In this context, the mock trial activity went beyond a didactic strategy. It constituted an integral formative experience in which language, knowledge, and action intertwined in a meaningful educational process.

As a development of this research, it is necessary to deepen studies on pedagogical practices that integrate language teaching with socially relevant themes, especially in the context of bilingual education. Additionally, it is suggested to invest in teacher training that supports the development of interdisciplinary proposals grounded in investigation and student protagonism, contributing to a more dialogical, critical, and reality-connected school.

References

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

FAZENDA, Ivani C. T. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, Ofelia; JOHNSON, Susana Ibarra; SELTZER, Kate. The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon, 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

303



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

RAÍZES QUE ECOAM DAS TERRAS DE ALÉM-MAR: MEMÓRIA LUSO-SERIDOENSE NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Débora Suzane de Araújo Faria¹

Introdução

A abordagem da diversidade cultural impõe uma postura reflexiva de carácter intrinsecamente crítico e político, demandando uma perspicácia ampliada capaz de apreender suas multifacetadas nuances. Tal empreitada revela-se ainda mais desafiadora em um contexto como o da sociedade brasileira, marcado por uma acentuada miscigenação cultural e racial (Gomes, 2000).

Destarte, no que concerne à intersecção entre educação e diversidade cultural, torna-se imperativo que os docentes mantenham uma vigilância contínua em sua práxis pedagógica, sendo fundamental que se assegure a absoluta ausência de desrespeito para com a individualidade e as expressões culturais de seus discentes. Torna-se, assim, crucial que os educadores internalizem que a cultura hegemônica, ou mesmo sua própria referência cultural, constitui apenas uma das múltiplas manifestações culturais presentes na sociedade e, por extensão, na dinâmica da sala de aula.

O Seridó, enquanto região geográfica e cultural transcende sua delimitação político-administrativa entre os estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba - Brasil. A construção identitária do Seridó tem sido moldada por uma rica escrita e imagem que se manifesta em discursos, representações visuais e simbolismos, elementos que emergem da prosa e poesia de memorialistas, historiadores, artistas e poetas. Tais perspectivas enunciam um espaço intrinsecamente ligado às subjetividades sertanejas, permeado pelas dinâmicas de gênero e pela cultura das aparências, buscando articular e visibilizar a essência dos seridoenses.

No que diz respeito a sala de aula para o jovem e adulto, se institui enquanto um espaço de relações onde ocorre a troca de telefones, a preocupação com os problemas do outro que podem estar motivando a sua ausência na aula. Por causa dessa troca de relações construídas no ambiente escolar emerge a interação, com a valorização do espaço cultural, em contraposição ao ensino que não considera a especificidade do aluno para o qual devia se destinar, alheio à sua vida e ao reconhecimento de que são sujeitos que mesmo marcados pela exclusão da escola são capazes de aprender. Para tanto, esse artigo tem o objetivo geral de criar um currículo contextualizado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Seridó

304

¹ Mestre em Educação, Doutoranda pela Universidade de Coimbra, Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - FRN; E-mail: debora.faria@ifrn.edu.br.

Ocidental Potiguar, focado na cultura material e imaterial local e em suas influências culturais portuguesas.

A relevância do estudo se amplia quando se considera a interseção entre história, identidade e regionalismo, trabalhando com uma metodologia que privilegia tanto fontes documentais quanto a análise das práticas e discursos construídos sobre o Seridó ao longo do tempo (Araújo; Medeiros e Macedo, 2006).

O Legado Luso na Cultura Seridoense

A colonização do Seridó não se restringiu à expansão geográfica, mas constituiu um processo intrincado de formação de um novo tecido social. O século XVIII, foco central da consolidação do sertão colonial da Ribeira do Seridó, foi impulsionada pela doação de sesmarias e pela expansão da pecuária após os conflitos da "Guerra dos Bárbaros". A apropriação da terra e a constituição de fazendas de gado foram os vetores que reconfiguraram a paisagem e o modo de vida (Macedo, 2007).

Período dos conflitos bélicos crônicos que espocaram nas chamadas Guerras dos Bárbaros e que, se não promoveram o total desaparecimento indígena, reduziram o gentio brabo aos resíduos estatísticos que atestavam o labor da espada e da cruz que os trucidaram, amortizaram e misturaram dramaticamente sua cultura original com referenciais de outros continentes (Macedo, 2015, p. 31).

305

Nesse contexto, a identidade seridoense no período colonial foi forjada na dialética entre o "patrimônio" (o cabedal material e imaterial) e o "cotidiano familiar". As práticas diárias, as relações sociais estabelecidas nas fazendas e o trabalho árduo para adaptar-se às condições semiáridas do sertão foram elementos cruciais na moldagem dos sujeitos históricos. A pecuária, enquanto atividade econômica predominante, ditou ritmos, valores e a própria lógica de ocupação e pertencimento (Macedo, 2007).

As famílias e suas dinâmicas internas, revela como as experiências concretas do viver no sertão se entrelaçaram para gerar uma cultura e uma identidade próprias, marcadas pela resiliência e pela capacidade de adaptação.

A região do Seridó tornou-se visível e dizível através de um processo de articulação de elementos culturais, políticos e socioeconômicos que culminaram na emergência de um regionalismo singular. Nesse aspecto, as instâncias que compuseram essa regionalização se instituíram por meio da religião, fundamental para a organização social e a interiorização da pecuária; a política, constitutiva do perfil identitário do seridoense através de suas lideranças; a socioeconômica, com a valorização do espaço pela cotonicultura em períodos posteriores; e a educacional, ligada à formação intelectual e à construção de narrativas sobre a região.

Assim, o Seridó é um produto de múltiplos Seridós que se sucedem, uma fusão dinâmica de aspectos rurais e urbanos, tradição e inovação. O regionalismo seridoense não é uma essência

imutável, mas uma construção histórica permeada por discursos e representações que buscam conferir sentido e pertencimento (Macedo, 2005).

As regiões tidas como distantes possuem "seus jogos discursivos internos, suas disputas narrativas e suas estratégias de manutenção e transgressão de autoridades estabelecidas" (Nascimento, 2000, p. 435). Ao desvendar as complexidades da colonização e da formação identitária, a identidade seridoense é um construto dinâmico, forjado tanto pelas imposições coloniais e as severas condições ambientais quanto pela resistência, pelas práticas cotidianas e pelas narrativas que os próprios habitantes teceram sobre si e seu lugar no mundo.

Manifestações da Cultura Material de Origem Portuguesa no Seridó

A influência portuguesa na formação da cultura brasileira é um tema vasto e complexo, e no Seridó, região semiárida do Rio Grande do Norte, essa herança se manifesta de forma particular e intrínseca à sua paisagem e modo de vida. A cultura material, nesse contexto, serve como um elo tangível entre o passado colonial e o presente, revelando a adaptação e ressignificação de saberes e fazeres trazidos pelos colonizadores.

A base da ocupação do Seridó remonta ao século XVII, com a expansão da pecuária, uma atividade econômica que, embora adaptada às condições locais, tem raízes profundas na tradição ibérica. Como bem destaca Macêdo (2007), a própria constituição do "cabedal" – o patrimônio material e imaterial das famílias sertanejas – reflete essa transposição cultural. O gado, as técnicas de manejo, os currais de pedra e madeira, e até mesmo a lógica de grandes propriedades, remetem a um modelo de exploração territorial e econômica de origem portuguesa, adaptado, é claro, às particularidades do semiárido.

Além da pecuária, a arquitetura vernacular do Seridó é um testemunho eloquente dessa influência. As casas de taipa, as telhas de cerâmica, as janelas com rótulas e as estruturas das fazendas coloniais, muitas vezes erguidas em pedra e cal, guardam semelhanças com as construções rurais do sul de Portugal. Essas técnicas construtivas, transmitidas ao longo das gerações, representam a perpetuação de um saber-fazer que se adaptou aos materiais disponíveis e às necessidades climáticas da região.

A religiosidade, outro pilar da cultura seridoense, também se manifesta na cultura material. As igrejas e capelas coloniais, com seus altares e imagens, reproduzem padrões estéticos e devocionais trazidos da metrópole. A ornamentação, a disposição dos espaços sacros e a própria iconografia são heranças diretas do catolicismo português. O culto a santos padroeiros e a realização de procissões e festas religiosas, com seus objetos e rituais específicos, reforçam essa ligação.

Lado a lado aos colonos, aos currais e ao gado, a fé e a religiosidade também imprimiam seus sentidos nos caminhos de penetração da pastorícia no sertão, ocupando espaços outrora apadroados pelas divindades índias e demarcando territórios através da edificação de templos cristãos com oragos dedicados à Virgem Maria ou a santos do panteão católico romano (Macedo, 2013, p 36).

No que tange aos utensílios e práticas cotidianas, a cerâmica de barro, utilizada para armazenar água, cozinhar e servir alimentos, embora tenha influências indígenas e africanas, também absorveu técnicas e formas portuguesas. O uso de pilões, moinhos e fornos a lenha para o beneficiamento de alimentos, como a farinha de mandioca e a carne de sol, revela a adaptação de ferramentas e processos europeus às matérias-primas locais.

A persistência dessas manifestações da cultura material de origem portuguesa no Seridó não é apenas um resquício do passado, mas um elemento ativo na construção e manutenção da identidade local, simbolizando a capacidade de uma comunidade de assimilar, adaptar e transformar heranças culturais, tecendo uma complexa tapeçaria que conecta o sertão nordestino às suas raízes coloniais.

Arquitetura e Urbanismo

A Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana do Seridó situava-se estrategicamente em uma área central do estado, caracterizada pela transição entre o rural e as incipientes formações urbanas regionais. O Livro de Tombo da Paróquia de Caicó oferece pormenores acerca da fundação e da demarcação territorial dessa freguesia. Conforme contextualizado por Macêdo (2007), as freguesias no século XIX desempenhavam um papel fundamental na organização sociopolítica da região, evidenciando sua importância na estrutura administrativa e comunitária.

307

A princípio, subordinado aos serviços religiosos da distante Freguesia de Piancó (vila paraibana, hoje pombal) até 1748, os sertões do Seridó foram seccionados dessa jurisdição e delimitados como freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, para atender às necessidades espirituais da população (Macedo, 2015, p. 17).

No sertão seridoense, a posse da terra estava intrinsecamente conectada às doações de sesmarias, estabelecendo uma relação direta entre o espaço geográfico e as formas de trabalho. Embora a pecuária fosse a atividade econômica predominante, essa conexão envolvia também outros fatores sociais e econômicos.

Havia, por exemplo, propriedades dedicadas à lavoura, embora em menor proporção. Nessas terras, cultivavam-se principalmente gêneros de subsistência como milho, feijão, jerimums, maxixes, melões, melancias, mandioca e algodão. Essa atividade era desempenhada por uma diversidade de atores sociais, incluindo vaqueiros, escravos, agregados e até mesmo membros da família do proprietário da terra, que participavam ativamente do processo produtivo (Macedo, 2007).

Uma das mais profundas heranças imateriais é a religiosidade católica que sustenta grande parte da vida seridoense. Firmemente enraizada no catolicismo português, esta se manifesta

não apenas na presença física de igrejas e capelas, mas, mais significativamente, nas práticas devocionais, rituais e festividades coletivas.

A veneração de santos, em particular Sant'Ana – padroeira de Caicó e de muitas outras localidades na região, cujo nome batiza diversas formações geográficas como Serra de Santana, Ilha de Santana e Santana do Seridó – reflete uma transposição direta da piedade popular portuguesa. Procissões, novenas e a elaborada *Festa de Sant'Ana* anual são expressões vibrantes de uma fé herdada e intensamente vivida, onde a comunidade atribui tanto as bênçãos da chuva quanto as durezas da seca à providência divina. Esse sistema de crenças onipresente, no qual "tudo estava nas mãos de Deus", influenciou profundamente as atitudes diárias, a resiliência e a coesão social.

Em suma, a cultura imaterial do Seridó é um testemunho eloquente do legado português. Desde a profunda devoção religiosa e suas manifestações públicas até as nuances da tradição oral, das práticas culinárias e das estruturas sociais, esses elementos continuam a moldar a identidade e a vida cotidiana do povo seridoense, demonstrando uma interação vibrante entre tradições herdadas e adaptações locais.

Festas e Tradições

308

Para além das práticas religiosas explícitas, as tradições orais do Seridó carregam fortes marcas portuguesas. Contos populares, lendas, provérbios e ditados populares frequentemente ecoam narrativas e sabedorias transmitidas por gerações desde os colonizadores. Embora permeadas por elementos locais e influências indígenas e africanas, os padrões estruturais, as lições morais e até mesmo certas construções linguísticas podem ser rastreados até as origens lusitanas. Essa herança oral serve como um poderoso veículo para a memória coletiva, transmitindo compreensões históricas e valores culturais.

A herança culinária também apresenta uma fascinante mistura, onde técnicas e preferências portuguesas por certos ingredientes como carne bovina, carne seca e alguns doces foram adaptadas à disponibilidade local e ao conhecimento indígena. Pratos como a *carne de sol*, embora essencialmente sertanejos, baseiam-se em métodos de conservação e perfis de sabor que encontraram ressonância com as tradições portuguesas. O próprio ato de compartilhar alimentos e os rituais sociais em torno das refeições, muitas vezes centrados na família estendida, refletem costumes sociais originários da Península Ibérica.

Por fim, a organização social e as estruturas familiares, a ênfase na unidade familiar patriarcal, o conceito de "cabedal" (abrangendo não apenas a riqueza material, mas também a linhagem, a honra e o *status* social), e certos padrões de parentesco refletem modelos sociais normativos trazidos de Portugal. Mesmo quando essas estruturas enfrentaram adaptações devido a pressões ambientais como a seca e as exigências da pecuária extensiva, seus princípios fundamentais permaneceram. O laconismo e a rarefação populacional dos primeiros sertões pastoris, como observado em relatos históricos, provavelmente intensificaram a dependência

dessas unidades familiares coesas e autossuficientes, reforçando os arcabouços culturais herdados dos colonizadores (Macedo, 2007).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como Espaço de Empoderamento Cultural

O Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA ensino médio orienta que a estrutura do currículo leve em consideração as diversas estratégias metodológicas. Nesse aspecto, conforme Brasil (2007, p. 42) devem ser respeitados “a concentricidade de temas gerais, ligados entre si e temas integradores, transversais e permanente”.

Na abordagem dos temas deve-se abranger, dentre outros aspectos, conteúdos mínimos que deem ao aluno a possibilidade de compreender o contexto de vida em que estão inseridos, com atendimento às condições intelectuais e socio pedagógicas, abordando conceitos em contextos diversificados. Entendemos, então, que os temas propostos devam partir de situações existenciais da vida do aluno, cujos conteúdos são trabalhados a partir de áreas de conhecimento.

No tocante à organização dos tempos e espaços escolares, Brasil (2007) reconhece que o processo de ensino e aprendizagem não acontece somente em espaços formais, mas em espaços díspares com métodos e tempos específicos de aprendizagem. A respeito da avaliação, consideramos que acontece dentro do próprio processo de ensino e aprendizagem de forma processual e contínua.

O currículo integrado deverá considerar o aluno como sujeito histórico social, detentor de uma história e dotado de conhecimentos adquiridos fora da escola, não menos importantes dos adquiridos dentro dela, os quais devem embasar os conhecimentos científicos a serem vivenciados nos cursos de currículos integrados.

A proposta de integração consoante Brasil (2007, p. 41) “pretende uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se à integração entre teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer”. Nesse aspecto, epistemologicamente, a formação humana integral abarca a formação dos professores, sobretudo para terem condições de elaborar uma proposta pedagógica que se fundamente nas dimensões ontológica e histórica do trabalho.

Um ponto que consideramos importante e imprescindível na fundamentação do ensino médio integrado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA é avançar sobre o olhar acerca de quem são os sujeitos que frequentam essa modalidade de educação para adequar a proposta teórica às necessidades formativas do mundo do trabalho e às especificidades do educando jovem e adulto.

O sujeito da EJA

Um fator específico relacionado aos estudantes da EJA é que parte deles não é mais adolescente, mas jovens e adultos. Então, justamente por serem sujeitos que vivenciam essa

fase, a escola deve oportunizar a esses educandos atividades significativas que, conforme Rodrigues (2006, p. 30) dizem respeito “[...] à aquisição de habilidades e de novos conhecimentos para firmar-se em uma carreira e na vida familiar e também aprender a reconhecer-se como pessoa produtiva e útil”.

Ao contrário do que muitos pensam, na fase adulta não se reduzem as capacidades e o rendimento intelectual, havendo apenas, mudanças qualitativas no plano cognitivo. Trabalhos científicos publicados sobre esse respeito: Coll; Palacios; Marchesi (2004, p. 312) enfatizam que:

[...] os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores, podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico [...])

Corroborando essa perspectiva, ao discutir sobre as especificidades dos jovens e adultos que frequentam a EJA, Comerlato (2004), afirma que um aspecto comum aos sujeitos adultos, especificamente aos que frequentam as turmas da EJA é o fato de interpretarem o mundo através de seus contextos de vida, de conceitos e representações construídas culturalmente que orientam o pensamento rumo ao abstrato.

Coadunando com essa afirmação, Oliveira (1999), assegura que as estruturas lógicas de pensamento do jovem e do adulto são mais elaboradas, tendo maior interesse em saber sobre domínios específicos do conhecimento. Os adultos costumam fazer uso de proposições verbais como meio ideal para expressar ideias, hipóteses e raciocínios (Oliveira, 1999). Estudo realizado por Oliveira (1999), comprovou que a educação de jovens e adultos é “composta por um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (Oliveira, 1999, p. 59). Composto por um grupo com visões de mundo diferenciadas adquiridas no decorrer da vida, a EJA abarca educandos que viveram experiências enriquecedoras, respaldadas em crenças e valores externos ao ambiente escolar, como afirma Brasil (2006, p. 4):

nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos.

Assim, um dos componentes mais significativos da especificidade desse público, conforme Oliveira (1999) é o fato de ser migrante vindo de áreas rurais pobres e ser filho de

trabalhadores rurais que não tiveram acesso à educação formal. Esse público invariavelmente teve passagem curta e não sistematizada pela escola, exerce funções não qualificadas e procura a escola muito tarde para se alfabetizar ou cursar alguma série. Concordando com Oliveira, Arroyo (2005, p. 25), enfatizamos que:

os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social.

Então, a diversidade dos sujeitos da EJA está particularmente, de acordo com Arroyo (2007, p. 7), nessa “configuração da especificidade de ser povo, de ser trabalhador, desempregado, de ser jovem e adulto dos setores populares”. Nesse aspecto, o primeiro traço que caracteriza a especificidade do aluno da EJA e o distancia dos sujeitos das camadas médias é a situação de desemprego em que esses se encontram (Arroyo, 2007).

Proposta de Construção Curricular Luso-Seridoense para a EJA

A concepção e implementação de um currículo culturalmente referenciado configuram-se como um imperativo pedagógico e social no cenário educacional contemporâneo. Tal abordagem, conforme defendido por Candau (2016), busca transcender a perspectiva monocultural e universalista do conhecimento, valorizando e integrando as diversas identidades culturais que coexistem no ambiente escolar e na comunidade circundante. Diferentemente de uma mera transposição de saberes externos, um currículo culturalmente referenciado reconhece a cultura dos estudantes como ponto de partida legítimo e fértil para a construção do conhecimento.

Um dos pilares centrais dessa proposição é o reconhecimento da pluralidade cultural. Isso implica em valorizar não apenas as culturas hegemônicas, mas também as minoritárias, indígenas, afro-brasileiras, regionais e as diversas manifestações populares. A escola, nesse sentido, deve configurar-se como um espaço de diálogo e intercâmbio, onde as diferenças são celebradas como fontes de enriquecimento, e não como obstáculos ao processo educativo, reverberando as discussões de Fleuri (2003) sobre a inter-relação entre cultura e educação.

Outro princípio fundamental reside na promoção da equidade e da justiça social. Um currículo que se alicerça nas referências culturais dos alunos é intrinsecamente mais inclusivo, pois mitiga as barreiras de acesso ao conhecimento e combate ativamente o preconceito. Ao ver sua cultura refletida e respeitada no ambiente escolar, o estudante experimenta um sentimento de valorização que, por sua vez, potencializa seu engajamento e desempenho acadêmico. Isso também contribui para a desconstrução de estereótipos e para a formação de cidadãos mais críticos e empáticos (Moreira e Candau, 2003).

311

Adicionalmente, a conexão entre o saber escolar e o cotidiano dos alunos emerge como um pilar crucial. O conhecimento deve fazer sentido para a vida dos estudantes, partindo de suas experiências, linguagens e contextos. Isso não significa circunscrever o currículo ao universo já conhecido, mas sim empregá-lo como uma ponte para a aquisição de novos conhecimentos e a expansão de horizontes, tornando a aprendizagem mais significativa e aplicável, como salienta Sacristán (2000) ao discutir o currículo como um projeto cultural. Portanto, a autonomia e o protagonismo estudantil são veementemente incentivadas. Quando o currículo é edificado a partir das culturas presentes, os alunos são convidados a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, expressando suas visões de mundo e contribuindo com seus saberes. Essa abordagem fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade, formando indivíduos capazes de atuar criticamente na sociedade (Freire, 1996).

Eixos Temáticos e Sugestões de Conteúdos

A operacionalização de um currículo culturalmente referenciado demanda a definição de eixos temáticos que viabilizem a integração dos saberes formais com as manifestações culturais. Esses eixos devem ser flexíveis e adaptáveis às especificidades de cada localidade, permitindo que os conteúdos sejam contextualizados e relevantes para a realidade dos estudantes, conforme preconiza Arroyo (2012) ao discutir os desafios da escola contemporânea. Nesse aspecto, são sugeridos os eixos e conteúdos a serem trabalhados:

Eixo 1: Culturas Locais e Regionais

História Oral e Memória: realização de entrevistas com moradores mais antigos, registro de lendas, causos e tradições locais. Criação de acervos documentais digitais ou físicos, inspirando-se nas metodologias da história oral (Portelli, 1997).

Expressões Artísticas: estudo e prática de ritmos musicais locais (forró, repente, coco de roda, etc.), danças típicas, artesanato (renda, cerâmica, tecelagem), culinária regional e manifestações teatrais populares.

Patrimônio Material e Imaterial: visitas a locais históricos, análise de construções tradicionais, mapeamento e estudo de bens culturais (festas, saberes populares, ofícios), com base nos estudos do patrimônio (Choay, 2006).

Geografia e Meio Ambiente: estudo das características geográficas locais, análise da relação da comunidade com o ambiente, práticas de sustentabilidade tradicionais e o impacto das mudanças climáticas no contexto regional.

Eixo 2: Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas

História e Resistência: estudo aprofundado da história da escravidão, da formação e importância dos quilombos, das lutas por direitos, e da contribuição dos povos indígenas antes e depois da colonização (Schwarcz e Starling, 2015).

Religiões e Espiritualidades: conhecimento sobre religiões de matriz africana (candomblé, umbanda) e crenças indígenas, buscando a desmistificação de preconceitos e a valorização da diversidade religiosa (Prandi, 2000).

Linguagens e Expressões: análise de vocabulário de origem africana e indígena na língua portuguesa, estudo de contos, cantigas, danças (capoeira, jongo) e expressões artísticas afro-brasileiras e indígenas.

Protagonismo e Ativismo: estudo de figuras históricas e contemporâneas importantes para a valorização dessas culturas e a luta por direitos e reconhecimento.

Eixo 3: Mídias, Tecnologias e Cultura Global

Análise Crítica da Mídia: discussão sobre as representações culturais na mídia, a perpetuação de estereótipos e como as culturas locais são ou não visibilizadas pelos meios de comunicação de massa.

Produção de Conteúdo Digital: criação de podcasts, vídeos, blogs ou redes sociais para divulgar as culturas locais, expressar identidades e estabelecer diálogo com o contexto global (Santaella, 2004).

Consumo e Cultura de Massa: debates sobre o impacto do consumo, da moda e da música globalizada nas culturas juvenis e locais, promovendo a reflexão crítica sobre padrões culturais.

Direitos Autorais e Cultura: discussão sobre a apropriação cultural, os direitos sobre a propriedade intelectual de saberes tradicionais e manifestações artísticas.

A implementação eficaz desses eixos temáticos demanda uma abordagem interdisciplinar, onde as diversas áreas do conhecimento (História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Ciências, etc.) colaborem sinergicamente para explorar os temas propostos. Além disso, a formação continuada dos professores é um aspecto crucial para capacitá-los a mediar esses conteúdos de forma sensível, engajadora e crítica, garantindo que o currículo culturalmente referenciado se traduza em uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora e inclusiva.

Saberes e Fazeres Tradicionais: Conexões entre o Passado e o Presente

Os saberes e fazeres tradicionais do Seridó representam um elo inestimável entre o passado colonial português e o presente da região. A pecuária, atividade econômica fundacional do Seridó traz consigo um conjunto de conhecimentos sobre o manejo do gado, a produção de laticínios e a elaboração de produtos como a carne de sol, que guardam conexões com as práticas ibéricas. O "cabedal" das famílias seridoenses, que incluía técnicas de sobrevivência e adaptação ao ambiente, reflete a apropriação e ressignificação desses saberes.

A culinária seridoense é outro campo rico para essa análise. Pratos e técnicas de preparo, como o uso de determinados temperos, métodos de conservação de alimentos (salga, defumação) e a elaboração de doces, podem ser rastreados até as cozinhas portuguesas, adaptados aos ingredientes locais. A produção artesanal, como a cerâmica utilitária, a

tecelagem de algodão e o trabalho com o couro, frequentemente emprega ferramentas e métodos que, embora desenvolvidos localmente, podem ter tido seus primórdios influenciados por técnicas introduzidas pelos colonizadores.

A transmissão desses saberes, muitas vezes de geração para geração, de forma oral e prática, reforça a importância da cultura imaterial. Ao estudar essas conexões, os alunos não apenas compreendem a complexidade da formação cultural seridoense, mas também valorizam a riqueza do conhecimento tradicional, reconhecendo sua relevância para a identidade e o desenvolvimento local.

Metodologias Pedagógicas Ativas para a Abordagem da Memória Luso-Seridoense

Para efetivar um currículo culturalmente referenciado que explore as heranças lusas no Seridó, é fundamental o emprego de metodologias pedagógicas ativas. Essas metodologias, que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovem o engajamento, a investigação e a construção colaborativa do conhecimento.

Uma abordagem eficaz é a pesquisa-ação e a história oral. Os alunos podem ser incentivados a realizar entrevistas com membros da comunidade — idosos, artesãos, vaqueiros — para coletar narrativas sobre práticas e costumes tradicionais, lendas e a história de suas famílias, conectando-as à herança portuguesa. Isso não só valoriza a memória local, mas também desenvolve habilidades de pesquisa e escuta ativa. Portelli (1997), ao abordar a história oral, destaca como as narrativas pessoais podem revelar dimensões mais profundas da experiência histórica.

O estudo de caso de fazendas históricas, capelas, pelourinhos ou documentos antigos (como os Livros de Tombo) permite uma análise aprofundada das manifestações da cultura material e imaterial. Os alunos podem investigar a arquitetura, os registros de batismos e casamentos, e os inventários de bens, compreendendo como esses elementos refletem a vida colonial e as influências portuguesas.

A produção de projetos multimídia (documentários, *podcasts*, exposições virtuais) ou a criação artística (peças de teatro, músicas, danças) baseadas nas pesquisas realizadas são formas de expressar o aprendizado e de compartilhar o conhecimento com a comunidade. Isso alinha-se com a valorização do protagonismo estudantil (Freire, 1996). Além disso, a gamificação e o uso de tecnologias digitais para criar mapas interativos ou linhas do tempo da colonização luso-seridoense podem tornar a aprendizagem mais dinâmica e atrativa.

Considerações Finais

A proposta de um currículo culturalmente referenciado que explore a memória luso-seridoense na Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um esforço significativo para alinhar a prática pedagógica às especificidades culturais e históricas da região. Ao longo deste trabalho, foram delineados princípios norteadores, eixos temáticos, metodologias ativas e



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



estratégias de parceria comunitária que visam fortalecer o vínculo entre o saber formal e as raízes identitárias do Seridó, especialmente aquelas ligadas à herança portuguesa.

O potencial de um currículo luso-seridoense na EJA é vasto e multifacetado. Primeiramente, ele promove a valorização da identidade dos estudantes. Ao reconhecer e integrar suas vivências, histórias e heranças culturais no processo de aprendizagem, o currículo se torna mais relevante e significativo. Isso é particularmente importante na EJA, onde muitos alunos podem ter tido experiências escolares anteriores marcadas pela desvalorização de seus contextos de vida, como apontam autores como Paulo Freire. Ao ver sua cultura e história legitimadas, o estudante da EJA é incentivado a se engajar mais ativamente, percebendo a educação como um instrumento de empoderamento e reconhecimento.

Em segundo lugar, essa abordagem favorece uma compreensão mais profunda da história e da formação social do Seridó e do Brasil. Ao conectar a história local à global (Portugal), os alunos podem estabelecer relações mais complexas sobre a construção de sua própria identidade e a do país. A colonização, a pecuária, a religiosidade e as manifestações culturais deixaram marcas indeléveis que, quando exploradas criticamente, permitem desmistificar narrativas hegemônicas e construir um conhecimento mais plural e contextualizado. A obra de Muirakytan Macêdo, por exemplo, oferece os subsídios para essa análise profunda das intersecções entre espaço, história e cultura.

Por fim, o currículo luso-seridoense na EJA tem o potencial de fortalecer o sentimento de pertencimento e de cidadania. Ao se reconhecerem como parte de uma história rica e complexa, os alunos são estimulados a valorizar seu patrimônio cultural, a participar de sua preservação e a atuar como agentes de transformação em suas comunidades. A educação, nesse sentido, transcende a mera transmissão de conteúdos para se tornar um processo de formação humana integral e contextualizada.

A implementação de um currículo culturalmente referenciado, especialmente focado na memória luso-seridoense na EJA, enfrenta desafios consideráveis, mas também abre inúmeras possibilidades. Entre os desafios, destaca-se a formação continuada dos professores. Muitos educadores podem não ter tido acesso a formações que os capacitem a abordar a história local e as influências culturais portuguesas de maneira aprofundada e crítica. É preciso investir em capacitações que os familiarizem com as fontes históricas, as metodologias ativas e as discussões sobre interculturalidade. Outro desafio reside na disponibilidade de materiais didáticos específicos. A carência de livros, artigos e recursos pedagógicos que abordem a história e a cultura do Seridó de forma acessível para a EJA exige que os próprios educadores, muitas vezes, construam esses materiais. A resistência a mudanças curriculares e a valorização de uma abordagem mais tradicional e conteudista também podem representar obstáculos.

No entanto, as possibilidades são igualmente promissoras. A riqueza do patrimônio cultural do Seridó, material e imaterial, oferece um manancial de recursos para as aulas. A própria comunidade é uma fonte viva de conhecimento, com seus moradores, artesãos, músicos e contadores de histórias. A integração com as novas tecnologias permite a criação de projetos

315



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

multimídia que tornam o aprendizado mais dinâmico e acessível, como a produção de podcasts ou documentários sobre a história local. Além disso, as parcerias com instituições culturais, museus e universidades podem ampliar o alcance das ações, promovendo visitas de campo, palestras e a troca de experiências. O envolvimento das famílias dos alunos e de outras organizações comunitárias também é uma chave para o sucesso, transformando a escola em um verdadeiro polo cultural.

Referências

ARAÚJO, Ausônio Tércio. 1995, p. 2. In: DANTAS, Eugênia Maria. Ausônio Tércio de Araújo: Tamanduá e a escrita da educação. 2006. p. 152 In: DE ARAÚJO, Ausônio Tércio; DANTAS, Eugênia Maria; Medeiros, Maria das Dôres; MACÊDO, M. K. (Organizadores). **Mestres do Seridó: memórias**. Volume 1. Natal, RN: Uma, 2006.

ARAÚJO, Maria José Medeiros; DE MEDEIROS, Vania Maria; DE MACEDO, Helder Alexandre Medeiros. **Couro marcado a ferro e fogo: cotidiano e vivência da marca de ferrado no Seridó Potiguar**. Mneme-Revista de Humanidades, v. 8, n. 20, 2006

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias: novas trilhas na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.G.C.; GOMES, N.L.(Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base, Brasília: Agosto de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 09/07/2025.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências Brasília, DF, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação brasileira: entre o "dito" e o "feito"**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 134, p. 101-122, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016147413>.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 15-43.

COLL, C., PALACIUS, J. & M., Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Psicologia Evolutiva. Vol. 1. São Paulo: 2004.

COMERLATO, D. **Educação de Jovens e adultos, letramento e formação de professores**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 29, n. 2, 2004.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura e educação**. Florianópolis: UFSC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOMES, Nilma Lino. **O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade**

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. **Outras famílias do Seridó: genealogias mestiças no sertão do Rio Grande do Norte (séculos XVIII-XIX)**. Recife, 2013. p. 36.

MACEDO, Hélder Alexandre Medeiros de. **Outras famílias do Seridó: genealogias mestiças nos sertões do Rio grande do Norte (séculos XVIII-XIX)**. Curitiba: CRV, 2020.

MACÊDO, M. K. **Rústicos cabedais: patrimônio e cotidiano familiar nos sertões da pecuária (Seridó - século XVIII)**. 1. ed. NATAL: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Editora Flor do Sal, 2015. v. 1. p. 31.

MACÊDO, M. K. **Rústicos cabedais: patrimônio e cotidiano familiar nos sertões da pecuária (Seridó - século XVIII)**. 1. ed. NATAL: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Editora Flor do Sal, 2015. v. 1. p. 17.

317





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Francisco de Assis de Oliveira. **Os sertões universitários:** notas para uma discussão. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, Natal, v. 96, n. 96, 2000. p. 141.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** ANPED, 1999.

PORTELLI, Alessandro. *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories:* Form and Meaning in Oral History. Albany: State University of New York Press, 1997.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RODRIGUES, M. E. C. **EJA-** uma Política Pública de Estado: alfabetização e continuidade enquanto direito. In: V Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos EJA- uma Política pública de Estado: alfabetização e continuidade enquanto direito, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa M. M. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

318



ENTRE CULTURAS E SABERES: O PAPEL DA DIVERSIDADE NA ACADEMIA

Helga Martins¹

A universidade é tida como o centro do saber, desempenhando um papel fundamental na formação das futuras gerações. A universidade assume o vínculo entre ensino, investigação e a extensão para a comunidade. Além disso, este saber engloba a função da universidade no desenvolvimento, preservação e disseminação do conhecimento e, concomitantemente, a inovação.

A universidade também é um espaço aberto, que fomenta não só a formação intelectual, mas também a ética e cidadania dos estudantes, o desenvolvimento de competências técnicas e sociais. E, cada vez mais, a universidade assume um papel no mercado laboral e na transformação social das sociedades.

As universidades começaram a surgir no final do século XI e início do século XII, principalmente na Europa (Meznek, 2012). Essas instituições nasceram da evolução das escolas catedráticas e monásticas, ligadas à Igreja, que eram centros de estudo de teologia, filosofia e direito (Meznek, 2012).

Porém, cabe realçar que a primeira universidade do mundo foi a Universidade de al Quaraouiyine, em Fez, Marrocos, fundada em 859 d.C., sendo considerada pela UNESCO a universidade mais antiga do mundo e que ainda continua ativa nos dias de hoje (Universidade al Quaraouiyine, 2022).

Mas o ensino académico em Portugal teve a sua origem na Universidade de Coimbra, que é a instituição académica mais antiga de Portugal e uma das mais antigas da Europa, tendo sido fundada por D. Dinis em 1290, inicialmente em Lisboa, e posteriormente transferida para Coimbra em 1537 (Universidade de Coimbra, 2025).

Atualmente, o sistema de ensino superior em Portugal é composto por uma ampla rede de instituições, tanto públicas como privadas, divididas entre universidades e institutos politécnicos. No ano letivo de 2022/2023, o país contava com um total de 287 instituições de ensino superior, das quais 190 pertenciam ao sector público e 97 ao sector privado (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, DGEEC, 2023).

Em relação à tipologia das instituições de ensino superior, existiam 128 universidades (87 públicas e 41 privadas) e 159 institutos politécnicos (103 públicos e 56 privados) (DGEEC, 2023). Esta composição e estrutura universitária revelam um sistema diversificado, com diferentes áreas e tipos de formação.

Quanto ao número de estudantes matriculados no ensino superior, os dados indicam um total de 446 028 alunos (DGEEC, 2023). Destes, a maioria – cerca de 359 397 estudantes –

¹ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências da Saúde e Enfermagem, Centro de Investigação Interdisciplinar em Saúde. E-mail: hemartins@ucp.pt

encontrava-se em instituições públicas, representando aproximadamente 80% do total (DGEEC, 2023). O sector privado, por sua vez, acolhia os restantes cerca de 20%, o que equivale a aproximadamente 86 631 alunos (DGEEC, 2023).

A distribuição por tipo de instituição mostra que o ensino universitário (público e privado) concentrava 282 581 estudantes, enquanto o ensino politécnico reunia 163 447 alunos (DGEEC, 2023). Apesar de a maioria dos alunos do ensino superior frequentar o ensino universitário, o ensino politécnico tem vindo a assumir um papel crescente, destacando-se pela aposta numa vertente mais técnica da formação no ensino superior.

Voltando agora a nossa atenção para os alunos internacionais, cerca de 18 009 estudantes estrangeiros estavam inscritos em programas de mobilidade internacional, como é o caso do Programa Erasmus (DGEEC, 2023). Numa outra perspetiva, os alunos estrangeiros inscritos para a frequência de um ciclo de estudos integralmente em Portugal (mais de 55 mil), a maioria do Brasil (cerca de 15 mil), seguida da Guiné-Bissau (6276), de Angola (5856), Cabo Verde (5144) e de França (3625) (DGEEC, 2023). Os resultados indicam que o facto de os países partilharem a mesma língua que Portugal é um critério determinante na escolha de estudar no estrangeiro.

Destacando uma transformação sem precedentes na diversidade cultural da população estudantil (Markey et al., 2023), a crescente heterogeneidade cultural entre os estudantes enriquece o ambiente de aprendizagem e proporciona um espaço fértil para o diálogo e a aprendizagem intercultural (Kaihlanen et al., 2019).

Contudo, esta realidade exige professores comprometidos com a promoção de uma pedagogia culturalmente adequada, como forma de apoiar uma aprendizagem significativa e de qualidade para todos os estudantes (Markey et al., 2023). Explorar as experiências e perspetivas de estudantes e professores em contextos educativos culturalmente diversos pode oferecer orientações valiosas relativamente às estruturas e apoios necessários. Neste sentido, destaca-se a importância de rever criticamente as metodologias pedagógicas, as necessidades educativas e os apoios destinados a estudantes provenientes de diferentes origens culturais (Markey et al., 2023).

Os professores desempenham um papel fundamental na integração dos estudantes e na promoção da aprendizagem intercultural. A adoção quotidiana de metodologias pedagógicas culturalmente adequadas revela-se essencial. Tal implica uma resposta cuidadosa e sensível aos diversos estilos de aprendizagem, reconhecendo as forças e limitações individuais dos estudantes culturalmente diversos e adaptando-se às suas necessidades, informadas pelo contexto cultural. Simultaneamente, é importante que os próprios estudantes desenvolvam a capacidade de valorizar a compreensão de si mesmos e dos outros de forma mais inclusiva (Markey et al., 2023).

Além disso, a literatura tem vindo a destacar amplamente a importância de uma formação adequada dos professores em competências e aptidões interculturais. Sublinha-se, neste contexto, a necessidade de um esforço conjunto por parte das instituições de ensino superior

na formação contínua dos professores, de modo a prepará-los eficazmente para contextos educativos culturalmente diversos (Tualaulelei & Halse, 2022).

De acordo com o estudo de Prodanova e Kocarev (2024), existe uma predisposição dos professores para construir um ambiente de aprendizagem produtivo e harmonioso, que atua como fator motivador do seu entusiasmo, eficácia e compromisso profissional em ambientes culturalmente diversificados. A competência intercultural reflete o compromisso individual em agir com respeito e em evitar comportamentos que comprometam a comunicação num ambiente multicultural, destacando-se como uma competência essencial nas relações pessoais e profissionais.

Além disso, os estudantes internacionais trazem consigo os seus valores, línguas, culturas e percursos educativos, contribuindo assim para a diversidade e enriquecimento dos ambientes educacionais nas nossas instituições de ensino superior (Guo & Jamal, 2007). Para construir um campus verdadeiramente inclusivo, temos a responsabilidade ética e educativa de acolher essa diversidade e de a integrar em todas as dimensões da vida universitária, incluindo o ensino e a aprendizagem (Guo & Jamal, 2007).

Explorando esta temática numa dimensão mais profunda, a diversidade cultural no espaço académico vai muito além da simples presença física de estudantes e docentes oriundos de diferentes contextos sociais, étnicos ou geográficos (Guo & Jamal, 2007). Trata-se, sobretudo, do reconhecimento e da valorização dos saberes, línguas, valores, narrativas e epistemologias próprias desses estudantes (Guo & Jamal, 2007). Esse reconhecimento é essencial para que a universidade se constitua como um espaço plural, que respeite e integre múltiplas formas de conhecer e interpretar o mundo (Guo & Jamal, 2007).

Ao incluir e dar voz a esses diversos saberes, a academia enriquece-se intelectualmente, ampliando as suas fronteiras e abrindo espaço para o desenvolvimento do conhecimento de maneira mais abrangente e inovadora (Page & Harris, 2015; AlShebli et al., 2018). A diversidade cultural estimula a introdução de novas metodologias e modelos de ensino, que dialogam com as realidades e vivências dos diferentes estudantes, além de possibilitar a implementação de estratégias pedagógicas criativas e eficazes (Guo & Jamal, 2007). Isso contribui para tornar o processo educativo mais dinâmico, significativo e capaz de atender às necessidades de uma comunidade académica heterogénea (Guo & Jamal, 2007).

Outro aspeto fundamental é que a valorização da diversidade cultural promove a construção de nichos de saber que tornam a universidade mais inclusiva e acolhedora (Fernandes, 2012). Esses espaços fortalecem o sentimento de pertença dos estudantes e professores (Strayhorn, 2018). Essa inclusão não apenas enriquece a experiência académica individual, mas também tem um impacto profundo na promoção da justiça social (Pedler et al., 2022).

Importa referir ainda que políticas de integração voltadas para estudantes oriundos de outros países ganham força nesse contexto, pois o ambiente universitário passa a ser um espaço onde as diferenças são respeitadas e celebradas, e onde a interculturalidade é incentivada (Caligiuri et al., 2020). Dessa forma, a universidade contribui para a formação de cidadãos

críticos, conscientes e preparados para atuar numa sociedade globalizada, plural e em constante transformação.

Portanto, a diversidade cultural na universidade é um pilar essencial para a democratização do conhecimento e para a construção de uma sociedade mais justa e plural (Fernandes, 2012). Ela não deve ser vista como um desafio a ser superado, mas como uma oportunidade para ampliar horizontes, fomentar a inovação e fortalecer o compromisso (Fernandes, 2012).

A diversidade cultural na universidade, portanto, não deve ser vista como um desafio a ser superado, mas como uma oportunidade única de transformação social. Ao promover a inclusão e a valorização das diferenças, a universidade contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, onde o respeito mútuo e o diálogo intercultural são pilares basilares.

Em suma, a universidade que reconhece e valoriza a diversidade cultural torna-se mais rica, mais humana e mais próxima da realidade do país, em prol do bem comum. Ampara a ideia de que uma educação verdadeiramente transformadora precisa acolher a pluralidade de vozes, histórias e modos de saber.

Referências

AlShebli, B. K., Rahwan, T., & Woon, W. L. (2018). The preeminence of ethnic diversity in scientific collaboration. *Nature Communications*, 9, 5163. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-07634-8>

Caligiuri, P., DuBois, C. L. Z., Lundby, K., & Sinclair, E. A. (2020). Fostering international students' sense of belonging and perceived social support through a semester-long experiential activity. *Journal of Studies in International Education*. <https://doi.org/10.1177/1745499920954311>

Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). *Estatísticas da Educação 2022/2023*. Disponível em: https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/eef/2023/ensino_superior/alunos/inscritos.asp?utm_source=chatgpt.com

Guo, S., & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 27–49. <https://www.ingentaconnect.com/content/csshe/cjhe>

Fernandes, J. T. (2012). Uma reflexão sobre a diversidade cultural na universidade: Respeito às diferenças. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. http://www.eumed.net/rev/cccss/21/ocial_da_educacao_superior



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Kaihlanen, A.-M., Hietapakka, L., & Heponiemi, T. (2019). Increasing cultural awareness: Qualitative study of nurses' perceptions about cultural competence training. *BMC Nursing*, 18 (38), 1–9. doi:10.1186/s12912-019-0363-x

Markey, K., Graham, M. M., Tuohy, D., McCarthy, J., O'Donnell, C., Hennessy, T., ... O'Brien, B. (2023). Navigating learning and teaching in expanding culturally diverse higher education settings. *Higher Education Pedagogies*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/23752696.2023.2165527>

Meznek, I. (2012). *A universidade brasileira no período de 1960 a 2000: A influência empresarial em questão* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. Repositório Institucional Unioeste. <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3622/5/Ivone%20Meznek%20Lemos.pdf>

Page, S. E., & Harris, R. L., Jr. (2015). The science and value of diversity. *Journal of the National Academy of Sciences*, 112(43), 13230–13237. <https://doi.org/10.1073/pnas.1516047112>

Pedler, M., Yeigh, T., & Hudson, S. (2022). Inclusive education: A systematic review of conceptual frameworks. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 505–522. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651412>

Prodanova, J., & Kocarev, L. (2024). Engagement and interaction in a culturally diverse higher education setting. *International Journal of Intercultural Relations*, 102, 102045. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102045>

Strayhorn, T. L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315297293>

Tualaulelei, E., & Halse, C. (2022). Why interculturalism does not always translate into action: Insights from teachers in an Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 1–16.

Universidade al Quaraouiyine. (2022). *Universidade al Quaraouiyine*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_al_Quaraouiyine

Universidade de Coimbra. (2025). *Universidade de Coimbra*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_de_Coimbra

323



CONVERSANDO SOBRE SEXUALIDADE: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO PARTICIPATIVA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Camila Gabriela Strona da Fonseca¹
Giovana Licoviski²
Cintya Braz Cordel³

Introdução

A adolescência é uma fase complexa e cheia de transformações onde se faz necessário uma maior atenção à saúde (Figueiredo, 2020, p. 82). Neste cenário, se destaca a sexualidade. Segundo Quirino e Rocha (2012), a sexualidade constitui a história de vida de cada pessoa e suas relações sociais e históricas, englobando normas, valores, desejos e prazeres. Paralelamente a essa ideia, Figueiró (2006) argumenta que a sexualidade transcende as dimensões biológicas e genitais, sendo concebida como a força vital que permeia a subjetividade humana e a cultura. Segundo a autora, ela deve ser apreendida em sua totalidade, considerando o contexto histórico, econômico e cultural. Toda ação de aprendizagem que envolve a sexualidade humana é denominada de Educação Sexual (Werebe, 1998 apud Moraes; Guimarães; Menezes, 2021, p. 136). De acordo com as conclusões de Figueiró (2020), é crucial ressaltar que a Educação Sexual não se restringe ao ambiente escolar, iniciando-se mesmo antes do ingresso na vida escolar e estendendo-se para além dos seus limites. Desde os primeiros momentos da vida, a Educação Sexual permeia o cotidiano pessoal, através de questionamentos que, mesmo não sendo totalmente esclarecidos, são assimilados como parte do processo de aprendizagem. Essa constatação evidencia a razão pela qual o tema é frequentemente negligenciado e considerado tabu, uma vez que transcende os espaços formais de educação e confronta certos tabus culturais.

A falta de um local para que haja discussão sobre o tema com o adolescente gera ansiedade, medo e culpa, não permitindo o exercício da sua sexualidade de maneira natural e sem preconceitos. Dessa maneira, a Educação Sexual se configura como um campo de estudo complexo, uma vez que engloba não apenas aspectos biológicos e psicológicos, mas também valores éticos, estéticos e dogmas religiosos (Nunes, 1996 apud Santos, Ferreira, Haridoim, 2021, p. 5181).

No Brasil, não há regulamentação sobre a Educação Sexual nas escolas, mas é importante destacar seus aspectos positivos em relação à desconstrução de estereótipos, tabus e dogmas

¹ Graduada em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, camila.strona@gmail.com

² Graduada em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, giovanalicoviski@gmail.com

³ Graduada em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, cintya.cordel@escola.pr.gov.br

(Carvalho, 2021, p. 31). Desde sua aprovação em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido objeto de intensos debates, especialmente em relação à abordagem da educação sexual. Notavelmente controversa, a BNCC restringe a educação sexual aos anos finais do Ensino Fundamental, abordando principalmente os aspectos da reprodução e da sexualidade humana no âmbito da disciplina de Ciências. No entanto, críticos apontam que essa abordagem exclui temas essenciais relacionados à diversidade (Carvalho, 2021, p. 34). Ademais, Mesquita et al. (2017), corroboram, afirmando que ainda faltam acesso à informações sobre IST's (Infecções Sexualmente Transmissíveis), métodos contraceptivos e prevenção à gravidez. Estas informações quando direcionadas de maneira adequada a estes jovens, permitem a reflexão, atitudes saudáveis, responsabilidade e auto compromisso (Torquato et al., 2017). Para além, é importante ressaltar que a Educação Sexual pode trazer diversos aspectos positivos para realidade da educação no Brasil em um papel de desconstrução de estereótipos, tabus e dogmas corroborando para uma cultura de paz na escola (Carvalho, 2021, p. 31).

Dentro deste cenário, os professores são peças fundamentais na mediação dos conteúdos sobre a temática sendo que para tal é necessário um amplo e profundo processo de capacitação de conteúdos e de metodologias para que isso permita aos adolescentes sentirem-se seguros com essa temática (Jardim; Brêtas, 2006, p. 158). Apesar das diversas pesquisas que apontam que a formação de professores é essencial para todo o processo, ainda há uma produção escassa sobre o tema (Barcelos; Jacobucci, 2011, 336).

Assim, se levanta a seguinte questão: de que maneira é possível levar um tema tão importante no cotidiano adolescente com um currículo limitado e com as várias questões que permeiam a sexualidade?

Diante disso, o objetivo deste trabalho é relatar uma experiência vivenciada pelas acadêmicas autoras através de uma oficina ministrada sobre o tema de educação sexual no Ensino Médio.

Aspectos metodológicos

Foi executada uma intervenção com estudantes do terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual localizada no Bairro Uvaranas, no Jardim Paraíso, em Ponta Grossa, Paraná. A intervenção foi estruturada em duas etapas. Na primeira etapa, conduziu-se uma sondagem para avaliar o conhecimento prévio dos alunos em relação às formas de prevenção e às infecções decorrentes de relações sexuais desprotegidas.

Durante essa fase inicial, os alunos foram questionados sobre métodos de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e gravidez, além de serem abordadas questões sobre seus sonhos futuros, visando promover a reflexão sobre responsabilidade. A segunda parte consistiu em uma oficina, iniciando com uma dinâmica sobre métodos contraceptivos. Foram escolhidos o preservativo, a pílula do dia seguinte e a pílula anticoncepcional, sendo colocados discretamente sob as carteiras dos alunos para que pudessem encontrá-los e, em seguida, discutir o que sabiam sobre cada método.

A partir dos conhecimentos discutidos, dúvidas foram esclarecidas, e uma reflexão foi promovida sobre a importância do uso de métodos contraceptivos, bem como as escolhas dos adolescentes diante das situações da vida. Na sequência, uma atividade envolvendo responsabilidade e escolhas foi conduzida, na qual os alunos, em duplas, receberam uma bexiga para encher e amarrar no tornozelo. Ao segurar-se no colega, eles precisavam proteger sua própria bexiga enquanto tentavam estourar as bexigas das outras duplas, culminando em uma reflexão sobre responsabilidade e relacionamentos. Posteriormente, as turmas foram divididas para um jogo de perguntas de verdadeiro ou falso, abordando questões relacionadas à temática discutida anteriormente. Em seguida, foram apresentadas algumas das IST's mais relevantes para a saúde dos jovens, como AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), Sífilis, HPV (Papilomavírus Humano) e Herpes. A atividade seguinte consistiu em um jogo de tabuleiro humano, onde os estudantes responderam perguntas sobre o tema abordado. Finalizando a intervenção, realizou-se uma discussão final, contextualizando todos os objetivos da oficina.

Resultados e discussões

A análise preliminar revelou a lacuna de conhecimento dos estudantes sobre métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). A maioria dos alunos identificou apenas uma das várias ISTs apresentadas, assim como ocorreu com os métodos contraceptivos, onde poucos responderam adequadamente sobre o único método eficaz na prevenção das ISTs. Essa sondagem vai de encontro ao que Figueiredo (2020) traz em seu trabalho, a qual afirma que a gravidez na adolescência está relacionada ao desconhecimento sobre as IST's e a falta de acesso de métodos contraceptivos, bem como sua incorreta utilização, tal qual as pílulas do dia seguinte. Esses tópicos também foram levantados pela escola como preocupantes principalmente devido a vários casos de gravidez na adolescência. Ademais, Quirino e Rocha (2012) falam sobre a pluralidade da escola e da importância de se trabalhar com sexualidade diante da diversidade de ideias que saem a partir da comunidade escolar. Ainda sim, os autores comentam sobre a necessidade do saber docente para se trabalhar com o tema e que diante da escola como um espelho da realidade social precisa ser um espaço de transformação para falar do tema além das Ciências Biológicas, visto sua relevância.

A maioria das respostas obtidas na sondagem foi baseada em suposições, muitas vezes incorretas. Com base nessas respostas, desenvolveu-se uma oficina com o propósito de construir conhecimento, identificando as principais dificuldades para esclarecer e disseminar essas informações. No que diz respeito à oficina, os resultados foram muito positivos.

Os alunos participaram ativamente das discussões propostas e das atividades e dinâmicas. Vale destacar também que a participação dos alunos durante os jogos foi de maneira voluntária, pois inicialmente os estudantes apresentaram certo receio com as dinâmicas, que foram sendo construídas aos poucos e rompendo a barreira conforme a oficina avançava.

Isso trouxe agregamento profissional, pois o planejamento inicial envolvia todos os estudantes e foi sendo adaptado no decorrer da oficina. Houve uma troca de experiências entre os participantes presentes, gerando discussões sobre relacionamentos, responsabilidade afetiva, uso de preservativos e eficácia dos métodos contraceptivos.

As dinâmicas promoveram uma competição saudável, e os alunos conseguiram responder corretamente à maioria das questões. Quando houveram equívocos, as correções foram feitas imediatamente em conjunto com os estudantes. Concomitante a isso, Barbosa et al. (2022) relatam uma oficina aplicada sobre a temática, onde também o entusiasmo e animação foram fatores importantes no êxito do trabalho com a temática, os autores ainda relatam a importância de se levar informações verídicas, visto que o tema muitas vezes acaba sendo buscado pelos adolescentes através de amigos, ou na internet de maneira não confiável e muitas vezes essas informações levam a tomada de decisões equivocadas. Além disso, conforme Ferreira, Piazza e Souza (2019), durante a participação em oficinas, os adolescentes podem expressar-se livremente em relação a temática, colocando seu entendimento em destaque o que culmina em liberdade de expressão e promove um debate que os leva a compreender a sexualidade de maneira saudável e os leva a um olhar mais responsável. Ao término das atividades, foi realizado um momento de feedback com todos os participantes, destacando a experiência satisfatória vivenciada durante a oficina. Esse momento permitiu uma reflexão conjunta sobre os pontos positivos e áreas de melhoria, consolidando os aprendizados obtidos e fortalecendo o vínculo entre os envolvidos. A interação dinâmica e construtiva ao longo da oficina contribuiu para a promoção de um ambiente educativo estimulante e enriquecedor para todos os presentes.

A escola preceptora demonstrou grande receptividade em relação ao tema, enfatizando a importância de abordá-lo com os alunos, considerando suas experiências de vida. Através de sondagens e discussões estruturadas com os professores sobre as necessidades dos alunos, ficou evidente o valor do trabalho colaborativo para a formação de professores, mas também para compreender as demandas da escola e dos estudantes, assim como a realidade em que estão inseridos. Além disso, a recepção extremamente positiva da escola em relação a um tema muitas vezes negligenciado e considerado tabu, contribuiu significativamente para o sucesso da oficina.

Considerações finais

Este trabalho buscou relatar a experiência vivenciada em uma oficina de educação sexual com alunos do ensino médio, mostrando como intervenções bem construídas e estruturadas podem impactar positivamente o conhecimento e as atitudes dos adolescentes com relação à temática sexualidade. As atividades conseguiram consolidar um ambiente seguro e de participação ativa dos discentes. Apesar da oficina se mostrar uma metodologia acessível e eficiente na forma de se trabalhar com o tema sexualidade, ainda sim, não substituem a necessidade de políticas públicas permanentes e que permitam o acesso ao tema. A ausência

de uma legislação adequada que agregue o tema ao currículo escolar contribui para manter lacunas, criar estigmas e perpetuar inseguranças. Isso é demonstrado pela experiência relatada que evidencia que ao criar um ambiente seguro, o tema é tratado de maneira curiosa e saudável.

Outro ponto que precisa ser ressaltado é a formação docente. Apesar do interesse em levar o tema adiante, vários professores ainda se sentem despreparados para lidar com a educação sexual. Assim, há necessidade em investir na formação continuada e estratégias que tornem a sexualidade um componente transversal, abrangendo as diversas áreas do conhecimento. Por fim, este estudo reforça que trabalhar com educação sexual não se limita a transmissão do conhecimento acerca de IST's e gravidez precoce, vai muito além de um papel biológico, promove autonomia, confiança, respeito e saúde. Pesquisas futuras poderiam abordar o impacto das intervenções a longo prazo e de que forma os adolescentes internalizam essas experiências e as discutem no seu cotidiano. O desafio permanece sendo estruturar práticas a partir de ações e oficinas alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

Referências

BARBOSA, Nayara Gonçalves; et al. Oficinas de educação sexual e reprodutiva para adolescentes. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 13, n. 2, p. 187-199, 5 ago. 2022.

CARVALHO, Hanielly Cristinny Mendes. Educação Sexual Na Formação de Professores: caminhos para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino Para A Educação Básica, Educação, Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2021.

FERREIRA, Iago Gonçalves; PIAZZA, Marina; SOUZA, Deyse. Oficina de saúde e sexualidade: Residentes de saúde promovendo educação sexual entre adolescentes de escola pública. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 1788, 2019.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual no dia a dia. Londrina: Eduel, 2020.

FIGUEIREDO, Mirieli Louveira de. Educação Sexual e Reprodutiva para Adolescentes na Atenção Primária: uma revisão narrativa. *Ensaio e Ciências*, v. 24, n. 1, p. 82-87, 2020.

MESQUITA, Jaislâny de Sousa; et al. Fatores de risco e de proteção entre adolescentes em relação às DST/HIV/AIDS. *Rev. Enferm. UFPE*, v.11, n.3, p.1227-1233, 2017.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES: Programa Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em 30 de janeiro de 2024.

MORAIS, Nívea Aparecida Alves; GUIMARÃES, Zara Faria Sobrinha; MENEZES, João Paulo Cunha de. Educação Sexual: as percepções dos professores de Biologia do Ensino Médio. Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, v. 14, n. 1, p. 135-156, 2021.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Sexualidade e Educação Sexual na Percepção Docente. Educar em Revista, n. 43, p. 205-224, 2012.

SANTOS, Iana Marassi dos.; FERREIRA, Katiane Mara; HARDOIM, Edna Lopes. O ensino de Biologia e a aprendizagem baseada em problemas como uma alternativa à promoção da saúde e prevenção da gravidez na adolescência. Ensino de Ciências e Biologia: Saúde, 10.46943/VIII.ENEBIO.2021.01.373.

SILVA, Ana Lucia de Brito; et al. Importância da Extensão Universitária na Formação Profissional: Projeto Canudos. Rev Enferm UFPE on line, v. 13, e:242189, p. 1 8, 2019.

TORQUATO, Bianca Gonçalves Silva; et al. O Saber Sexual na Adolescência. Rev. Ciênc. Ext. v.13, n.3, p. 54-63, 2017.

329



ENTRE MORAL RELIGIOSA E JUSTIÇA SOCIAL: AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS DA BANCADA EVANGÉLICA SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS NO LEGISLATIVO BRASILEIRO¹

Edson Araujo da Silva²
Karina Ritter Manhães Timóteo³
Kaio Lucas Ritter Mota Timóteo⁴
Geraldo Marcio Timóteo⁵
Margareth de Almeida Fernandes⁶
Adriana Pinheiro Nogueira⁷

Introdução

O debate sobre ações afirmativas no Brasil contemporâneo não se restringe a argumentos técnicos ou jurídicos; ele se dá, sobretudo, na arena simbólica, onde diferentes grupos disputam o significado de conceitos como justiça, igualdade e reparação histórica. Entre esses grupos, destaca-se a bancada evangélica no Congresso Nacional, cuja atuação legislativa e discursiva redefine o debate público sobre políticas de equidade racial e de gênero a partir de uma moralidade religiosa particular.

O problema central desta pesquisa é compreender de que modo essa presença político-institucional impacta o desenho, a tramitação e a legitimidade das ações afirmativas no Brasil, deslocando o eixo dessas políticas do campo da justiça social para o da assistência moral e da meritocracia. Tal dinâmica tensiona o princípio constitucional do Estado laico (MARIANO; MARIZ, 2010) e revela uma disputa de sentidos que extrapola a técnica legislativa, atingindo as bases mesmas do pacto democrático brasileiro.

330

¹ Trabalho apresentado na 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica em Porto, Portugal.

² Autor: Bacharel em Comunicação Social, Graduando em Jornalismo, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), e-mail: easjornalista@gmail.com.

³ Bacharel em Direito e Administração, Mestre em Políticas Sociais (PPGPS/UENF) e Doutoranda no Programa de Sociologia Política (PPGSP/UENF), e-mail: kakaritter.kar@gmail.com.

⁴ Coautor: Bacharel em Ciência da Computação, Graduando em Direito e aluno especial do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), e-mail: kaiolucas.ritter@gmail.com.

⁵ Bacharel em Ciências Sociais, Mestre em Extensão Rural (UFV), Doutor em Sociologia Política (UFMG), e-mail: geraldotimoteo@gmail.com.

⁶ Bacharel em Comunicação Social e Serviço Social, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), e-mail: margot.fernandes@hotmail.com.

⁷ Bacharel em Serviço Social (FACO), Graduanda em Psicologia (UNESA), e-mail: pinheiroadriana595@gmail.com.

A hipótese que orienta este estudo é que a bancada evangélica, ao mobilizar um capital religioso (BOURDIEU, 2011) e uma ética pentecostal de mérito individual (LEHMANN, 2013), contribui para deslegitimar as ações afirmativas enquanto instrumentos de justiça reparatória, reinterpretando-as sob a ótica da moralidade cristã e do igualitarismo formal. Nesse processo, conceitos como raça, gênero e diferença (SCOTT, 1992; GONZALEZ, 1984) são ressignificados de forma a esvaziar suas dimensões críticas e emancipatórias.

A relevância desta pesquisa reside no fato de que tais disputas simbólicas não permanecem no plano das ideias, mas afetam concretamente a formulação de políticas públicas, como evidenciado por estudos empíricos no Brasil (AMARAL; MIGLIEVICH RIBEIRO, 2011; GUIMARÃES, 2007) e em outras democracias multiculturais (Bowen; Bok, 2004). Ao integrar aportes teóricos de Rawls (2003) e Fraser (2001), este trabalho busca iluminar os dilemas contemporâneos entre redistribuição material e reconhecimento simbólico em sociedades marcadas pela pluralidade religiosa e étnica.

Referencial teórico

A atuação da bancada evangélica no Brasil configura um fenômeno político e cultural que atravessa as fronteiras institucionais e religiosas, influenciando diretamente o debate sobre políticas de ação afirmativa. No campo discursivo, nota-se uma recorrente tentativa desse grupo parlamentar de reinterpretar os fundamentos das políticas de reparação histórica e de igualdade racial e de gênero a partir de uma ótica moralizante, na qual o mérito pessoal e o esforço individual se sobrepõem às dinâmicas estruturais de opressão e desigualdade.

331

Estado laico, moral religiosa e política pública no Brasil

A laicidade do Estado brasileiro, garantida pela Constituição Federal de 1988 (art. 19), tem sido tensionada pela crescente presença de atores religiosos na política institucional, em especial pela chamada “bancada evangélica” no Congresso Nacional. Tal bancada opera a partir de uma moralidade religiosa que ultrapassa o espaço privado da fé e se projeta no debate público e legislativo, influenciando a formulação e tramitação de políticas sociais, como as ações afirmativas.

De acordo com Mariano e Mariz (2010), essa situação configura um cenário de “laicidade negociada”, no qual as fronteiras entre o sagrado e o profano são continuamente atravessadas por interesses político-religiosos. Almeida (2019) também destaca o papel central da religião na definição de pautas morais no Legislativo brasileiro, especialmente em temas de direitos civis e igualdade racial, campo no qual as ações afirmativas se tornaram alvo recorrente de disputa.

Justiça social x igualdade formal

O debate sobre ações afirmativas no Brasil envolve concepções distintas de justiça. De um lado, a defesa das cotas como instrumento de justiça social compensatória, fundamentada no reconhecimento das desigualdades históricas de raça e gênero; de outro, uma visão liberal-formal de igualdade, com forte apelo nos argumentos da bancada evangélica, que insiste na universalidade dos direitos e na meritocracia como critério único de acesso a bens sociais.

A formulação teórica de John Rawls (2003) contribui para compreender esse impasse. Para o autor, a equidade exige medidas redistributivas que garantam vantagens compensatórias a grupos historicamente desfavorecidos, rompendo com a falsa neutralidade da igualdade formal. Nesse sentido, as cotas raciais e sociais não violariam a justiça, mas a realizariam sob a lógica da “justiça como equidade”.

Esse raciocínio é reforçado por Nancy Fraser (2001), para quem as lutas por redistribuição econômica (como as ações afirmativas) devem ser complementadas por lutas por reconhecimento cultural, uma vez que a exclusão de grupos racializados e de gênero também se inscreve no plano simbólico. O tensionamento entre redistribuição e reconhecimento é visível no embate entre defensores das cotas e parlamentares religiosos que acusam tais políticas de “privilegiar” minorias em detrimento da ordem moral e da coesão nacional.

332

Disputa de sentido

A presença da moral religiosa na arena legislativa não se dá apenas por meio de votos e projetos de lei, mas também por uma intensa disputa discursiva acerca do significado das ações afirmativas. Essa disputa é analisada por Amaral e Miglievich Ribeiro (2011), que identificam, no caso das cotas na UENF, a coexistência de discursos conflitantes que ora afirmam as cotas como instrumento de reparação histórica, ora as desqualificam como ameaça à igualdade formal e à neutralidade estatal — o que ecoa os argumentos hoje presentes no plenário federal, articulados pela bancada evangélica.

João Feres Júnior (2010) reforça essa análise ao demonstrar como justificações contrárias às ações afirmativas podem ganhar legitimidade no debate público, especialmente quando articuladas a valores amplamente aceitos, como meritocracia e moralidade cristã. A bancada religiosa, nesse sentido, atua como produtora de um enquadramento específico das cotas: não como reparação, mas como distorção do princípio da igualdade.

Por outro lado, estudos como os de Bowen e Bok (2004) oferecem evidências empíricas robustas da eficácia das políticas afirmativas nos Estados Unidos, indicando que tais medidas ampliam o acesso à educação superior sem prejuízo da qualidade acadêmica. No Brasil, Guimarães (2007) observa que a adoção de cotas raciais no governo Lula representou uma inflexão no regime estatal de tratamento das desigualdades raciais, institucionalizando políticas de compensação que agora são alvo de reação política por parte de setores religiosos conservadores.

Essas evidências contrariam o discurso da bancada evangélica, que frequentemente associa ações afirmativas a privilégios indevidos ou à fragmentação da unidade nacional. A disputa, portanto, não é apenas política, mas simbólica, envolvendo sentidos opostos de justiça, cidadania e igualdade.

A dimensão simbólica do campo político

Pierre Bourdieu (2011) compreende o espaço político como um "campo" estruturado por relações de força simbólica, onde diferentes agentes disputam a hegemonia sobre a definição legítima da realidade social. Nesse contexto, o debate sobre ações afirmativas pode ser interpretado como uma luta pela autoridade simbólica de dizer o que é "justiça social" e o que é "igualdade legítima". A bancada evangélica, como ator específico nesse campo, opera com um tipo particular de capital — o capital religioso — que, ao ser convertido em capital político, adquire força normativa. Essa conversão se dá por meio da mobilização de valores morais cristãos que, ao serem inseridos no debate legislativo, redefinem os parâmetros de justiça sob a lógica da moral individual e da meritocracia (BOURDIEU, 2011).

Essa disputa simbólica não se limita à retórica: ela influencia concretamente a formulação e o enquadramento de políticas públicas. O *ethos*⁸ religioso da bancada, por exemplo, permite transformar uma política de reparação histórica em uma ação assistencialista, desde que ela se alinhe à ideia de premiação do esforço individual e do comportamento "adequado". Assim, compreende-se que, dentro do campo político descrito por Bourdieu, o poder de nominar e redefinir os termos do debate é central — e a bancada evangélica atua como um polo conservador que contesta os significados instituídos de equidade e reparação.

333

Interseccionalidade racial e religiosa

A Contribuição de Lélia Gonzalez (1984), aponta a necessidade de se compreender as opressões sociais no Brasil como fenômenos interseccionais, isto é, como sobreposições de discriminações estruturais de raça, gênero e religião. Para a autora, a mulher negra e periférica ocupa uma posição subalterna construída historicamente pela colonialidade, pela branquitude hegemônica e por valores patriarcais cristãos que perpassam tanto o campo social quanto o religioso. Nesse sentido, a atuação da bancada evangélica, mesmo quando voltada à defesa das mulheres e dos pobres, ignora ou neutraliza as especificidades das violências sofridas por esses grupos, tratando a desigualdade como algo genérico e desprovido de marcadores sociais.

⁸ Ethos religioso refere-se ao caráter ou conjunto de valores morais e éticos que derivam de uma crença ou tradição religiosa. É a forma como uma religião molda o comportamento e as atitudes de seus seguidores, tanto individualmente quanto coletivamente.

Ao transformar questões de raça e gênero em temas de "conduta moral" ou de "falta de fé", esses discursos produzem um apagamento simbólico das estruturas racistas e sexistas. Gonzalez afirma que a construção da identidade nacional brasileira se fez à custa da exclusão da cultura negra e indígena, substituídas por um ideal cristão, branco e europeu de civilização. Essa mesma lógica é reatualizada no espaço parlamentar, onde os valores evangélicos são invocados para delimitar os contornos aceitáveis da política pública, silenciando, assim, a voz das mulheres negras como sujeitas epistêmicas e políticas.

Pentecostalismo, política e modernidade

David Lehmann (2013) analisa o crescimento do pentecostalismo no Brasil como parte de um processo de modernização conservadora, no qual valores tradicionais são rearticulados à lógica do neoliberalismo. Segundo o autor, a teologia da prosperidade, amplamente difundida nas igrejas evangélicas, promove uma ética da autodisciplina, da meritocracia e da responsabilidade individual, em que o sucesso material é visto como evidência da benção divina. Essa visão de mundo entra em conflito direto com os pressupostos das ações afirmativas, que reconhecem as desigualdades estruturais e demandam a intervenção do Estado como agente redistributivo.

A bancada evangélica, fortemente influenciada por esse *ethos* pentecostal, tende a rejeitar as políticas que assumem a existência de privilégios raciais ou de gênero herdados historicamente. Em seu lugar, propõe uma narrativa de superação individual, onde a fé, o esforço pessoal e a adesão a um código moral estrito seriam suficientes para a ascensão social. Isso cria uma tensão fundamental entre os objetivos das ações afirmativas e a cosmovisão religiosa que pauta boa parte dos posicionamentos legislativos desse grupo.

Fundamentação

A análise dos discursos e das proposições legislativas da bancada evangélica no Congresso Nacional revela uma atuação política marcada pela intersecção entre religião, moralidade e formulação de políticas públicas, especialmente no que tange às ações afirmativas. Esse movimento pode ser interpretado à luz dos conceitos de campo político e capital simbólico de Pierre Bourdieu (2011), da interseccionalidade de Lélia Gonzalez (1984), da crítica à diferença de Joan Scott (1992) e da leitura sobre o pentecostalismo e a modernidade de David Lehmann (2013).

A Bancada Evangélica, composta por parlamentares que fazem parte da Frente Parlamentar Evangélica, historicamente se posiciona de maneira crítica a políticas afirmativas que envolvam questões raciais, de gênero e de sexualidade. Essa postura se traduz em diversas proposições legislativas e discursos públicos, frequentemente sustentados por uma moral religiosa que busca influenciar a definição legítima do que é considerado justo ou injusto no espaço público. Em discursos de parlamentares como o deputado Marco Feliciano (PL/SP)

e a deputada Carla Zambelli (PL/SP), constata-se a ênfase na ideia de que as ações afirmativas representam uma "inversão de valores" ou uma "violação ao princípio da meritocracia".

Essa narrativa moralizante é reforçada por proposições legislativas como o Projeto de Lei nº 867/2015, conhecido como "Escola Sem Partido", cuja justificativa oficial alegava proteger os estudantes contra "doutrinação ideológica" — uma expressão frequentemente utilizada pela bancada evangélica também contra políticas de inclusão racial e de gênero. Tais iniciativas refletem a disputa simbólica analisada por Bourdieu (2011), em que o capital religioso é mobilizado para redefinir a legitimidade das ações afirmativas enquanto ameaças à ordem natural e divina.

Um dos exemplos mais recentes e emblemáticos dessa atuação é o Projeto de Lei nº 1.904/2024, que propõe equiparar o aborto realizado após 22 semanas ao crime de homicídio simples. De autoria do deputado Sóstenes Cavalcante (PL-RJ) e com apoio declarado de Nikolas Ferreira (PL-MG), o projeto representa a tentativa de transformar uma pauta de saúde pública e direitos reprodutivos em uma questão moral e criminal. Durante a tramitação do projeto, Ferreira declarou que "não tenho que matar bebê para me vingar do estuprador", exemplificando a utilização do capital religioso como recurso simbólico para redefinir o debate sobre direitos reprodutivos (Câmara dos Deputados, 2024).

A defesa desse projeto gerou intensos embates no plenário, especialmente com parlamentares do campo progressista, como a deputada Erika Hilton (PSOL-SP). Em uma das sessões da Comissão dos Direitos da Mulher, Nikolas Ferreira desferiu ataques transfóbicos contra Hilton, ao afirmar que "pelo menos ela é ela", em referência depreciativa à identidade de gênero da parlamentar (Câmara dos Deputados, 2023). Tal episódio ilustra a crítica de Joan Scott (1992) sobre o uso da diferença como instrumento de exclusão simbólica, disfarçada de defesa da ordem natural ou divina.

Além disso, a bancada evangélica também se opôs ao Projeto de Lei nº 882/2015, de autoria do ex-deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ), que visava regulamentar o aborto legal no Brasil. Embora não tenha avançado, o projeto enfrentou forte resistência da Frente Parlamentar Evangélica, que mobilizou argumentos religiosos e morais para barrar a proposta, reafirmando a orientação da bancada em priorizar a moralidade cristã sobre os direitos reprodutivos e a saúde pública.

Essas ações legislativas se inserem em uma disputa simbólica mais ampla, conforme descrita por Bourdieu (2011), na qual a bancada evangélica converte seu capital religioso em capital político, influenciando o campo parlamentar e o debate público sobre direitos e igualdade. O uso recorrente de termos como "família tradicional", "valores cristãos" e "defesa da infância" demonstra a tentativa de legitimar uma visão específica de mundo como universal e natural, deslocando o foco das ações afirmativas de uma política reparatória para uma política moralizante.

No campo das relações raciais, embora a bancada evangélica não tenha proposto diretamente projetos para revogar as cotas raciais no ensino superior, sua atuação indireta é perceptível na defesa da meritocracia como princípio fundamental, em detrimento da lógica da reparação

histórica. Em diversos discursos parlamentares, destaca-se a argumentação de que as cotas raciais violam o princípio da isonomia, previsto na Constituição Federal, ignorando as desigualdades estruturais que justificam tais políticas. Essa postura corrobora a análise de Gonzalez (1984), segundo a qual a negação da interseccionalidade entre raça, gênero e classe perpetua desigualdades sob o disfarce da neutralidade meritocrática.

Os embates entre parlamentares da bancada evangélica e representantes das minorias sociais são frequentes e reveladores das disputas simbólicas no Congresso. Em sessão plenária de 2023, Erika Hilton criticou duramente o PL nº 1.904/2024, afirmando que "esse projeto tem sangue nas mãos", acusando seus defensores de ignorarem as mortes decorrentes de abortos clandestinos (Câmara dos Deputados, 2023). A resposta de Nikolas Ferreira e outros membros da bancada foi a reafirmação da moral religiosa como fundamento para a legislação, evidenciando a tensão entre uma visão laica e uma visão teocrática do direito.

David Lehmann (2013) destaca que o pentecostalismo brasileiro promove uma ética de esforço individual e prosperidade material que se adapta bem ao discurso liberal de mérito. Essa concepção se reflete na defesa da meritocracia pela bancada evangélica, que rejeita políticas de ação afirmativa por considerá-las interferências indevidas do Estado na ordem natural da sociedade. Tal perspectiva ignora as desigualdades estruturais e desconsidera as múltiplas formas de opressão vividas por grupos historicamente marginalizados, reforçando a crítica de Gonzalez (1984) e Scott (1992).

Em suma, a análise dos discursos e das proposições legislativas da bancada evangélica revela uma estratégia consistente de reconfiguração simbólica das ações afirmativas, transformando-as de instrumentos de justiça social em ameaças à moralidade pública. Essa atuação contribui para a fragilização das políticas de inclusão e para o reforço de narrativas que culpabilizam os indivíduos por sua própria exclusão social, em consonância com a ética pentecostal de responsabilidade pessoal descrita por Lehmann (2013).

O campo político brasileiro, portanto, aparece como um espaço de disputas simbólicas intensas, onde a bancada evangélica busca impor sua definição legítima de justiça e igualdade, em detrimento de concepções baseadas na reparação histórica e na promoção da diversidade. Essa dinâmica evidencia a pertinência da abordagem teórica adotada neste estudo, que integra as contribuições de Bourdieu, Gonzalez, Scott e Lehmann para a compreensão das complexas relações entre moral religiosa, poder político e justiça social no Brasil contemporâneo.

Resultados e discussão

A análise dos discursos parlamentares da bancada evangélica no Congresso Nacional, entre os anos de 2010 e 2024, revelou um padrão discursivo consistente de oposição às políticas de ações afirmativas que visam reparar desigualdades raciais e de gênero no Brasil. Os resultados evidenciam que, para esse grupo político-religioso, as ações afirmativas são

sistematicamente ressignificadas como ameaças à ordem moral, à família tradicional e aos valores cristãos que, segundo essa narrativa, estruturariam a identidade nacional.

Um dos principais achados foi a recorrente mobilização de argumentos religiosos para questionar a legitimidade constitucional das políticas de cotas raciais e de gênero. Os discursos analisados em notas taquigráficas e proposições legislativas, como o PL nº 1.904/2024 (que criminaliza o aborto legal após 22 semanas), explicitam uma estratégia de moralização do debate público, na qual o direito à diferença é tratado como "privilégio indevido" ou como "ataque à família brasileira". Essa retórica desloca o foco da reparação histórica para o campo da moralidade, reconfigurando as ações afirmativas como políticas de "injustiça reversa".

Outro resultado relevante foi a identificação de embates emblemáticos no plenário e nas comissões parlamentares, como os confrontos verbais entre a deputada Erika Hilton e o deputado Nikolas Ferreira. Esses episódios não apenas ilustram a tensão entre as agendas progressistas e conservadoras no Parlamento, mas também revelam uma prática recorrente de deslegitimação pessoal e simbólica dos representantes de minorias. O caso em que Ferreira usou uma peruca para ironizar a identidade de gênero da deputada Hilton, amplamente noticiado pela mídia, expôs a disposição de setores da bancada evangélica em recorrer a formas de violência simbólica e performática para desqualificar opositores e reforçar sua narrativa de "defesa da normalidade moral".

Além disso, os resultados apontaram para a proposição de projetos de lei e emendas constitucionais cujo conteúdo busca restringir os direitos reprodutivos das mulheres, os direitos das populações indígenas e as políticas de diversidade nas escolas e universidades. Tais iniciativas não são isoladas, mas fazem parte de uma agenda coerente que objetiva subordinar a política pública à moral religiosa, em evidente violação ao princípio constitucional da laicidade do Estado.

Do ponto de vista teórico, esses achados confirmam a hipótese de que a bancada evangélica opera no campo político como um agente dotado de "capital religioso" (BOURDIEU, 2011), convertendo esse capital em influência legislativa capaz de reorientar o sentido de conceitos como "justiça", "igualdade" e "direito" no debate público. Também se evidencia a pertinência das reflexões de Lélia Gonzalez (1984) sobre a invisibilização das interseccionalidades de raça, gênero e classe nos discursos dominantes, uma vez que a bancada ignora ou minimiza as especificidades da desigualdade vivida por mulheres negras e periféricas, substituindo o enfoque estrutural por uma narrativa de esforço individual e mérito moral.

Os dados analisados demonstram que esse processo de ressignificação moral das ações afirmativas não apenas reconfigura o debate legislativo, mas também repercute na opinião pública, fomentando percepções negativas sobre as cotas raciais e de gênero, vistas como privilégios imerecidos ou fatores de divisão social. Tal fenômeno está em consonância com a análise de David Lehmann (2013) sobre a penetração da ética pentecostal na esfera pública brasileira, que naturaliza o sucesso individual como resultado de esforço e fé, e não como produto de condições sociais historicamente desiguais.

Em síntese, os resultados da pesquisa confirmam que a atuação da bancada evangélica representa um fator de tensão permanente para o avanço das ações afirmativas no Brasil, ao mobilizar uma gramática moral que subverte os fundamentos reparatórios dessas políticas e as recobre de um sentido teológico-conservador que dificulta sua legitimação e expansão no cenário político-institucional.

Conclusão

O estudo apresentado neste artigo permitiu evidenciar que a atuação da bancada evangélica no Congresso Nacional brasileiro ultrapassa o mero espaço da formulação de leis para ocupar uma posição central nas disputas simbólicas que definem os contornos da cidadania, da igualdade e da justiça social no país. Ancorada em uma moral religiosa de matriz cristã-conservadora, essa atuação não apenas ressignifica o debate sobre ações afirmativas, mas também redefine o próprio significado de políticas de reparação histórica, deslocando-as do campo da justiça redistributiva para o da assistência moral e da meritocracia individual.

Ao mobilizar seu capital religioso como recurso legítimo de poder no campo político, conforme sugere Pierre Bourdieu, a bancada evangélica interfere diretamente no processo de construção de sentido das ações afirmativas, transformando-as em objetos de controvérsia moral e teológica, e não de justiça social e reparação histórica. Essa transformação simbólica não é neutra: ela serve a interesses específicos de manutenção das hierarquias sociais e das desigualdades raciais e de gênero, como alertaram Lélia Gonzalez e Joan Scott em suas respectivas abordagens sobre interseccionalidade e diferença.

As proposições legislativas analisadas, como o polêmico PL nº 1.904/2024, que busca equiparar o aborto legal ao homicídio, e os embates entre parlamentares evangélicos e representantes de grupos sociais historicamente vulnerabilizados, como Erika Hilton, ilustram concretamente o modo como a moral religiosa é instrumentalizada para restringir direitos, silenciar pautas de diversidade e fragilizar políticas públicas voltadas à equidade. Mais do que uma simples divergência de visões políticas, o que está em jogo é a tentativa de impor uma visão teológica específica como parâmetro universal de moralidade, em detrimento do princípio constitucional da laicidade do Estado e dos direitos fundamentais assegurados pela legislação brasileira.

A crítica de Joan Scott à manipulação da categoria de diferença é particularmente pertinente neste contexto: a diferença não é reconhecida como elemento constitutivo da justiça social, mas como ameaça à ordem moral estabelecida, devendo, portanto, ser controlada ou neutralizada. Tal processo conduz à negação prática das desigualdades históricas que justificam as ações afirmativas, reforçando o discurso da meritocracia individual e da responsabilidade pessoal tão bem descrito por David Lehmann em sua análise sobre o *ethos* pentecostal.

Os dados aqui analisados revelam ainda que essa disputa simbólica não se restringe à arena parlamentar: ela reverbera na sociedade civil, nos meios de comunicação, nas igrejas e nas

instituições educacionais, alimentando um clima de desconfiança em relação às políticas de reparação e inclusão social. A consequência mais grave desse cenário é o enfraquecimento da legitimidade das ações afirmativas enquanto instrumento de democratização de oportunidades e correção de desigualdades estruturais, uma conquista histórica do movimento negro, do feminismo interseccional e de outros coletivos marginalizados.

Diante desse quadro, a presente pesquisa reitera a necessidade de uma vigilância constante por parte da sociedade civil, das instituições acadêmicas e dos movimentos sociais no sentido de defender a laicidade do Estado e a centralidade dos direitos humanos como princípios orientadores das políticas públicas. Também se faz urgente a produção de novos estudos que aprofundem a análise das interações entre moral religiosa, campo político e justiça social no Brasil, ampliando a compreensão dos mecanismos pelos quais determinadas visões de mundo se tornam hegemônicas no espaço público.

Em síntese, a atuação da bancada evangélica no Congresso Nacional, ao disputar o sentido das ações afirmativas a partir de uma moralidade religiosa convertida em pauta legislativa, não apenas tensiona os fundamentos do Estado laico, mas também ameaça os avanços sociais conquistados nas últimas décadas em favor da igualdade racial, de gênero e de orientação sexual. Este é um fenômeno que exige não apenas crítica acadêmica rigorosa, mas também resposta política consistente da sociedade brasileira.

339

Referências

AMARAL, Shirlena Campos de Souza; MIGLIEVICH RIBEIRO, Adelia Maria. *Conflict of speeches about the racial quotas: the case of UENF*. Agenda Social, v. 5, p. 1-20, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1.904/2024. Equipara o aborto realizado após 22 semanas ao crime de homicídio simples. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399801>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 882/2015. Regulamenta as condições e os procedimentos para a realização do aborto legal no Brasil. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050889>. Acesso em: 24 jun. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de Direitos da Mulher. Sessão de 12 abr. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/67447>. Acesso em: 24 jun. 2025.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



FERES JÚNIOR, João. Aprendendo com o debate público sobre ação afirmativa, ou como argumentos ruins podem tornar-se bons tópicos de pesquisa. In: PAIVA, Ângela Randolpho (org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Pallas, 2010. p. 157-182.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, José (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UnB, 2001. p. 245-282.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos (org.). *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 9-17.
GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Desigualdades raciais e políticas públicas no Brasil. In: *XXVII Congresso Internacional da LASA*. Montreal, 6 set. 2007.

LEHMANN, David. *A igreja universal e a política brasileira. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 27, n. 78, p. 47-61, 2013.

RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCOTT, Joan W. A crítica da categoria de experiência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 33-57, 1992.

340



JOGO COM SALMOS: UM CAMINHO LÚDICO PARA O LETRAMENTO NA EJA

Leonardo Sarubbi de Carvalho Rocha ¹

Priscila Brasil de Carvalho Rocha ²

Iany Bessa Silva Menezes ³

Introdução

A alfabetização de jovens e adultos permanece como um dos grandes desafios educacionais do Brasil. Muitos desses estudantes, especialmente os que frequentam turmas de EJA no turno da noite, enfrentam múltiplas barreiras para permanecerem na escola: jornadas de trabalho extensas, responsabilidades familiares e lacunas históricas em seu percurso escolar. Diante desse cenário, manter o engajamento e a motivação desses alunos exige escuta atenta, respeito aos saberes que já trazem consigo e metodologias que dialoguem com sua realidade. Não se trata apenas de ensinar a ler e escrever, mas de resgatar a dignidade, a autoestima e o sentimento de pertencimento desses sujeitos ao espaço escolar e ao mundo letrado.

O analfabetismo funcional e o descompasso entre os conteúdos propostos e os interesses dos alunos da EJA tornam urgente a criação de estratégias pedagógicas significativas e afetivamente mobilizadoras. A pedagogia freiriana nos ensina que a palavra não é neutra e que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2004). Nesse contexto, propor atividades que partam dos repertórios culturais dos educandos é uma ação ética e politicamente comprometida com uma educação libertadora. Foi nesse espírito que nasceu o "Quebra-Cabeça dos Salmos", um produto pedagógico que se fundamenta na escuta sensível a uma professora da EJA e na observação atenta do contexto institucional da Escola Municipal Professora Maria Odnira Cruz Moreira.

A proposta parte da constatação de que muitos alunos da EJA manifestam o desejo de aprender a ler para compreender a Bíblia. Essa motivação, genuína e profundamente conectada à vida e à espiritualidade dos sujeitos, foi o ponto de partida para a criação do recurso. Ao articular ludicidade, afetividade e conteúdo significativo, o jogo visa não apenas à aprendizagem da leitura e escrita, mas também à valorização da trajetória de vida dos educandos.

341

¹ Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Christus (Unichristus) - Fortaleza - CE - Brasil, leonardo.rocha@px.com.br;

² Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Christus (Unichristus) - Fortaleza - CE - Brasil, priscilabcr@gmail.com;

³ Professor orientador: Mestre em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Fortaleza - CE - Brasil, iany.menezes@unichristus.edu.br;



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Os desafios para o letramento na EJA e a apropriação do caminho lúdico

A Educação de Jovens e Adultos é marcada por uma multiplicidade de sujeitos, histórias e necessidades. Como apontam Jardimino e Araújo (2014), o processo de ensino-aprendizagem na EJA exige que o educador reconheça e valorize os saberes construídos ao longo da vida pelos estudantes. Não se trata de um público homogêneo, tampouco de sujeitos em "estado de carência". Ao contrário, são homens e mulheres que carregam experiências, práticas sociais e expectativas legítimas em relação à escola.

Uma das maiores dificuldades relatadas por professores da EJA é manter os alunos interessados e motivados. A descontinuidade na escolarização, combinada à rotina exaustiva, à baixa autoestima e à escassez de materiais contextualizados, gera desafios que exigem estratégias pedagógicas inovadoras. Entre essas estratégias, o uso do lúdico tem ganhado destaque por sua capacidade de despertar o interesse, mobilizar afetos e criar espaços de aprendizagem mais significativos.

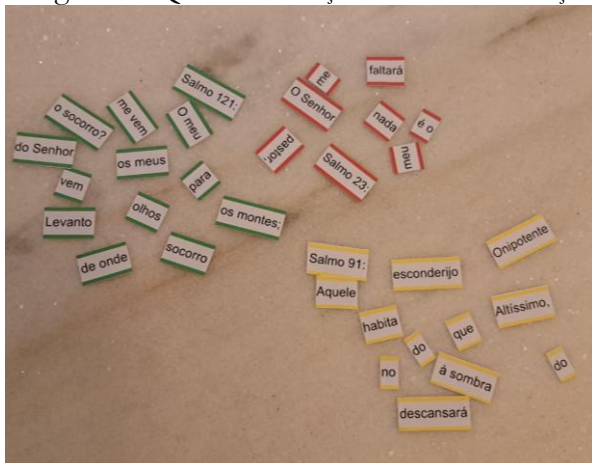
Freire (2004) defendia que o processo educativo precisa partir da realidade do educando, sendo necessário que ele se reconheça no conteúdo estudado. Nesse sentido, jogos pedagógicos, quando bem planejados, podem funcionar como ferramentas potentes para a promoção do letramento, ao mesmo tempo em que respeitam o ritmo, o repertório e as crenças dos estudantes. É nessa interseção entre ludicidade e intencionalidade pedagógica que se insere o "Quebra-Cabeça dos Salmos".

O recurso consiste em trechos de salmos bíblicos conhecidos divididos em pequenas faixas de papel, como se fossem peças de um quebra-cabeça. Cada conjunto de peças é identificado por uma cor e possui uma primeira peça que indica o número do salmo. O professor, ao aplicar o jogo, embaralha as peças de mesma cor e propõe que o aluno as ordene corretamente. Caso o aluno já conheça o salmo, pode recitá-lo; caso contrário, o professor faz a leitura. O desafio de reconstruir os versículos, além de estimular a leitura, ativa memórias afetivas e espirituais, favorecendo a confiança e o sentimento de competência.

342

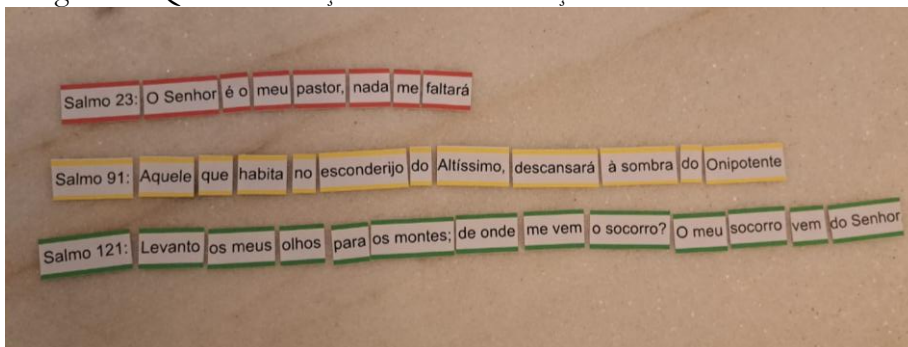


Imagem 1 - Quebra-Cabeça dos Salmos - Peças embaralhadas.



Fonte: os autores (2023)

Imagem 2 - Quebra-Cabeça dos Salmos - Peças ordenadas.



Fonte: os autores (2023)

Durante a aplicação com uma aluna da EJA, foi possível observar avanços em sua capacidade de reconhecer palavras, montar frases e ler com mais fluência. A atividade permitiu uma transição da decodificação para o reconhecimento lexical, como sugere Vygotsky (1987) em sua teoria sobre a internalização de processos psicológicos. Além disso, a familiaridade com o texto bíblico funcionou como ponte entre o universo simbólico do aluno e o conteúdo escolar, num processo que resgata a autoestima e reposiciona o sujeito como protagonista de sua aprendizagem.

A experiência também evidenciou o potencial do jogo para promover aprendizagens colaborativas. Em contexto de sala, os alunos podem trabalhar em duplas ou grupos, o que favorece a interação, a cooperação e o respeito ao tempo de cada um. Como destacam Jardimino e Araújo (2014), considerar o contexto de vida e os saberes dos sujeitos da EJA é

condição essencial para que a educação seja significativa e transformadora. Além disso, a dimensão afetiva da aprendizagem foi notavelmente potencializada com a inserção de um conteúdo que, para os alunos, tem valor espiritual e simbólico. Isso reforça a tese de que aprender não é apenas um ato cognitivo, mas também um movimento emocional e social. Ao articular dimensões cognitivas, emocionais e sociais, o "Quebra-Cabeça dos Salmos" contribui para a formação integral dos estudantes da EJA. Em consonância com Freire (2004), que propunha uma educação libertadora e dialógica, essa prática coloca o aluno no centro do processo, reconhecendo suas vivências como ponto de partida para o conhecimento. Também dialoga com a proposta de Edgar Morin (2000) ao enfatizar a complexidade do sujeito e a necessidade de uma abordagem que una razão, emoção e experiência. Segundo Morin, é preciso aprender a navegar na incerteza, e para isso, a educação deve abarcar o sujeito em sua totalidade, incluindo suas crenças, sentimentos, valores e esperanças.

Imagem 3 - Aplicação do Quebra-Cabeça dos Salmos.



Fonte: os autores (2023)

Considerações finais

O "Quebra-Cabeça dos Salmos" é fruto de uma escuta sensível e de um olhar atento às especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Ao tomar como base o interesse dos alunos pela Bíblia, o jogo não apenas potencializa o processo de letramento, como também contribui para a valorização da identidade e da trajetória dos sujeitos. A experiência demonstrou que, mesmo com recursos simples, é possível construir práticas pedagógicas



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



potentes, desde que estejam enraizadas na realidade dos educandos e pautadas pela valorização de seus saberes.

Mais do que ensinar conteúdos, o jogo busca construir pontes entre o mundo vivido e o mundo escolar. Ele se insere como uma ferramenta que promove a confiança e a alegria de aprender, quebrando a lógica da imposição e instaurando a pedagogia do diálogo e da escuta. Nesse sentido, ele responde ao chamado de Freire (2004) por uma educação que emancipa, que humaniza e que transforma.

Diante dos resultados positivos obtidos, recomenda-se a replicação da proposta em outras turmas da EJA, bem como a formação de professores para o uso de metodologias lúdicas que articulem o conhecimento formal com os interesses culturais e espirituais dos alunos. Caminhar ao lado dos sujeitos da EJA implica reconhecer que o processo educativo é, acima de tudo, um ato de acolhimento, escuta e transformação.

Referências

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

JARDILINO, José Rubens L.; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2014. E-book. ISBN 9788524923937.

Disponível em:
<https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524923937/>. Acesso em: 08 jul. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. E-book. Disponível em:
<https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 09 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SUAS INTENÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marta Maria Minervino dos Santos¹

Janaíla dos Santos Silva²

Jane Marinho da Silva³

Renata da Costa Maynard⁴

A leitura e a escrita são ferramentas indispensáveis para os alunos no contexto social letrado. Sendo assim, a alfabetização é um objetivo importante que se inicia nos primeiros anos da educação básica, nesse caso, nos primeiros anos do Ensino Fundamental mais especificamente 1º e 2º ano. Nesse sentido, compartilhamos da perspectiva de aprendizagem da leitura “entendida como atividade interativa de construção de sentidos”, conforme Koch e Elias (2010).

Esta discussão é resultado de estudos realizados no Projeto de Pesquisa intitulado Análise da Política Nacional de Alfabetização: Caminhos e descaminhos da alfabetização no Brasil, no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC). Para seu desenvolvimento teve como objetivo analisar a Política Nacional de Alfabetização, durante PNA, lançada no Brasil em 2019, observando principalmente suas considerações sobre a alfabetização. Buscamos compreender a composição da alfabetização no país a partir de recortes de Períodos Históricos do Brasil, que consideramos fundamentais para o entendimento de como a alfabetização é compreendida e como as antigas práticas ainda são trazidas ao contexto contemporâneo como "novidade".

É fundamental a compreensão das questões relativas à alfabetização no Brasil, pois há muitas discussões e pesquisas em torno da sua contribuição para a aprendizagem da leitura e escrita, além disso, a forma que cada país compreende a alfabetização revela em suas políticas o objetivo que almeja.

A alfabetização é um tema que sempre está em discussão e esse processo pode gerar progressos ou retrocessos na sociedade como um todo. E, a principal discussão aqui, se detém a imposição da PNA em inserir apenas um método de prática docente para

346

¹ Professora da Universidade Federal de Alagoas, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Formação de Professores e Prática Docente.

² Professora da Universidade Federal de Alagoas, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Formação de Professores e Prática Docente.

³ Professora da Universidade Federal de Alagoas, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Pesquisa do CNPq Formação de Professores e Prática Docente.

⁴ Professora da Universidade Federal de Alagoas, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Pesquisa do CNPq Formação de Professores e Prática Docente.

alfabetização, nesse contexto é que se configura todo o retrocesso dentre as políticas públicas.

A execução desse trabalho é desenvolvida com base nas orientações que norteiam a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Desse modo, o desafio desta pesquisa será compreender a proeminência do método de alfabetização (fônico) em detrimento da perspectiva do letramento, resgatando a relação entre as antigas práticas e as consideradas atualmente “eficazes”. Em linhas gerais, através dessa investigação, defendemos que a imposição de um método é ineficaz. Desse modo, entender a proposta de alfabetização é fundamental para conseguir compreender os objetivos da política proposta, que não é neutra, mas revela um objetivo, que nem sempre leva em consideração o desenvolvimento real do aluno e as possíveis consequências no ensino e aprendizagem ao longo da vida. A alfabetização é essencial para a vida social, por isso, tratamos neste trabalho desse processo que pode gerar caminhos e descaminhos na vida do sujeito.

Alfabetização e suas contribuições para o aprendizado da leitura e escrita

O aprendizado da leitura e escrita é um processo fundamental que envolve habilidade de conhecimentos alfabéticos, linguísticos e sociais. Alfabetização na perspectiva do letramento é uma ação inteiramente relacionada à imersão da criança no universo das práticas de leitura e escrita por meio das práticas sociais. De acordo com Soares (2020) a aprendizagem da língua escrita se dá em três camadas: a primeira delas é composta pelos contextos culturais e sociais de uso da escrita. A segunda diz respeito a ler e escrever textos, ou seja, o uso da escrita. A terceira delas seria aprender o sistema de escrita alfabética.

Assim sendo, a aprendizagem da língua escrita não seria apenas a aprendizagem de um código, mas a inserção em um contexto cultural e social, carregado de significados, que tem seu uso dentro desse contexto e ainda que necessite da imersão em um sistema de escrita alfabética.

Para compreender a complexidade dessa aprendizagem, faz-se necessário que mergulhemos na história até o ponto em que a humanidade sentiu a necessidade de criação da escrita. Segundo Soares:

A escrita foi inventada como consequência direta de exigentes demandas de uma economia em expansão. Em outras palavras: em algum momento do final do 4º milênio a.C., a complexidade do comércio e da administração nas primeiras cidades da Mesopotâmia atingiram um ponto que ultrapassou o poder de memória da elite governante. Registrar transações de forma confiável e permanente tornou-se essencial. (SOARES, 2020, p. 23)

Tal fato nos faz compreender que a escrita não surge do nada ou da vontade de toda uma população, surge em um contexto específico e como necessidade de uma classe, de ampliar o seu poder de memória, fazendo registros que lhe assegurassem o sucesso em seus negócios. Assim sendo, segundo Soares (2020), a escrita é inventada nas cidades quando as relações se tornaram mais complexas e fez-se necessária a criação de uma técnica que lhes permitisse a materialização e a visualização permanente de “transações comerciais, normas, leis acontecimentos, pensamentos etc” (SOARES, 2020, p. 24).

Nesse contexto, ressalta ainda Soares (2020, p. 23) que “A *escrita* surgiu, pois, como uma *tecnologia* que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais.” Em outras palavras, segundo Soares (2020), a invenção da língua escrita seguiu os seguintes passos: 1. demandas culturais e sociais; 2. invenção da escrita; 3. usos da escrita. Dito isto, entendemos que foram as demandas sociais que levaram ao surgimento da escrita, porém com o decorrer do tempo, essa tecnologia foi sendo absorvida pelas sociedades e estas tornaram-se centradas na escrita (grafocêntricas) e isso fez com que a resposta às demandas sociais e a aprendizagem dessa técnica precisassem acontecer simultaneamente, não de forma sequencial, mas sobreposta ou, como apresentado anteriormente, em camadas.

Diante do exposto, é possível agora entender as camadas antes citadas de uma nova forma: “Letramento - demandas sociais e culturais da escrita; Letramento - ler e escrever textos; Alfabetização” (SOARES, 2020, p. 26). Entramos agora em um campo que muito tem sido discutido: a relação entre letramento e alfabetização. Seriam esses conceitos semelhantes entre si? Teriam relação? Ou seriam antagônicos?

Segundo Soares, a Alfabetização seria o:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita; domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de *modos de escrever* e de *modos de ler* - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27)

Já o Letramento envolveria:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que

marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2020, p. 27)

Isto posto, é possível concluirmos que alfabetização e letramento são processos que diferem entre si, no entanto, andam juntos. Um não precede ao outro, pelo contrário: um necessita do outro para que ambos aconteçam não sendo possível separá-los ou mesmo colocá-los em oposição. Assim sendo, para que a aprendizagem da língua escrita aconteça de fato é necessário entender ambos os processos e trabalhar com vistas à aprendizagem intercalada dos mesmos.

A educação no Brasil tem seu desenvolvimento acelerado em meados do século XX, quando o acesso à escola pública foi ampliado. Com essa ampliação, as crianças de classes menos favorecidas foram aos poucos sendo matriculadas, de tal forma que em 2015 a taxa de matrícula de pessoas de seis a 14 anos era de 98,6% (SOARES, 2020).

Voltando um pouco no tempo, é importante frisar que em 1982 mais da metade das crianças repetiam a primeira série (atualmente 1º ano). O chamado fracasso escolar era evidente, sendo que não se tratava apenas de uma repetição. As crianças ficavam dois, três, quatro anos na segunda série, até que conseguissem atingir o padrão de codificação e decodificação da língua portuguesa (SOARES, 2020).

Tal índice do chamado fracasso escolar é diminuído nos anos seguintes, no entanto, pesquisa realizada no ano de 2016 através da aplicação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), mostrou que 54,7% das crianças brasileiras que haviam cursado até o 3º ano do ensino fundamental, apresentavam um nível insuficiente de alfabetização, ou seja, a reprovação foi diminuída, mas a qualidade da alfabetização dos alunos ainda era questionável, o que nos leva a conclusão de que a universalização do ensino, não necessariamente pode ser vista como democratização do mesmo (SOARES, 2020).

Soares (2020) aponta que tal constatação é corroborada pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) que em 2018 constatou que 70% dos brasileiros que cursaram pelo menos os anos iniciais de ensino eram analfabetos funcionais.

A solução para tal problema foi implantada em duas frentes: uma política e outra pedagógica. No âmbito político, administradores se empenharam em fornecer aos educadores e educadoras, cursos de formação e atualização que suprissem tal necessidade. No entanto, estes recursos eram modificados cada vez que havia mudanças nos governos, provocando uma descontinuidade da formação e na resolução do problema.

A segunda frente, a Pedagógica, passou por uma infinidade de métodos e técnicas de alfabetização, que muitas vezes eram modificadas pelos surgimentos de outros métodos e o abandono dos anteriores, sem que com isso se resolvesse de forma concreta e efetiva o problema existente.

Tais fatos passaram pela criação de políticas públicas e pela busca de metodologias inovadoras, sem que se chegasse ao cerne da questão que era a constatação de que se identificam com os estudos de Soares que “alfabetizar não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (fonemas)”. (SOARES, 2020, p. 11)

Tal constatação leva-nos ao que Soares (2020) chamou de alfalettrar. Tal conceito vai além do que a educação formal chamou de alfabetizar. Alfalettrar não é decodificar, é ler, interpretar e produzir textos. Seria esse então, o objetivo de educadores e educadoras no que tange à educação dos anos iniciais. (SOARES, 2020).

Caminhos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas, campus – Arapiraca, e teve como foco de investigação a Política Pública a respeito da Alfabetização no Brasil, socializada pelo documento: Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019). Para seu desenvolvimento a proposta foi a pesquisa qualitativa e a utilização da análise documental observando os caminhos que a alfabetização deverá seguir a partir das orientações da PNA.

A escolha pela pesquisa qualitativa se justifica, de acordo com Creswel (2007), por enfatizar o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Outro aspecto é que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo – a pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada.

A pesquisa qualitativa justifica-se, ainda, conforme Flick (2004, p. 17), pela sua “relevância específica em se encontrar nas relações sociais e isso se deve ao fato da pluralização das esferas de vida”. Esse tipo de abordagem também se justifica nesse estudo por sua possibilidade de ser flexível em relação às técnicas de coleta de dados. Então, por ser flexível, a escolha metodológica durante a coleta de dados possibilita que os caminhos, por sofrerem alterações, nos deem resultados significativos.

Como uma das possibilidades de pesquisa qualitativa, elegemos o estudo de caso tipo de pesquisa para coletarmos os dados. Apesar de observarmos dois professores, o estudo de caso é proposto como múltiplo para essa abordagem na tese, segundo Alves-Mazzotti (2006, p 642).

No estudo de caso o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor

compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos.

Com base em Lüdke e André (2013), compreendemos que o estudo de caso nasce da necessidade de retratar a realidade de forma completa e profunda. Partimos dessa compreensão, utilizamos o estudo de caso para aprofundar a investigação, buscando retratar a vida profissional dos participantes, sua trajetória no programa de formação continuada, bem como a aplicabilidade do aprendizado em sua prática pedagógica.

A utilização do estudo de caso na metodologia teve como objetivo compreender o contexto escolar. Como se trata de duas salas de aulas, elegemos mais de um caso, ou seja, casos múltiplos, defendido por Yin (2015). Em sua discussão, o estudo de caso pode ser, também, simultaneamente, holístico (com uma unidade de análise) ou incorporado (várias unidades de análises). Dessa combinação, pode-se resultar mais de uma fonte de coleta de dados diferentes; em nosso caso foram utilizadas documentos dos Programas de Formação Continuada, entrevistas com os professores e observação em sala de aula de Língua Portuguesa em duas escolas.

A política nacional de alfabetização e o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais da educação básica

351

A alfabetização no Brasil é um tema complexo e repleto de desafios, centraliza-se nas disputas de métodos, majoritariamente em imposições. Os métodos de alfabetização, considerados eficazes, são modificados ao longo dos Períodos Históricos. Contudo, é possível relacionar a tendência mecanicista da alfabetização no Período Colonial, até o seu resgate, contido nas entrelinhas da Política Nacional de Alfabetização PNA (2019), imposta pelo Ministério da Educação (MEC), na Nova República.

Reduzir a alfabetização em codificar e decodificar dificulta o entendimento do que é lido, o que aparenta ser um objetivo do Estado, que de forma sorrateira, tenta reduzir o entendimento de mundo que a leitura permite aos indivíduos. São inúmeras tentativas de retirar dos sujeitos a oportunidade de inserir-se, de fato, na sociedade letrada, de participar das oportunidades de engajamento social que a alfabetização e o letramento permitem.

Nos primórdios da educação no Brasil, ainda no Período Colonial, é possível perceber a ênfase na repetição e memorização, um ensino mecanizado, como um caminho para alfabetizar os indivíduos, o que nem sempre representa autonomia e reflexão no processo de alfabetização, principalmente nesse período, marcado por imposições portuguesas. A alfabetização, no Período Colonial, alternava entre os métodos sintético e analítico. E, além disso, o processo de alfabetização aparentava estar mais restrito a uma atividade mecânica e com menos competência técnica do que era lido e escrito. (COSTA; SANTOS, p. 67, 2021). À medida que o tempo avança e modificam-se as relações sociais, a sociedade exige métodos de alfabetização que atendam às necessidades dos sujeitos e assim contribuam para um

processo de ensino e aprendizagem contínuo. É necessário que as políticas de alfabetização atendam necessidades reais. No contexto da Nova República, os conceitos desenvolvidos por estudiosos brasileiros como Soares e Mortatti, entre outros autores, são ignorados quando a PNA é desenvolvida, a qual conceitua que a alfabetização é “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (2019, p. 18). Entre as habilidades de leitura e escrita propostas pelo documento, as enfatizadas são: decodificar e codificar.

A alfabetização é uma prática humana, a qual, quando reduzida a codificar e decodificar, perde o seu significado. É um processo que vai, além disso, até os “simples” atos são considerados. A PNA traz uma sistematização contraditória aos avanços sobre alfabetização, como uma prática de leitura e escrita sem significado inicial, a leitura e o significado das palavras são realizadas de modos separados, assim, “a compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso da leitura. É objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem, da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral.” (BRASIL, 2019, p.19)

É importante ressaltar que alfabetizar um indivíduo sem que este saiba o significado do que é escrito e lido assemelha-se a uma prática mecânica sem significado, o que nos faz referência ao Período Colonial. É necessário salientar que no processo de alfabetização, “mesmo quando a criança ouve a leitura em voz alta de um texto, de uma história, ainda que ela veja que o que está sendo lido são sequências de letras, ela presta atenção no significado das palavras, não na cadeia sonora que corresponde a esse significado. (SOARES, 2020, p. 77). É perceptível a importância da leitura, escrita, significado e do alfaetrar (texto com eixo central da alfabetização e letramento). De acordo ainda com Soares (Op. cit. p.27), alfabetização e letramento são processos distintos, mas quando os sujeitos são inseridos em atividades que englobam os dois processos, a criança aprende a ler, escrever e produzir textos reais e simultaneamente é inserida nas práticas sociais

Não tratamos da alfabetização em busca de defender um método específico, ou desmerecer a importância do método fônico, mas sabemos, através da literatura, especialmente brasileira, que apenas um método de alfabetização não é eficaz. Nesse caso, podemos comprovar a partir do PIBIC que o método fônico analisado a partir das variações linguísticas se apresenta limitado para concluir o processo de alfabetização.

O conhecimento nem sempre é adquirido por todos com apenas um método, quando as particularidades dos indivíduos são colocadas em pauta, é possível compreender que os indivíduos possuem múltiplas formas de aprender, e a PNA vai de encontro a isso quando impõe a prática do método fônico, e enfatiza no artigo 3º, §4, o “ensino de seis componentes essenciais para alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fonêmica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita”. (BRASIL, 2019, p. 51).

Os componentes trazidos na PNA expressam o método imposto, voltamos à disputa dos métodos, e as descontinuidades educacionais, não há muita distância entre os objetivos do Período Colonial e a Nova República. A mecanização do processo de leitura e escrita tenta



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



apagar os avanços sobre alfabetização de estudiosos como Soares e Mortatti e tantos outros que contribuem para o processo de alfabetização no Brasil. Desmerecer as conquistas de mais de quarenta anos no campo da alfabetização é um descaminho, um enorme retrocesso. O objetivo do Estado, de acordo com os fatos históricos, contribui com maior atraso nos processos de aprendizagem da leitura, da escrita e da alfabetização, a cada proposta de avanço educacional, o MEC lançou mais uma tentativa de “organização” no avanço desse aprendizado, mas diante desse percurso ficou evidente que seu interesse demonstra um retorno significativo a mecanização da alfabetização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais expressam em seus princípios e fundamentos que “O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira” (BRASIL, 1997, p. 27).

Assim, também podemos trazer esses princípios ao contexto atual brasileiro, contudo, a realidade vai de encontro ao princípio proposto. A PNA traz ao contexto brasileiro, a alfabetização baseada em evidências científicas, desmerecendo a produção de conhecimento brasileiro. Como se o fracasso da alfabetização no Brasil fosse apenas consequência de métodos. E assim, traz a prática da alfabetização baseada em evidências, testadas em países com realidades sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais majoritariamente diferentes do Brasil. Desconsiderando as evidências científicas locais, produzida por professores que sabem e vivenciam a realidade brasileira, e buscam ativamente a produção de conhecimento que leva em consideração o local real dos sujeitos e buscam sua formação crítica.

A Política Nacional de Alfabetização não aprofunda em seu documento a questão da escrita. Uma prática que caracteriza a sociedade deveria ter mais ênfase nas políticas que em seus discursos pregam a valorização da alfabetização. Em alguns recortes, o documento traz a escrita como um resultado mecânico limitado. Não traz a riqueza que o processo de aquisição da escrita engloba como as possibilidades de relações com os textos de modo ativo e menos programado, percebemos uma escrita com finalidade sem horizonte.

A escrita consciente insere o sujeito na prática letrada, e a partir dessa prática humana, as relações sociais são ampliadas e ressignificadas. Mas ela não deve ser feita de modo mecânico. Ela deve ser compreendida pelos indivíduos que fazem seu uso. O uso alienado da escrita prejudica o ensino e aprendizagem dos discentes, e isso gera consequência que podem perdurar ao longo de toda vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p.89), afirma a respeito do eixo Produção de Texto, que o letramento é ampliado a partir de estratégias de produção de diferentes gêneros textuais. Escrever e estar imerso em contextos de diferentes gêneros textuais auxiliam a escrita.

Desse modo, reiteramos que a alfabetização é uma prática humana, a qual, quando reduzida a codificar e decodificar, perde o seu significado. Contudo, a PNA traz uma sistematização

353



contraditória aos avanços sobre alfabetização, como uma prática de leitura e escrita sem significado inicial, a leitura e o significado das palavras são feitos de modos separados, assim, “a compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso da leitura. É objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem, da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral.” (BRASIL, 2019, p.19)

É importante ressaltar que alfabetizar um indivíduo sem que este saiba o significado do que é escrito e lido assemelha-se a uma prática mecânica sem significado, o que nos faz referência ao Período Colonial. É necessário salientar que no processo de alfabetização, “mesmo quando a criança ouve a leitura em voz alta de um texto, de uma história, ainda que ela veja que o que está sendo lido são sequências de letras, ela presta atenção no significado das palavras, não na cadeia sonora que corresponde a esse significado. (SOARES, 2020, p. 77), assim, é perceptível a importância da leitura, escrita, significado e do alfalettrar (texto com eixo central da alfabetização e letramento). De acordo ainda com Soares (Op. cit. p.27), alfabetização e letramento são processos distintos, mas quando os sujeitos são inseridos em atividades que englobam os dois processos, a criança a prende a ler, escrever e produzir textos reais e simultaneamente é inserida nas práticas sociais.

Concepção de alfabetização na PNA

354

Para compreender o que essa política determina por alfabetização, retornamos a discussão da sua concepção de alfabetização. Suas diferentes abordagens que influenciam como esse processo é trabalhado na prática docente.

A PNA diferente da compreensão de alfabetização na perspectiva do letramento segue que o processo como “conhecer o código alfabético”. Nesse contexto, a língua é vista a partir da visão estruturalista, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito (KOCH, 2010 p. 16). Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) afirma que a escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um container, onde se “entra” para pegar coisas. Nessa perspectiva a concepção para a aprendizagem da escrita se fundamenta na relação entre letra e som e assim a criança compreender o processo de alfabetização

Conforme Koch e Elias (2010, p. 10), nessa concepção o sujeito é caracterizado como passivo, não utiliza seus conhecimento durante a leitura, pois as informações que ele precisa estão explícitas no texto. Nessa concepção o leitor tem a função de reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto.

Logo, tendo essa perspectiva de texto, o trabalho com leitura, segundo Kleiman (2008), está “correlacionado com a concepção escolar de ensino à medida que objetiva o domínio do individual do código” tornando-se a leitura uma atividade “mecânica de recuperação de informações do texto, tratada como um fim em si mesmo, uma simples aquisição de técnica. Valoriza o texto e minimiza a importância do leitor” (MACHADO, 2012, p. 61).

Todos esses fatores da língua como código podem ser observados no caderno do PNA quando cita aprendizagem por decodificação, codificação e memorização da palavra, textos do tempo de leitura. Assim, para a PNA o processo de alfabetizar é:

no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura. (BRASIL, 2019, p. 18).

O Sistema alfabético para PNA é aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala. Logo, num sistema de escrita que não seja alfabético (como o ideográfico, usado na China e no Japão), somente se pode falar de alfabetização por analogia; com mais propriedade se há de falar em literacia, que consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado.

No decorrer do PNA ele faz menção à importância do desenvolvimento das consciências fonológica e fonêmica, como fundamentais para o processo de alfabetização. “O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica).” (BRASIL, 2019, p. 33).

355

Considerações finais

A alfabetização no Brasil é enredo repleto de disputas. Compreender sua constituição ao longo dos anos é fundamental para analisar as políticas de alfabetização que cada governo promove. É preciso uma visão crítica da história para não se perder nas propostas de alfabetização ditas como “novas” e, em relação à PNA, apenas o método fônico é eficaz e gera resultados. É preciso analisar as políticas públicas para a alfabetização, pois, não é algo consciente recebê-la como uma verdade absoluta, é necessário alguns questionamentos. Aceitar não é compreender.

A alfabetização é um caminho mais amplo do que a PNA revela. Promover a alfabetização com qualidade é dever do Estado. Contudo, as práticas dos períodos anteriores, como o colonial, não estão distantes das atuais. Nesse contexto, a alfabetização é importante apenas no discurso, na prática, o que acontece são descontinuidades de processos. Ocorrendo disputas metodológicas, onde as que se impõem revelam as faces dos métodos considerados tradicionais, resgatando práticas ultrapassadas. Cabendo apenas, aos docentes a prática alienada dos métodos. Contudo, é preciso ir além das imposições metodológicas, considerar as metodologias que diversificam a aprendizagem, que englobam as múltiplas formas de aprendizagem, pois, a alfabetização é caminho que pode levar o aluno ao processo de compreensão crítica do contexto social ao qual inserido.

Referências

Alves-Mazzotti, A. J. (2006). **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de pesquisa, 36(129), 637-651.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao/CADERNO_PNA_FINAL.pdf/view. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, SEALF, 1997.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre, 2004.

COSTA, Júlio Resende; SANTOS, Sônia Maria dos. História do Brasil uma compreensão antropológica, social, filosófica e política. **Entre a Cruz e a razão: a influência católica na alfabetização – o vetor de formação da sociedade do Brasil-colônia**. Org: Flávio Aparecido de Almeida. Guarujá- SP: Científica Digital, 2021. Cap. 4. 1 ed. Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/articles/code/210303757>. Acesso em: 03 mar. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L.A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo, Parábola: 2008.

KLEIMAN, Angela. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna: Mercado de Letras 2008

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

Yin, R. K. . **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

357



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

MARCAS IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO PARÁ/BRASIL: UM OLHAR PARA O ITINERÁRIO PROFISSIONAL

Lindomar Pereira de Souza¹
Paulo Henrique Vieira de Macedo²

Introdução

O presente texto tem a intenção de compartilhar o resultado de uma produção acadêmica pensada a partir de um momento de formação continuada envolvendo professores de Ensino Médio de uma escola pública³ do estado do Pará/Brasil. Teve como objetivo discutir/refletir sobre as identidades docentes e suas transformações ao longo do itinerário profissional, reconhecendo a importância das mesmas no contexto social e o quanto elas têm resistido às mudanças

A formação continuada de professores no Brasil é uma proposição apontada pela legislação educacional brasileira que ventila sua necessidade como uma ação de repensar a prática docente, as relações estabelecidas no bojo da escola envolvendo os demais profissionais da educação para além dos docentes.

Por conta disso está escrita é uma expressão desse compromisso de a escola reunir seu corpo docente e convidar todos a fazerem uma avaliação das ações docentes praticadas em sala de aula com os alunos. Também de expressar uma argumentação diante dos professores e das professoras a partir de uma base teórica que discutiu as identidades docentes e suas transformações ocorridas em meio às mudanças impostas pela contemporaneidade.

Como as práticas docentes tomam contornos a partir de uma implementação política, seja ela de caráter governamental ou de caráter público, e como isso afeta diretamente o cotidiano dos profissionais e dos alunos de uma rede educacional. O texto se encontra organizado em cinco tópicos: em dois tópicos centrais emergentes da dinâmica envolvendo os professores

358

¹ Licenciado Pleno em Pedagogia – Universidade do Estado do Pará - UEPA. Professor efetivo dos Anos Iniciais da rede Municipal de Ensino de Goianésia do Pará/PA. Especialista em Gestão Escolar na modalidade EAD pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação. Doutorando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação. Bolsista pelo CNPq. E-mail: klindomar@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2469-1788>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2796253481971008>.

² Licenciatura em Filosofia (UEMA) e Pedagogia (UCB), Mestre em Ensino (Univates), Doutorando em Ensino (Univates), E-mail: paulo.macedo@universo.univates.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4344-1581>

³ Situada no município de Goianésia do Pará/PA/Brasil.

participantes da formação continuada no início do ano letivo de 2025 em uma escola estadual no Estado do Pará/Brasil, além da introdução, percurso metodológico e considerações finais. No tocante ao tópico primeiro “a atuação docente como um ato RESPONSÁVEL da profissão”, os docentes se colocam na condição de um profissional com a obrigatoriedade de apresentar no dia a dia responsabilidade com suas atribuições, sob pena de ganhar ou acrescentar outras características identitárias em razão de sua postura.

No tópico segundo “ser ORGANIZADO(A) é uma característica identitária que se destaca”, é trazido para o debate uma realidade vivenciada por muitos docentes no Brasil, em decorrência de uma necessidade econômica vivenciada no meio educacional, em que muitos professores vivem experiências de deslocamento para seguir desenvolvendo duas atividades laborais em escolar diferentes; e por conta disso o modo de organização de seu tempo e disponibilidade, ganha destaque. Por fim, evidenciamos algumas questões pertinentes às identidades docentes vivenciadas em uma região da Amazônia paraense no Brasil.

Percurso Metodológico

A escrita do presente artigo necessitou de uma organização metodológica, sendo possível a reunião de elementos que somados permitiram chegar ao desejado pelos pesquisadores. Sua abordagem foi de ordem qualitativa (Moreira, 2011, p. 50-51), pois o pesquisador, “não está preocupado em fazer interferências estatísticas, seu enfoque é descritivo e interpretativo ao invés de exploratório ou preditivo. Interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa”; do tipo bibliográfico, documental e de campo (Gil, 1999) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 65), enquanto a pesquisa documental “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 1999, p. 66).

Já pesquisa de campo “[...] consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (Marconi e Lakatos, 1999, p. 85). Para além das fontes em livros, foram utilizadas como fonte de busca duas bases de dados, Google Acadêmico e SciELO Brasil. Na base Google Acadêmico⁴ foi utilizado o descritor “formação de professores do Ensino Médio”.

Na base de dados SciELO Brasil⁵, utilizou-se o descritor “formação de professores do Ensino Médio no Pará”. Na primeira busca usando como critério a inclusão do descritor no título, não houve nenhuma produção disponível. Em seguida com a indicação do descritor classificando sua inclusão no resumo foram encontradas 18 produções relacionadas ao

⁴ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

⁵ Disponível em: <https://www.scielo.br/>

descriptor, envolvendo todas as áreas disponíveis na base relacionada e quando usado o filtro focando somente no campo “Educação & Sociedade” uma das opções disponíveis foram selecionadas duas produções.

A dinâmica desenvolvida no encontro formativo com um quantitativo de 23 professores foi desdobrada em dois momentos: primeiramente ocorreu uma exposição teórica com abordagem teórica focada para as transformações identitárias de professores e professoras atuantes no Ensino Médio de uma realidade no Estado do Pará no Brasil. Fazendo perceber quais, e como as identidades docentes são percebidas e marcadas, seja pelo olhar individual ou coletivo, com vista às mudanças educacionais ao olhar para a BNCC e o quanto isso modificou o currículo escolar, e consequentemente o modo de trabalho dos docentes. Somado a esse primeiro momento também foi solicitado aos participantes que indicassem em uma tira de papel duas palavras capazes de representar o trabalho desenvolvido por cada um na função docente em sala de aula. As palavras representando os professores e professoras foram organizadas numa frequência e a partir dessa frequência de quantas vezes se repetem, emergiram duas categorias de análises.

Sobre a organização de categorias em um trabalho científico (Galiazzi e Sousa, 2022, p. 27) argumentam dizendo: “[...] as categorias são descritas e interpretadas, possibilitando maior clareza teórica. A ATD tem uma perspectiva de transformação, movimento de construção de compreensões dos fenômenos”.

No segundo momento a dinâmica formativa se voltou para uma escuta dos docentes. Os professores e professoras puderam se posicionar argumentando sem perder de vista o seu itinerário profissional, tencionando o quanto mudou e vai continuar mudando o modo de fazer educação com o passar dos anos. A análise do *corpus* “[...] apresenta-se a ATD como uma metodologia de análise de dados e informação de natureza qualitativa para produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (Galiazzi e Sousa, 2022, p.18).

Posteriormente foi realizada a triangulação das informações com o objetivo de dar a robustez aos resultados alcançados (Moreira, 2011, p.105) “a triangulação pode envolver o uso de diferentes fontes de dados, diferentes perspectivas ou teorias [...] é uma resposta holística à questão da fidedignidade e da validade dos estudos interpretativos”.

Resultados e Discussões

A atuação docente como um ato RESPONSÁVEL da profissão

No Brasil a formação continuada para professores é permitida ser desenvolvida na unidade de ensino onde os docentes desenvolvem seu trabalho, bem como dos demais profissionais atuantes da educação, conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no parágrafo único do Artigo 62-A (Brasil, 2023). Assim, cada unidade de ensino tem sua autonomia de pensar um momento de debate, em que juntos docentes e demais profissionais da educação discutem sobre questões relacionadas ao desempenho dos alunos e outras

questões correlatas ao ato educativo constituído. Juntos traçam um planeamento a contento das exigências estabelecidas pela esfera responsável da modalidade de ensino aqui em pauta, o Ensino Médio, como bem aponta (Souza, 2021, p. 6) “assim sendo, esses profissionais precisam pensar um planeamento em que sua tessitura tenha sido construída focada na realidade onde as ações educativas serão concretizadas, na comunidade onde a escola existe”. Nessa direção cabe enxergar a atuação docente como um ato responsável da profissão, os docentes se apresentam nesse cenário de envolvimento na participação em tomadas de decisões configuradas coletivamente. Esses docentes são marcados nessa travessia que fazem ao caminhar ao longo do seu trajeto, possuem uma capacidade de ajustamento desse identitário forçada por necessidades do mundo contemporâneo, até porque “as identidades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (Hall, 2011, p. 15).

Os docentes atuantes no Ensino Médio de uma realidade brasileira são parte integrante de movimentação constante no qual define uma sociedade de mudança colocada por (Hall, 2011), e a educação também precisa acompanhar na mesma cadência essas mudanças que a cada dia são mais acentuadas. Suas práticas educativas carecem de ajustes constantes sob pena do recebimento de outra identidade posicionada pela força externa de uma comunidade que usufrui de um bem tão precioso oferecido pelos docentes, o ensino. Sobre essa questão (Bauman, 2005, p. 17) afirma que: “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas à nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

Ser um docente é ser esse profissional em transformação permanente e se permitir mudanças (Bauman, 2005), e aqui é importante sinalizar que nossa referência é sobre a figura profissional, mesmo que temos o entendimento que uma coisa eminentemente não está descolada da outra, ou seja, a identidade pessoal da identidade profissional. Nessa direção (Meyer, 2000, p. 165) salienta argumentando como as identidades docentes são caracterizadas, ao passo que “ocorre que o processo de definir identidades envolve mecanismos e estratégias de poder que tanto produzem semelhanças dentro da diferenciação – por exemplo, fixando traços e características comuns aos professores”.

O ato responsável pelas suas atribuições no cotidiano, é uma característica apontada pelo coletivo de docentes que participou da formação continuada, ou seja, cada docente assume seus saberes os quais a ele foram concebidos em sua formação inicial, assim “[...] saberes de sua própria ação, saberes que são incorporados à ação e servem para guiar, regular, realizar e transformar essa ação” (Tardif, 2012, p. 29). Essa postura, lhes confere a competência técnica em todo seu itinerário profissional, e ao mesmo tempo assinala uma identidade docente, sendo a mesma possível de alteração à medida que novas cobranças são legitimadas através de marcos regulatórios.

Nessa perspectiva, é salutar destacar que de acordo com (Campos, 1999, p. 133) “no Brasil, as mudanças sociais e econômicas também provocaram transformações importantes nos sistemas de ensino e, em consequência, no mercado de trabalho e no perfil dos professores”.

Essas mudanças refletem muito fortemente as cobranças feitas aos docentes, eles carregam em seus ombros uma parcela considerável dessa responsabilidade, pois as mudanças são vinculadas diretamente a necessidade de melhores resultados no campo educacional. O mercado de trabalho no geral exige a qualidade da mão de obra de profissionais com formação mediana, ou seja, as pessoas com certificação do Ensino Médio, realidade na qual acaba sendo associada ao desempenho educacional do município, Estado e/ou Brasil. Sobre essa questão cabe, chamar a atenção dizendo:

A nova legislação educacional e as reformas que vêm sendo introduzidas nos sistemas educacionais estaduais e municipais nos últimos anos trouxeram consigo uma nova perspectiva para a abordagem da formação e da carreira dos professores, que abre possibilidades muito interessantes (Campos, 1999, p. 127).

As diretrizes no campo educacional tendem a apresentar possibilidades, em que os docentes precisam olhar para os alunos estudantes do Ensino Médio a partir de uma perspectiva de futuro (Campos, 1999), enxergando nesse público um potencial, que reconheçam suas fragilidades nessa fase da vida, de seus familiares e de como tem sido o contato com a escola, do contexto onde se encontra, que desejos eles manifestam para a vida e para sua realidade onde vivem.

A formação continuada se abre para esse horizonte de aprender a aprender para seguir superando as cobranças muitas das vezes impositivas de um currículo imposto por uma força hegemônica, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sinaliza para as competências gerais da Educação Básica, “sejam aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017” (Brasil, 2018, p. 469).

Os docentes estão diretamente ligados ao atendimento dessas prerrogativas, elas sem a presença desses profissionais deixam de existir, mas como esses profissionais existem e resistem, também dão sentido a existência dessas forças, mesmo porque “[...] a experiência do trabalho é definitivamente a fonte privilegiada de seus conhecimentos e competências profissionais” (Tardif, 2012, p. 33). Eles fazem no percurso profissional o desenrolar das competências gerais estabelecidas pela ordem. Suas identidades são ajustadas conforme as forças reais com as quais professores e professoras convivem diariamente no ambiente escolar, como bem argumenta (Hall, 2011, p. 22) quando dispara “[...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”.

Ser docente no Brasil especificamente na região da Amazônia paraense, simboliza coragem e responsabilidade com o ato educativo sendo uma organização profissional singular. É se permitir uma constante mudança identitária em decorrência das transformações dadas no meio político, econômico e social que também atravessam a realidade educacional, mas mesmo em meios aos movimentos da realidade social os docentes encontram mecanismos

de resistência e continuam existindo e fazendo acontecer do seu modo em diferentes instituições escolares pelas quais eles circulam durante cada ano letivo.

Ser ORGANIZADO(A) é uma característica identitária que se destaca

A organização do trabalho docente é uma característica marcante em todo o percurso itinerário desses profissionais presentes na Amazônia paraense. Entra ano e sai ano, entra governo e sai governo, entra gestor(a) e sai gestor(a) escolar e o professor e a professora seguem no exercício da docência prestando um serviço a uma comunidade local, onde ele reside, mesmo que às vezes tenha que se deslocar para outras realidade/s educativa/s dando continuidade ao percurso imposto pela profissão.

Temos notado o quanto as formações continuadas para docentes têm ocupado um lugar de preocupação da educação no sentido de afirmar o quanto se faz necessário na contemporaneidade “[...] constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano” (Tardif, 2014, p. 114). Por conta disso, podemos dizer que os docentes da Amazônia paraense brasileira possuem identidades marcadas por traços peculiares advindos de um contexto onde ocorre uma atenção no âmbito formativo, do mesmo modo é impactado por uma questão econômica envolvendo muitos profissionais.

Em razão disso (Woodward, 2014, p. 11) argumenta que “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares em momentos particulares”. Será que esses momentos vividos por esses docentes foram eles que escolheram, ou foram escolhidos frente a uma necessidade econômica? Para vivenciar essa experiência de ocupar no seu itinerário profissional atribuições profissionais pautadas em realidades educativas diversas.

Se organizar e ocupar mais de um ambiente para desenvolver seu trabalho é preciso ser uma pessoa organizada, tal qual evidencia as identidades possíveis de serem alcançadas pelos docentes. Carregar consigo esse traço que lhes tornam diferentes, não somente pelo seu desempenho em sala de aula, mas por se colocar em um lugar de movimentação constante em muitas situações na realidade brasileira.

Nesse sentido cabe “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles” (Silva, 2014, p. 82). Então, dizer que os docentes da Amazônia paraense, especificamente em uma realidade brasileira, existem e demarcam suas ocupações em ambientes escolares diferentes, muitos professores precisam se deslocar de um município para outro, ou até mesmo para outro Estado e assim garantir uma carga horária satisfatória, conforme desejado.

É importante frisar que essa realidade não é uma regra, e que também esse fato implica em certas afirmações que dão sentido à qualidade do trabalho desenvolvido por cada profissional

com essa característica. E com isso sua identidade é dada socialmente, conforme já destacado por (Bauman, 2005, p. 17) “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta”.

No Brasil em linhas gerais podemos dizer que essa prática se configura como um acontecimento bastante acentuado no universo da profissão docente, e diante desse fato “as identidades ganham livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem e mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (Bauman, 2005, p. 35). Assim sendo, resta a cada profissional docente delinear a sua trajetória até o final, assentada em um compromisso com o social e consigo mesmo, de modo que “[...] é, portanto, existencial, pois está ligado não somente à experiência do trabalho, mas também à história de vida do professor, incorporando-se à sua identidade, ao seu modo de ser e às suas ações” (Queiroz, 2001, p. 99).

A formação continuada de professores do Ensino Médio de uma escola pública no Brasil, olhando para o contexto sobre o qual compartilhamos caracteriza-se em um espaço de partilha e aprendizado, ao passo que “muitas discussões sobre a promoção de reflexão durante a formação dos professores têm se preocupado com as formas de encorajar os alunos a pensarem mais sobre sua própria forma de ensinar” (Queiroz, 2001, p. 102). Esses momentos, cabem reflexões, inclusive de autoavaliação para se pensar como cada docente tem se posicionado diante dos conflitos na escola, na sala de aula com os alunos, e refletir como essa postura adotada reverbera sua identidade docente na contemporaneidade, afinal “a escola é o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestam na ação pedagógica” (Tardif, 2008, p. 64).

A organização do trabalho docente reflete na qualidade do ensino junto ao aluno, do mesmo modo em sua imagem nos contextos da realidade escolar como da comunidade onde reside. Historicamente os professores possuem identidades constituídas aos olhos da sociedade, o professor e a professora sempre carregaram o manto de um sujeito sério, confiável e que “sabe quase tudo”, pois “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (Hall, 2014, p. 108).

Por consequência, as identidades docentes carecem do reconhecimento histórico que tem em sua gênese uma marca de luta com os poderes constituídos responsáveis pela garantia desse “direito público subjetivo”, à educação básica, tendo em vista o artigo 5º da LDB (Brasil, 2023). Sobre essa questão (Tardif, 2008, p. 55) sinaliza e diz o quanto é necessário:

[...] refletir sobre a identidade social dos docentes [...] Trata-se de afirmar que a história social do professorado é uma arena feita de um conjunto de histórias que se interpenetram: a história da construção do campo intelectual da educação e da profissão; a história das lutas e das estratégias dos professores e professoras em relação ao Estado; a história da construção da escola e do saber que nela circula.

Em concordância com a afirmativa de Tardif (2008), perceber a profissão docente na região amazônica é sobretudo também reconhecer a resistência dessa categoria profissional em todo

o território brasileiro. As identidades de professores e professoras recebem contornos únicos a considerar seu contexto, dado que suas características são acrescentadas como marcadores para legitimar cada corpo, mesmo que provisoriamente.

A formação continuada oportunizada aos professores da realizada aqui evidenciada foi uma oportunidade de trazer para o centro do debate duas características fundantes que legitimam a figura docente no Brasil, é o ato de ser RESPONSÁVEL como aquilo que se propõe a fazer na escola e desenvolver uma ação docente cadenciada por uma prática ORGANIZADA, “uma vez que o objeto de trabalho docente é constituído de seres humanos, os saberes que decorrem dessa experiência precisam ser legitimados eticamente” (Tardif, 2008, p. 59).

Considerações finais

Os profissionais mesmo diante das transformações que são decorrentes de uma cobrança por resultados continuam existindo, procurando se ajustar ao novo paradigma. Essa postura torna-se uma das características que sobressai no tocante a identidade profissional de professores e professoras atuantes no Ensino Médio em uma dada localização do Brasil, ou seja, as mudanças em suas práticas delimitam seu marcador identitário.

A Legislação Nacional brasileira tem se apresentado com bastante firmeza quanto a necessidade de oportunizar momentos de formações continuadas para os docentes, inclusive no local onde cada profissional desempenha seu trabalho. Essa atenção dada ao campo de formação continuada aos docentes, se acentua especialmente em decorrência das transformações advindas de uma política educacional implementada em boa medida sem a participação dos docentes nas tomadas de decisões.

A realidade que se apresenta com grande imposição ao modo de professores e professoras atuarem nas diferentes realidades escolares onde a cada dia dão um novo contorno na sua história ou acrescentam outros saberes em seu itinerário profissional. Os encontros formativos com os docentes atuantes no Ensino Médio do Brasil, apresenta duas características específicas, a responsabilidade dentro do ato docente e uma capacidade de organização do seu tempo, no qual dita o ritmo da caminhada traçada pelo itinerário profissional individualmente.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** Entrevista a Benedetto Vecchi: Tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL, LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. disponível em:



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 16 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

Campos, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7R5T53QZHf5ntHHcQrRxD9m/?lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2025.

Galiazzi, Maria do Carmo; Sousa, Robson Simplicio de. **Análise Textual Discursiva: uma ampliação de horizonte**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2022. – 192 p. – Coleção educação nas ciências).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. 1. reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103 – 130.

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnica de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Edunisc; São Leopoldo: Editora Sinodal, ano: 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologia de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campelo. PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ARTISTAS-REFLEXIVOS DE FÍSICA. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em:





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



<https://www.scielo.br/j/es/a/w8wWPxgSVzZLFQn67qh3NPs/?lang=pt>. Acesso em: 7 jun. de 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Lindomar Pereira de. A educação do campo: discussões sobre formação de professores e metodologias de ensino em turmas multisseriadas. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, e49010112008, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.12008>. Disponível em: <https://www.google.com/search?> Acesso em: 01 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; Lessard, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **O que é o saber da experiência no ensino?** In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Organizadores). **Trabalho do Professor e saberes docente**. 2. ed. – Curitiba: Champagnat, 2012.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

367



AUTOCUIDADO ATIVO NA DOCÊNCIA: A SAÚDE COMO EIXO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Katia Cristian Puente Muniz¹

Introdução

O fenômeno do mal-estar docente tem se intensificado nas últimas décadas, tornando-se uma preocupação central em pesquisas sobre trabalho e saúde mental (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020, SILVA et al., 2023; HAIKAL et al., 2023; FARIAS; WAGNER, 2024). Relatórios de organizações como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e divulgação dos meios de comunicação como Agent da PUC-SP a partir de dados públicos apontam que o Brasil possui índices alarmantes de adoecimento mental entre professores, em especial da educação básica. Mas o fenômeno se mantém entre docentes do ensino superior. Para a OIT (ILO, 2024) é preciso proteger a segurança, a saúde e o bem-estar dos professores como uma condição fundamental para um trabalho decente e ambientes eficazes de aprendizagem. A reportagem destaca que a profissão de professor é uma das mais afetadas por transtornos mentais e que “docentes que atuam em jornadas extensas têm maiores chances de se ausentarem do trabalho por causa da saúde, em especial por questões psicológicas e relativas à voz” (AGENT PUC-SP, 2025).

Estudo conduzido por Caldas et al. (2025) indica que 72% dos docentes brasileiros já relataram sintomas compatíveis com estresse crônico e esgotamento. Entre as causas mais frequentes e que intensificam quadros de estresse e ansiedade estão a sobrecarga de trabalho, a precariedade das condições laborais, a desvalorização social da profissão e sua falta de reconhecimento, acúmulo de funções burocráticas, os desafios relacionados à indisciplina em sala de aula, a escassez de recursos materiais e o suporte institucional insuficiente. Dados divulgados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) na Revista Brasileira de Saúde Ocupacional (2023), apontam para uma predisposição ao aparecimento de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) entre professores/as da educação básica, especialmente desgaste psicológico, saúde mental e sedentarismo.

Além dos fatores estruturais, é necessário reconhecer a dimensão simbólica e subjetiva do sofrimento. Freud (1930/2010), em O mal-estar na civilização, afirma que toda vida em sociedade implica a renúncia pulsional e a restrição do desejo, gerando inevitavelmente um

368

¹ Socióloga clínica. Dra. Psicanálise e Sociedade. Docente do Programa Doutorado e Mestrado em Psicanálise Saúde e Sociedade e de Graduação em Pedagogia, Psicopedagogia e Educação Especial da Universidade Veiga de Almeida Rio de Janeiro/Brasil. Financiamento Funadesp. Co-founder Objeto2A consultoria. Conselheira da ABT (Associação Brasileira de Tecnologia educacional). Pesquisadora Observatorio de Brechas Digitales Fundación Esplai Barcelona/Espanha. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-6998-7021> E-mail Katia.muniz@uva.br.

sentimento de insatisfação. Para ele, não somos apenas guiados pela razão: somos movidos por impulsos internos que nos pressionam em busca de satisfação, que podem ser transformadas, adiadas ou contidas, mas logo retornam. Assim, vivemos em um constante equilíbrio entre o desejo imediato e as exigências da sociedade, da moral e da lei. Essas pulsões têm origem no corpo, se manifestam na psique e nunca desaparecem totalmente. Educar, junto com a psicanálise e o governar, foi definida por ele como uma das “profissões impossíveis” (FREUD, 1937/2016), pois seus resultados nunca são plenamente previsíveis ou controláveis. Essa perspectiva ressalta que o adoecimento docente também deriva do choque entre o desejo de ensinar, o ideal de formação e os limites concretos do sistema escolar.

Apesar da ampla documentação desse sofrimento, predominam no cotidiano docentes respostas individuais baseadas em medicalização, coaching, formação continuada ou soluções psicologizantes que responsabilizam o educador pelo próprio sofrimento. Este trabalho propõe o conceito de autocuidado ativo, ancorado na psicanálise, na sociologia clínica e em epistemologias decoloniais e afrocentradas, como alternativa teórico-prática para sustentar o cuidado como dimensão coletiva, relacional e política. Ele expressa o processo permanente pelo qual o sujeito se implica criticamente com seu próprio sofrimento. Articula desejo e condições de trabalho e constrói práticas de cuidado que não sejam isoladas, mas coletivas, situadas e eticamente comprometidas com o reconhecimento e a transformação.

369

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, teórica e exploratória, fundamentada na análise documental e bibliográfica e articulação interpretativa. Foram revisados estudos recentes sobre o adoecimento docente no Brasil de Silva et al. (2023), Nascimento e Seixas (2020), Stasiak et al. (2021), Haikal et al. (2023), Farias e Wagner (2024) e Caldas et al. (2025), escolhidos por serem pesquisas sistemáticas e revisões integrativas. Também foram analisados documentos institucionais e políticas públicas de formação como a Base Nacional Comum para a Formação Docente, relatórios da CNTE e dados de inquéritos sindicais sobre adoecimento. Os referenciais combinaram autores clássicos e contemporâneos que discutem o sofrimento psíquico no trabalho educacional. Da psicanálise com Freud e Lacan, este a partir de seus comentadores Birman (2009), Dunker (2015) e Almeida (2015), sobre sofrimento psíquico, mal-estar civilizatório e desejo. Além das contribuições de epistemologias decoloniais que trazem perspectivas ameríndias e afrocentradas sobre cuidado e coletividade, ao deslocar o cuidado de uma visão eurocêntrica individualista para perspectivas comunitárias. Foram estudados Viveiros de Castro (2002), bell hooks e Sobonfu Somé (1999). O estudo ancora-se também nos pressupostos da sociologia clínica de Dejours e De Gaulejac (2007), que compreendem o sofrimento como produção social, que reconhecem o sofrimento como produção social e simbólica. A análise utilizou como categorias interpretativas: (a) a dimensão estrutural: condições objetivas de trabalho e

políticas públicas, (b) a dimensão subjetiva: relação entre desejo, ideal e sofrimento e a (c) dimensão epistemológica: limites dos paradigmas modernos de autocuidado.

Resultados e discussão

Dimensão estrutural. O trabalho docente no Brasil é marcado por precarização material e simbólica. Estudos indicam que 32% dos professores brasileiros acumulam múltiplos vínculos empregatícios e trabalham mais de 50 horas semanais. A sobrecarga burocrática e a pressão por desempenho impactam a saúde mental, favorecendo quadros de ansiedade e depressão. Pesquisa da CNTE (2023) identificou que 48% dos professores precisaram de medicação psicotrópica nos últimos dois anos. A pandemia de COVID-19 intensificou essa precarização. A rápida transição para o ensino remoto, seguida da retomada sem preparação adequada, provocou sobrecarga emocional, insegurança e desgaste. Em Stasiak et al. (2021) sobre *burnout* docente, o enfrentamento eficaz a esse fenômeno exige não apenas intervenções individuais de autocuidado e gestão emocional, mas sobretudo transformações nas condições de trabalho e nas políticas institucionais que promovam ambientes mais saudáveis, com valorização, apoio e reconhecimento do professor.

Dimensão subjetiva. A psicanálise contribui para compreender como o desejo de ensinar é atravessado pela impossibilidade de obter resultados totalmente satisfatórios. O docente ocupa o lugar simbólico de quem transmite saber, mas sua função é permanentemente tensionada pelas demandas institucionais e pelas resistências subjetivas do aluno. A frustração de não ver seus esforços reconhecidos ou seus objetivos plenamente atingidos constitui terreno fértil para o mal-estar e para fantasias de insuficiência. A ideia de Freud (1937/2016) de que educar é uma profissão impossível ilumina o caráter estrutural desse sofrimento. Ao mesmo tempo, desejo do educador na perspectiva lacaniana, como todo desejo, é estruturado pelo Outro social e pelas instituições que o reconhecem simbolicamente (DUNKER, 2015). Isso implica reconhecimento simbólico e pertencimento. Como observa Birman (2009, p. 72), “o desejo não é dado naturalmente ao sujeito, mas se constitui nas tramas de reconhecimento que o outro social e simbólico lhe oferece”. Nesse sentido, o espaço escolar torna-se campo de sustentação e de tensão do desejo docente (ALMEIDA, 2012). A autora inclusive propõe que a formação de professores, orientada pela psicanálise, deve articular conhecimento e saber. De um lado o conhecimento técnico-científico, contingencial e do outro o saber inconsciente, enigmático, que anima o desejo do sujeito. Segundo ela, o educador só pode sustentar sua prática de forma ética quando reconhece que seu trabalho é atravessado pela divisão subjetiva, pela transferência e pelo desejo. E ainda, a prática não deve se reduzir à aplicação instrumental de técnicas. E do mesmo modo a análise clínica das práticas docentes é uma via privilegiada para que o professor se confronte com seu próprio dizer e construa uma posição subjetiva singular no ofício. E retoma Freud de 1937 ao indicar que educar é uma experiência que convoca o sujeito a habitar o seu desejo, reconhecendo os limites e as impossibilidades constitutivas da educação. E defende que a

370

formação docente psicanalítica deve articular conhecimento e saber inconsciente, reconhecendo que o desejo do professor é sustentado pela divisão subjetiva e pela transferência. O educador testemunha um saber que o interroga e que não se reduz a técnica, mas que se constitui como produção singular de desejo na experiência de ensinar.

Proposição do autocuidado ativo. O autocuidado ativo, portanto, não se reduz a práticas individuais de gerenciamento emocional. Como destacam Dejours (1992) e De Gaulejac (2007) o sofrimento só pode ser simbolizado e transformado quando reconhecido como produção coletiva e institucional. Por isso supõe um reconhecimento institucional do sofrimento como fenômeno coletivo. Por isso, são fundamentais a criação de dispositivos permanentes de fala, escuta e supervisão, nos quais professores possam partilhar seus impasses e reconstruir o sentido do trabalho (GAULEJAC, 2008). A formação continuada nesse enfoque, deve incluir não apenas a transmissão técnica, mas a elaboração subjetiva, emocional e ética dos dilemas do ofício (GAULEJAC, 1996). Além disso, práticas que resgatem a ancestralidade, a espiritualidade e o pertencimento comunitário contribuem para restaurar laços de solidariedade e memória coletiva (GAULEJAC, 2009). Para este autor, a memória coletiva representa um recurso simbólico essencial, de tal modo que permitiria enfrentar o sofrimento social e reconstruir identidades fragmentadas. Na perspectiva do docente, essa análise poderia, em espaços coletivos de fala como mediadores simbólicos de escuta docente, ativar uma reconstrução de identidades coletivas, restauração do sentido no trabalho e memórias compartilhadas como alicerce do pertencimento e da saúde psíquica. Além disso, práticas que resgatem a memória coletiva e os laços de pertencimento contribuem para reconstruir identidades e fortalecer a solidariedade (idem). Quando associadas a perspectivas afrocentradas e decoloniais, essas práticas integrariam a ancestralidade e a espiritualidade como dimensões indissociáveis do cuidado e da saúde coletiva.

Dimensão epistemológica. As epistemologias decoloniais e afrocentradas por sua vez ampliam o conceito de autocuidado ativo. Viveiros de Castro (2002) apresenta em seu estudo que nas cosmologias ameríndias, o cuidado não é separado do coletivo: ele integra práticas comunitárias, relações com o território e espiritualidade. As contribuições de Sobonfu Somé (1999) e bell hooks (2000) defendem que saúde emocional se constrói em espaços de reciprocidade e escuta compartilhada. Somé é uma autora que enfatizava como a saúde emocional e o equilíbrio individual são inseparáveis das redes de interdependência e dos vínculos com ancestrais e comunidade. O cuidado de si não é individualizado, a comunidade é mediadora do sofrimento e da cura e a ancestralidade e os rituais são dimensões imprescindíveis da saúde. O trabalho de bell Hooks (Gloria Jean Watkins) discute a interseccionalidade entre opressão de raça, classe e gênero, e a escrever sobre pedagogia crítica, amor e ética do cuidado. Para a autora, o amor é uma prática ética e relacional que sustenta saúde e resistência, o autocuidado não é narcisismo, mas compromisso político e espiritual e a reciprocidade é condição do florescimento. Portanto, essa visão decolonial

desloca o autocuidado de uma lógica meritocrática para uma ética relacional, onde o sofrimento pode ser nomeado, narrado e coletivamente elaborado.

A partir dessas dimensões podemos inferir que a saúde é um eixo necessário na formação docente. Compreender a saúde como eixo significa deslocá-la de uma perspectiva exclusivamente preventiva ou assistencial para reconhecê-la como dimensão constitutiva do trabalho educativo. Nessa direção, o autocuidado ativo não deve ser apenas uma resposta pontual ao sofrimento, mas um princípio orientador das práticas formativas e da organização institucional, por isso ele tem o condicionante ativo. Isso implica integrar à formação inicial e continuada espaços regulares de reflexão coletiva, supervisão clínica ou intervenção entre pares, grupos de escuta e partilha de experiências, além de atividades que promovam o reconhecimento mútuo, o pertencimento comunitário e a elaboração simbólica dos desafios da docência. Incorporar a saúde, física e principalmente mental, de forma transversal ao percurso formativo contribui para sustentar o desejo de ensinar, fortalecer vínculos de solidariedade e criar condições institucionais que reconheçam a saúde mental como direito coletivo e fundamento ético da qualidade educativa.

Conclusão

372

Os resultados deste estudo indicam que enfrentar o mal-estar docente requer transformar políticas, culturas institucionais e concepções sobre o trabalho educativo. O autocuidado ativo, como prática situada, relacional e ética, oferece uma via para sustentar o desejo de ensinar sem sucumbir à exaustão. Seu fundamento na psicanálise, na sociologia clínica e nas epistemologias decoloniais e afrocentradas amplia a possibilidade de uma educação mais sensível, inclusiva e democrática.

Entende-se desse modo, o autocuidado ativo como um processo contínuo de escuta, reflexão e ação intencional sobre si mesmo e sobre o contexto em que se vive e trabalha. Diferentemente das abordagens individualizantes de autocuidado, ele se fundamenta na articulação entre dimensão subjetiva, institucional e relacional. Trata-se de um movimento ético e crítico, no qual o sujeito reconhece e elabora seus modos singulares de sofrimento, implicando-se com seu desejo e confrontando-se com os determinantes históricos, simbólicos e políticos que produzem o mal-estar. O autocuidado ativo compreende práticas coletivas e situadas, sustentadas por dispositivos de fala, escuta e partilha, por políticas institucionais de suporte e por uma ética do reconhecimento, considerando também epistemologias não hegemônicas que valorizam a interdependência, o pertencimento comunitário e o vínculo com a ancestralidade.

Nesse sentido, compreender a saúde como eixo da formação docente implica deslocar o cuidado do âmbito exclusivamente individual para um princípio organizador do trabalho educativo e das políticas de formação inicial e continuada. Significa reconhecer que a construção de competências profissionais deve integrar práticas de autocuidado ativo,



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



dispositivos de escuta coletiva, e uma pedagogia que valorize o bem-estar como dimensão indissociável da qualidade educativa.

Espera-se a partir deste estudo que este conceito inspire novas pesquisas e políticas públicas que reconheçam o cuidado como direito coletivo, não como responsabilidade individual isolada. Uma educação que cuida de seus professores cria as condições para que o trabalho docente floresça, contribuindo para o bem-estar subjetivo e para a qualidade social da escola.

Referências

AGENT PUCSP. **Docentes da educação básica sofrem com problemas de saúde mental.** por Guilbert Inácio. 19/05/2025. Disponível em: <https://agemt.pucsp.br/noticias/docentes-da-educacao-basica-sofrem-com-problemas-de-saude-mental?utm>

ALMEIDA, S.F.C de. Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. **Estilos de Clínica.** v.17, n.1 São Paulo jun. 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000100006 . Acesso em 11 abr 2025.

BIRMAN, J. ***O mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação.*** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BIRMAN, J. ***O mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação.*** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CALDAS, F. B. et al. Adoecimento mental em professores de escolas públicas no Brasil. **Cadernos de Educação**, v. 24, n. 48, p. 9-13, 2025.

CNTE. **Pesquisa mostra que professores/as possuem predisposição ao aparecimento de doenças crônicas não transmissíveis.** Ana Paula Sousa, 23 set. 2024. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/pesquisa-mostra-que-professoras-possuem-predisposicao-ao-aparecimento-de-doenc-8dd9>. Acesso 8 jan 2025.

DE GAULEJAC, V. ***A sociedade do mal-estar: Coaching, gestão e capitalismo.*** Petrópolis: Vozes, 2007.

DEJOURS, C. ***A banalização da injustiça social.*** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

DUNKER, C. I. L. ***Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros.*** São Paulo: Boitempo, 2015.



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

FARIAS, B. H da S., WAGNER, F. **Condições de trabalho e adoecimento docente: causas persistentes.** 2024. In SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10323> Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10323> . Acesso em: 10 jan. 2025.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização, nova conferências, introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-36).** Obras completas volume 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, S.. **Análise terminável e interminável (1937).** In: **Obras completas de Sigmund Freud.** Vol. 23. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GAULEJAC, V. de. **A sociedade do mal-estar: coaching, gestão e capitalismo.** Petrópolis: Vozes, 2007.

GAULEJAC, V. de. **Les sources du sens: l'émergence d'une sociologie clinique.** Paris: Erès, 2009.

GAULEJAC, V.de. **Histórias de vida e sociologia clínica.** São Paulo: Cortez, 1996.

GAULEJAC, V.de. **O poder das organizações.** Petrópolis: Vozes, 2008.

HAIKAL, D. S., PRATES, T. E. C., VIEIRA, M. R. M., MAGALHÃES, T. A. de ., BALDO, M. P., BATISTA DE PAULA, A. M., FERREIRA, E. F. e D. S. Fatores de risco e proteção para doenças crônicas não transmissíveis entre professores da educação básica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 48, p. e5, 2023. <https://doi.org/10.1590/2317-6369/42520pt2023v48e5>

HOOKS, b. **All about love: New visions.** New York: William Morrow, 2000.

ILO. International Labor Organization. Unesco. United Nations. **United Nations. Secretary-General's High-Level Panel on the Teaching Profession.** Recommendations and summary of deliberations. 2024. Disponível em: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_dialogue/%40sector/documents/publication/wcms_912921.pdf?utm. Acesso 8 fev 2025.

NASCIMENTO, K. B. do; SEIXAS, C. E.. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20,



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



nº 36, 22 set. 2020. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>

SILVA, J. C. da . et al.. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e242262, 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262>

SOMÉ, S. B. **The spirit of intimacy**: Ancient African teachings in the ways of relationships. New York: William Morrow, 1999.

STASIAK, Priscila; PEDROSO, Bruno; FREITAS JÚNIOR, Miguel Archanjo de; CARMO, Gonçalo Cassins Moreira do; FUJINAGA, Cristina Ide. SÍNDROME DE BURNOUT E O TRABALHO DOCENTE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA. **Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2021. DOI: 10.36692/v13n2-05R. Disponível em: <https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/747..> Acesso em: 12 mar. 2025.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

375



EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DECOLONIAL E ASTRONOMIA INDÍGENA: UM ESTUDO NO ENSINO DE FÍSICA DO CURSO NORMAL

Paula Rocha Pessanha¹

Izabela de Fátima Bellini Neves²

André de Lima da Silva³

Fernanda do Vale Macieira⁴

Introdução

A educação brasileira tem sido marcada por um longo histórico de valorização da matriz cultural eurocêntrica, que, ao se apresentar como universal e hegemônica, frequentemente invisibilizou e desvalorizou os conhecimentos e saberes de outros povos, incluindo os indígenas e afro-brasileiros. Nesse cenário, a Lei nº 11.645/2008 surge como um marco legislativo fundamental, ao tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo da Educação Básica. Esta legislação reflete uma demanda por uma educação que transcenda a matriz monocultural e que reconheça a riqueza e a contribuição da diversidade cultural para a compreensão da história nacional e do conhecimento humano. No entanto, a implementação dessa lei ainda enfrenta desafios significativos, como a superficialidade e a fragmentação com que a temática indígena é abordada, muitas vezes restrita a datas comemorativas ou à iniciativa isolada de professores. A carência de materiais didáticos adequados e a formação insuficiente de professores para atuar em contextos interculturais também são obstáculos persistentes.

É neste contexto que se insere a perspectiva decolonial na educação. A decolonialidade emerge como um caminho para "descolonizar as mentes" e "desaprender" o que foi imposto pelos processos colonizadores, buscando romper com o "absolutismo acadêmico" que eleva o saber científico ocidental à categoria de verdade absoluta, inferiorizando outras tradições de conhecimento. Essa abordagem defende o reconhecimento e a valorização da diversidade epistemológica, combatendo o racismo epistêmico, que historicamente invisibilizou a produção de conhecimento de povos não-europeus. A educação decolonial, portanto, propõe uma reconfiguração do saber, onde a experiência europeia não seja o modelo

376

¹ Professora da rede pública estadual do Estado do Rio de Janeiro (IECD/SEEDUC-RJ), Doutora pelo Instituto de Radioproteção e Dosimetria pela Comissão Nacional de Energia Nuclear (IRD/CNEN), pessanha.paular@gmail.com

² Mestranda em Educação em Ciências pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professora da rede pública estadual do Estado do Rio de Janeiro (IECD/SEEDUC-RJ), izabelabellini@hotmail.com

³ Licenciando em Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), andrelimas1995@gmail.com

⁴ Graduanda de História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), dovale.macieira@gmail.com

universal, e onde se promova um diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento.

Dentre os saberes historicamente invisibilizados, a Astronomia Indígena se destaca como um campo promissor para a educação científica decolonial. Para os povos originários do Brasil, a observação do céu não é apenas uma prática utilitária, mas uma parte intrínseca de sua cosmologia, identidade, espiritualidade e organização social, agrícola e religiosa. As constelações indígenas, por exemplo, são povoadas por animais da fauna brasileira como a Ema e a Anta, e anunciam períodos de chuva, seca, cheias de rios e épocas de plantio. Diferentemente da ciência ocidental, que fragmenta a realidade e busca descrever fenômenos de maneira sistemática e empírica, a cosmologia indígena Mbyá-Guarani, por exemplo, integra o Sol, a Lua e a Terra em narrativas que moldam sua memória cultural e são transmitidas oralmente de geração em geração. Para os Mbyá-Guarani, os saberes celestes desempenham um papel central na identidade e espiritualidade, com conceitos como a "Terra Sem Mal" guiando sua busca espiritual e capacidade de adaptação. A inclusão dessas narrativas e conhecimentos, como o tempo novo (*Ara Pyau*) e tempo velho (*Ara Ymã*) ou as constelações do Homem Velho e do Beija-Flor, permite relativizar a ciência ocidental, apresentando-a como "uma cultura estrangeira" e reconhecendo a coexistência de múltiplos sistemas epistemológicos. É importante notar que alguns estudos sugerem a utilização do termo "Astronomia Indígena" em vez de "Etnoastronomia" para evitar marginalizar esses saberes, e, quando possível, especificar a etnia, como "Astronomia Guarani".

O Instituto de Educação Carmela Dutra e o Curso Normal

O Curso Normal, também conhecido como Magistério, representa uma modalidade de formação de professores de nível médio que, historicamente, foi a principal via para quem desejava atuar na educação básica no Brasil. A primeira escola normal brasileira foi estabelecida em 1835, no Rio de Janeiro, seguindo um modelo europeu para habilitar pessoas ao ofício do magistério primário. O currículo inicial incluía leitura, escrita, aritmética, geometria, gramática da língua nacional, geografia e princípios de moral cristã e religião do Estado. Ao longo do tempo, essa formação passou por diversas reformas, como a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 e a Lei nº 5.692/71, que descaracterizou o antigo Curso Normal, tornando-o uma habilitação de segundo grau para o magistério.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96) estabeleceu que a formação de docentes para a educação básica deveria ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena. No entanto, a mesma lei manteve a formação em nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Atualmente, o Curso Normal ainda existe em 23 estados brasileiros, com uma forte presença no Rio de Janeiro e na região Sul, e tem um currículo que integra o ensino médio com disciplinas técnicas voltadas para a formação de docentes, incluindo uma prática mínima de 800 horas. Ele é

distinto do curso superior de Pedagogia, que oferece uma base teórica e prática mais abrangente e habilita o profissional para diversas funções além da docência direta nos anos iniciais.

Nesse contexto de formação de professores, destaca-se a Escola Normal Carmela Dutra (ENCD), posteriormente Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD), localizada em Madureira, Rio de Janeiro. Criada pelo Decreto nº 8.546 em 22 de junho de 1946, ela foi a única escola normal oficial estabelecida no Rio de Janeiro na década de 1940. Sua criação visava suprir a insuficiência de vagas do prestigiado Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A escola recebeu o nome de Carmela Dutra, esposa do então presidente Eurico Gaspar Dutra, uma figura conhecida por sua influência política e religiosidade.

A instalação da ENCD em Madureira, classificada como "Segunda Zona Suburbana Remota", gerou desafios significativos. A escola enfrentou a oposição das alunas do Instituto de Educação, que buscavam manter a exclusividade na formação de professoras e na admissão ao serviço público. As alunas da ENCD, inclusive, foram apelidadas pejorativamente de "carmelitas" pelas colegas do Instituto de Educação, em alusão aos hábitos religiosos da patrona. Além disso, a ENCD lidou com dificuldades estruturais, como falta de professores, mobiliário adequado e merenda. Apesar dessas adversidades, os primeiros alunos e algumas autoridades se empenharam em manter a escola funcionando.

A identidade das normalistas de Madureira foi, então, construída não apenas pela atribuição, mas também por meio de uma "negociação identitária". Elas conquistaram o direito de usar o mesmo uniforme do Instituto de Educação e, posteriormente, o termo "carmelita" passou a ser aceito como uma marca diferenciadora e autêntica de seu grupo. A ENCD testemunhou um crescimento notável, passando de 30 alunos em 1947 para 583 em 1953, o que levou a um processo de "suburbanização" do curso, com a escola atendendo prioritariamente os moradores locais.

Em 31 de julho de 1953, a Escola Normal Carmela Dutra conquistou sua autonomia administrativa e pedagógica do Instituto de Educação por meio do Decreto-Lei nº 12.171. Esse marco, embora contestado por alguns, simbolizou a legitimação de uma formação de qualidade nos subúrbios e o fim do monopólio do Instituto de Educação na formação de professores do Distrito Federal. A trajetória da Escola Normal Carmela Dutra ilustra a resiliência e a evolução da formação de professores no Brasil, adaptando-se às demandas sociais e geográficas e consolidando sua importância como um centro de excelência na educação.

A análise de discurso

A Análise de Discurso (AD) é uma técnica de análise de dados qualitativos frequentemente utilizada para interpretar informações textuais, visuais e até mesmo gravações em áudio. Ao contrário da Análise de Conteúdo (AC), com a qual é por vezes confundida, a Análise de

Discurso não deve ser usada aleatoriamente, pois cada uma possui características específicas e é mais apropriada para diferentes problemas de pesquisa.

As principais diferenças entre AD e AC residem em suas epistemologias e abordagens:

- Epistemologia: A Análise de Discurso está mais alinhada à epistemologia interpretativista, enquanto a Análise de Conteúdo se volta mais para a positivista.
- Foco e Interpretação: Na AD, o foco principal é a interpretação direta dos dados, com a descrição sendo muitas vezes secundária ou quase desnecessária. A preocupação é profundamente interpretativa.
- Visão do Texto: Pesquisadores que utilizam a Análise de Discurso buscam entender como um texto significa algo e como essa significação é construída por meio do processo de produção do texto. Ela investiga o que está por trás do que é dito ou mostrado.
- Objetivo Crítico: O foco da Análise de Discurso é geralmente a crítica. O pesquisador frequentemente parte de uma teoria prévia que serve como lente para a análise crítica dos dados.
- Leitura do Texto: A leitura na Análise de Discurso é subjetiva e busca o que está implícito no texto, ou seja, o que não está manifesto no primeiro nível, mas em camadas mais profundas de interpretação.

379

Metodologia

Em uma escola pública localizada na periferia do subúrbio do Rio de Janeiro, foi desenvolvida uma proposta didática que integrou o ensino de física com a valorização dos saberes indígenas, atendendo às diretrizes da Lei 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. A experiência foi realizada no âmbito da Residência Pedagógica, com turmas do 3º ano do ensino fundamental, e teve como foco as constelações do povo Guarani Mbya.

A proposta surgiu a partir de um curso realizado no Museu de Astronomia e Ciências Afins, onde foram estudadas as constelações Guaxu (veado), Guya Nhandu (ema), Tapi'i (anta) e Tuya'i (homem velho). Cada uma dessas figuras celestes está relacionada a uma estação do ano e à organização do tempo para os Guarani Mbya, influenciando seus deslocamentos e práticas agrícolas. Esse conhecimento tradicional foi articulado em sala de aula como uma forma alternativa e legítima de entender o céu e os ciclos naturais, oferecendo uma abordagem crítica e plural do conhecimento científico.

Durante a implementação da atividade, foi possível observar o interesse dos estudantes e a valorização de perspectivas não-hegemônicas da ciência. A aula abordou o movimento aparente das estrelas e a divisão das estações do ano sob o ponto de vista indígena, utilizando elementos da física e da astronomia escolar. Como forma de avaliação, os alunos foram convidados a criar um livreto explicativo, voltado a outros estudantes, sobre as constelações Guarani Mbya. Os resultados demonstraram que os estudantes compreenderam os conteúdos abordados, tanto conceitualmente quanto culturalmente. A maioria produziu

materiais criativos, bem estruturados e alinhados à proposta, mesmo que alguns tenham ampliado o tema para outras culturas astronômicas, como a Maia.

Essa experiência revela que, mesmo em contextos escolares marcados por desigualdades sociais, é possível promover um ensino de ciências comprometido com a diversidade cultural e epistemológica. A atividade se mostrou eficiente tanto na transmissão de conteúdos físicos quanto na valorização dos saberes indígenas, reafirmando o papel da escola como espaço de diálogo, inclusão e reconhecimento de diferentes formas de compreender o mundo.

Resultados e análises

O estudo em questão destaca-se por apresentar resultados que transcendem a mera aplicação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão de temas de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo da Educação Básica. Ele revela como a integração da Astronomia Indígena no ensino de Física, particularmente no Curso Normal (formação de professores da Educação Básica), pode promover uma genuína perspectiva decolonial, impactando profundamente a compreensão e a futura prática pedagógica dos alunos. A análise dos 46 livretos criados pelos alunos oferece evidências concretas desse impacto.

Os 46 livretos produzidos pelos alunos, destinados à contação de histórias com a astronomia indígena como eixo condutor, são o cerne da análise de resultados. A categorização desses materiais demonstra a diversidade e a profundidade com que os futuros professores assimilaram o conteúdo e a proposta:

1. **Conceitos Astronômicos Específicos (21,74%):** Uma parcela significativa dos trabalhos focou na transmissão de **conceitos astronômicos específicos** sob a ótica indígena. Isso é crucial, pois indica que os alunos não apenas se sensibilizaram com a cultura, mas também foram capazes de articular os saberes indígenas com princípios da física escolar. Eles compreenderam como as constelações Mbyá-Guarani, como o Guaxu (veado), Guya Nhandu (ema), Tapi'i (anta) e Tuya'i (homem velho), estão relacionadas ao movimento aparente das estrelas e à organização do tempo e das estações do ano, elementos que são intrínsecos à Física. Essa capacidade de interligar diferentes sistemas de conhecimento é um pilar da educação decolonial.
2. **Mitos e Narrativas Tradicionais (30,43%):** A categoria mais expressiva revela a força das **narrativas tradicionais e mitos** na assimilação dos alunos. Este dado é particularmente relevante porque os mitos não são vistos como meras "estórias" na cosmologia indígena, mas como formas legítimas de conhecimento que explicam o universo, a vida e a organização social. A reprodução e a adaptação dessas narrativas nos livretos indicam que os alunos internalizaram a riqueza cultural e espiritual por trás da astronomia Mbyá-Guarani, compreendendo que a observação do céu para esses povos vai além da utilidade prática, sendo parte indissociável de sua identidade.

380

3. **Conhecimento e Sabedoria Indígena (21,74%):** A percentagem idêntica à dos conceitos específicos nesta categoria demonstra que os alunos não se restringiram aos aspectos observacionais. Eles incorporaram a **sabedoria indígena** que permeia a astronomia, compreendendo como esses conhecimentos influenciam os deslocamentos, as práticas agrícolas e a própria busca espiritual dos Mbyá-Guarani, como o conceito de "Terra Sem Mal". Isso sugere uma compreensão mais holística e um reconhecimento do valor intrínseco e da validade desses sistemas de saber.
4. **Personagens e Elementos Culturais (17,39%):** A presença de **personagens e elementos culturais** nos livretos aponta para a criatividade e a capacidade dos alunos de contextualizar o aprendizado. Ao criar ou adaptar personagens e inserir elementos da cultura Mbyá-Guarani, eles não só tornaram o material didático mais envolvente para crianças, mas também demonstraram uma imersão mais profunda na riqueza cultural do povo. Essa categoria reforça o potencial pedagógico da abordagem em humanizar o ensino de ciências.
5. **Não Possuíam Nenhuma das Ideias Propostas (8,70%):** A baixa percentagem de livretos que não se alinharam às propostas é um indicativo do sucesso geral da intervenção. Isso demonstra que a vasta maioria dos alunos engajou-se efetivamente na tarefa e compreendeu os objetivos da atividade, validando a metodologia e a pertinência da abordagem sobre a Astronomia Mbyá-Guarani

381

A principal conclusão do estudo é que a abordagem foi bem-sucedida não apenas em cumprir as diretrizes da Lei nº 11.645/2008, mas em ir muito além. Ela contribuiu ativamente para a construção de uma **educação mais inclusiva e contextualizada**.

- **Questionamento ao Saber Científico Eurocêntrico:** Ao apresentar a Astronomia Indígena como um sistema de conhecimento legítimo e complexo, o estudo promoveu uma **relativização da ciência ocidental**. Mostrou que o conhecimento científico hegemônico é uma "cultura estrangeira" e não a única ou superior forma de compreender o universo. Isso é fundamental para a **educação decolonial**, que busca desconstruir a hegemonia eurocêntrica e combater o racismo epistêmico.
- **Legitimação de Outras Formas de Saber:** A atividade demonstrou que é possível e necessário **legitimar outras formas de produzir e compreender o conhecimento**. Os saberes indígenas, que por muito tempo foram marginalizados ou folclorizados, são aqui reconhecidos como sistemas lógicos e válidos, com sua própria coerência e contribuições valiosas para a compreensão do mundo.
- **Reafirmação do Papel da Escola:** A experiência, realizada em uma escola pública na periferia do Rio de Janeiro e marcada por desigualdades sociais, reafirma o **papel da escola como um espaço de diálogo, inclusão e reconhecimento da diversidade**. Isso mostra que, independentemente do contexto socioeconômico, é

- possível promover um ensino de ciências que seja culturalmente sensível e que valorize as diferentes epistemologias.
- **Preparação para Futuras Práticas Pedagógicas:** O projeto com os livretos, pensando nas futuras práticas pedagógicas dos alunos do Curso Normal, é um ponto chave. Ao experimentarem essa abordagem, esses futuros professores estão sendo equipados com ferramentas e uma mentalidade mais aberta para integrar saberes diversos em suas próprias salas de aula. Eles se tornam agentes de uma mudança educacional, capazes de promover um diálogo horizontal entre culturas e conhecimentos, algo essencial para uma "educação em ciências culturalmente sensível".

Os resultados apontam para a viabilidade e a importância de uma **educação em ciências culturalmente sensível** no Brasil. No entanto, o estudo também toca em um ponto crucial e complexo nas Considerações Finais: a **resistência dos próprios jovens Mbyá-Guarani** em dialogar sobre seus saberes nas oficinas, apesar do desejo da comunidade de que a escola prepare seus estudantes para o "mundo exterior" sem romper com sua identidade cultural. Isso sublinha que a educação decolonial não é um processo unilateral de imposição de novos saberes, mas um **diálogo delicado e contínuo**, onde o respeito à autonomia e aos diferentes modos de relação com o conhecimento é fundamental.

O desafio reside em como os estudantes, tanto indígenas quanto não-indígenas, se relacionam com o discurso científico e o tradicional – se isso gera domínio, apropriação ou resistência. O estudo, ao investigar como os alunos do Curso Normal constroem seus saberes integrando conceitos físicos a conhecimentos indígenas, dá um passo importante para entender essa complexidade e pavimentar o caminho para uma educação mais equitativa e respeitosa com a diversidade epistemológica do Brasil.

Considerações Finais

A integração da Astronomia Indígena no Ensino de Ciências, especialmente no Curso Normal – que forma professores para a Educação Básica – é crucial para uma "educação em ciências culturalmente sensível". Essa abordagem não visa substituir os conhecimentos científicos, mas sim promover o entendimento e o diálogo entre diferentes saberes. Ao invés de tratar os saberes indígenas como meras curiosidades ou "primitivos", a proposta é reconhecê-los como sistemas lógicos e legítimos, que contribuem para uma compreensão mais ampla e complexa do mundo. Atividades pedagógicas que envolvem a pesquisa sobre a história dos povos indígenas locais, a construção de instrumentos astronômicos indígenas ou a criação de murais e jogos sobre a Astronomia Indígena, por exemplo, podem estimular o pensamento crítico e o respeito à diversidade. Além disso, a valorização dos saberes ancestrais pode fortalecer o senso de pertencimento e identidade cultural dos estudantes indígenas.

Contudo, a comunidade Mbyá-Guarani, embora reconheça a importância da escola apresentar a ciência da mesma forma que nas escolas urbanas para preparar os estudantes para o mundo exterior, também valoriza a coexistência com seus saberes tradicionais, para não romper com sua identidade cultural. O desafio reside em como os estudantes se relacionam com o discurso científico, que pode gerar domínio, apropriação ou resistência. Observou-se, inclusive, que a resistência dos jovens Mbyá-Guarani pode se manifestar na falta de diálogo sobre seus próprios saberes durante as oficinas. Diante dessa complexidade, o presente estudo buscou investigar como os alunos constroem seus saberes integrando conceitos físicos a conhecimentos indígenas, a partir da Astronomia Mbyá-Guarani, pensando em suas futuras práticas pedagógicas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

ARAÚJO, Ubiratan D'Ambrósio. **Educação e diversidade cultural: o desafio das culturas indígenas e afro-brasileiras.** São Paulo: Autêntica, 2011.

AZEVEDO, Wilma Maria Martins; GAVA, Aline. **Astronomia indígena no ensino de ciências: possibilidades de uma abordagem intercultural.** *Ciência & Educação*, v. 21, n. 3, p. 747–762, 2015. DOI: 10.1590/1516-731320150030014

SILVA, Cíntia Guedes da; SOUZA, D. A. de. **A Astronomia Indígena como caminho para o Ensino de Ciências Intercultural.** *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 11, n. 2, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder: Um olhar a partir da educação latino-americana.** In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *Pensamento decolonial: latino-americano, teorias e epistemologias.* São Paulo: Vozes, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação para as relações étnico-raciais: fundamentos legais e epistemológicos.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 5–18, 2008.

O PODER DISCIPLINAR EM PROCESSOS ADMINISTRATIVOS DISCIPLINARES EM UNIVERSIDADES E ESCOLAS PÚBLICAS

Velci Muniz Vieira¹
Geraldo Antônio Rosa²

Este artigo analisa como os processos administrativos disciplinares nascem no cotidiano das escolas públicas e universidades, sustentados por uma ordem de discurso de poder e saber, conforme os conceitos de Michel Foucault. A reflexão deste ensaio explora como os micropoderes presentes nas dinâmicas escolares que controlam os saberes e moldam as subjetividades docentes através de dispositivos sutis de controle e registros que antecedem a instauração dos processos disciplinares. Essa inquietação nasceu na experiência biográfica da autora no chão de escola, ao observar esses procedimentos a revelia, evitados de abusos, desvio de finalidade e assédio. Com essa experiência traumática vivida e assistida, fui orientada a buscar na construção do Estado do Conhecimento trabalhos em teses, dissertações e artigos sobre o tema. Com os descritores, processos administrativos disciplinares, poder disciplinar e educação pública foram encontrados 28 trabalhos num recorte temporal entre 2016 e 2020. Os achados destacam a necessidade de repensar essas práticas, evidenciando os impactos do poder disciplinar na autonomia pedagógica e na dinâmica educacional.

384

Fundamentação Teórica

A noção de poder disciplinar, conforme desenvolvida por Michel Foucault, está associada ao controle e à normatização dos indivíduos por meio de mecanismos institucionais. Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault descreve como as instituições modernas, incluindo as escolas, operam segundo uma lógica disciplinar que visa produzir sujeitos dóceis e úteis à sociedade. Esse poder disciplinar manifesta-se através de normas, sanções e dispositivos de vigilância que regulam a conduta dos estudantes e dos profissionais da educação principalmente. O processo administrativo disciplinar regula o serviço público, conferindo ao ente público o poder discricionário de instaurá-lo em conformidade com os princípios constitucionais e administrativos, tais como legalidade, moralidade, impessoalidade e eficiência. Este procedimento é indispensável para compreender e organizar a administração pública.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul/ UCS. Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense/Uniplac com especialização em Direito Constitucional e Penal.

Velcivieira15@gmail.com

² Dr. em Teologia: Religião e Educação, Pós-doutorado em Humanidades (Madri-ES), Pós-doutorado em Gestão do Ensino Superior (Algarve-PT), pesquisador em Produtividades CNPq.

Geraldorosa06@gmail.com

Contudo, entre a materialidade de uma conduta ilegal e sua apuração formal, existem procedimentos preliminares que, no âmbito da discricionariedade, frequentemente operam dentro de uma lógica de poder. Conforme Meireles (2016, p. 145), o processo administrativo disciplinar é definido como um instrumento voltado à apuração de faltas graves cometidas por servidores públicos e demais indivíduos sujeitos aos regimes funcionais de determinados órgãos da administração pública”.

Nesta pesquisa, que analisou 28 publicações em periódicos e artigos das plataformas CAPES e IBITC, investigamos a relação entre o poder disciplinar e a instauração dos processos administrativos. Os resultados revelaram que, no contexto da administração pública, o poder disciplinar exerce a função de regulamentar internamente as infrações funcionais cometidas pelos servidores e por outras pessoas vinculadas aos órgãos públicos, conforme apontado por Meireles (2016, p. 145). O poder disciplinar "é a faculdade de punir internamente as infrações funcionais dos servidores e demais pessoas sujeitas à disciplina dos órgãos públicos e aos serviços da administração pública". Esse poder, ao mesmo tempo em que organiza as dinâmicas institucionais, também se estrutura a partir de uma lógica que reforça práticas normativas e hierárquicas.

Levantamos também aqui a discussão sobre a microfísica do poder, outro conceito foucaultiano que sustenta a ideia de um poder que não emana exclusivamente de instâncias superiores, mas está disperso em múltiplas relações cotidianas. No contexto escolar, por exemplo, isso significa que professores, gestores e até mesmo os próprios alunos participam da manutenção e reprodução dessas práticas disciplinares. Além disso, a noção de biopolítica, conforme formulada por Foucault, permite compreender como o poder não se limita à repressão, mas opera na gestão da vida e dos corpos em escala populacional. A biopolítica se manifesta na regulação dos comportamentos, na normatização da saúde, da educação e da disciplina, demonstrando que o controle sobre os corpos e condutas ultrapassa os muros da escola e se estende para outras esferas sociais.

385

Metodologia

A pesquisa baseou-se na análise quantitativa de 28 trabalhos acadêmicos que discutem os processos administrativos disciplinares em Universidade e Escolas públicas. Os critérios de seleção desses trabalhos incluíram a relevância do tema, a abordagem metodológica e a fundamentação teórica. Foram examinados artigos científicos, dissertações e teses disponíveis em bases de dados acadêmicas.

Após a coleta dos trabalhos, foi realizada a categorização das principais abordagens utilizadas pelos autores, com o objetivo de identificar padrões e recorrências nas discussões sobre o poder disciplinar nas escolas. Na sequência, a análise qualitativa buscou relacionar esses achados com os conceitos foucaultianos, evidenciando de que maneira os processos administrativos disciplinares refletem as dinâmicas de poder descritas pelo autor.

Pra a composição do corpus da pesquisa do tipo *estado do conhecimento*, foram adotados critérios de inclusão e exclusão que garantissem a relevância e a coerência dos trabalhos selecionados com os objetivos do estudo. Os critérios de abrangência consideraram produções que justificassem sua pertinência ao situar a pesquisa no contexto histórico do campo de estudo, articulando variáveis importantes e fenômenos relevantes relacionados ao poder disciplinar e aos processos administrativos disciplinares nas escolas públicas. No tocante à síntese, foram incluídos trabalhos que apresentassem discussões consistentes sobre o que tem sido feito no campo, demonstrando valor teórico ou empírico, mesmo que com menções pontuais à historicidade do tema. A busca inicial, realizada no repositório do IBICT, resultou em 3 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado relacionadas ao termo “Poder Disciplinar” e em 5 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado para o termo “Processos Administrativos Disciplinares”, totalizando 16 trabalhos que passaram por nova triagem a partir dos critérios estabelecidos (Quadros 2 e 3).

A categorização dos trabalhos foi realizada com base em uma leitura flutuante dos resumos, inicialmente orientada por uma bibliografia anotada, que permitiu identificar as publicações mais relevantes ao objeto de estudo. Foram selecionados 26 trabalhos provenientes de bases como CAPES Periódicos, Google Acadêmico, CAPES e IBICT, os quais serviram de base para uma análise mais aprofundada dos objetivos, metodologias e resultados. Seguindo a perspectiva de Gomes (2012), a interpretação consistiu em relacionar os dados coletados com os fundamentos teóricos da pesquisa, especialmente os conceitos de poder disciplinar e processos administrativos disciplinares no contexto educacional. Com apoio na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), as categorias foram formadas a partir de elementos comuns entre os textos, permitindo agrupar os estudos de maneira sistemática. Essa organização favoreceu uma análise crítica e reflexiva, ao evidenciar aproximações conceituais e metodológicas entre os trabalhos, ao mesmo tempo em que revelou lacunas e tendências da produção acadêmica. O levantamento apontou uma maior incidência de dissertações de mestrado (16), seguidas por artigos científicos (8) e teses de doutorado (2), com predominância das produções nos estados do Sudeste e Sul, especialmente São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Essa sistematização categorial contribuiu para construir uma base sólida de análise e para a compreensão mais ampla das interseções entre práticas disciplinares e justiça educacional.

386

A Subjetivação e o Controle Cotidiano

No contexto educacional, a teoria de Foucault sobre micro poderes revela formas sutis e cotidianas de controle e influência que permeiam as relações em pequenos grupos ou indivíduos. Diferentemente do poder centralizado, que é visível e reconhecido, os micro poderes agem de maneira dispersa, muitas vezes de forma imperceptível. Operando de maneira descentralizada, esses micro poderes moldam atitudes, comportamentos e percepções sem recorrer à coerção direta, mas por meio de mecanismos implícitos de

regulação e disciplina. Essa perspectiva foucaultiana oferece um olhar detalhado sobre as dinâmicas de poder presentes nas interações escolares, evidenciando como elas criam e reforçam estruturas de controle invisíveis, porém eficazes.

Nas escolas, os micro poderes são evidenciados nas relações cotidianas entre professores, gestores e demais funcionários. A maneira como os docentes são avaliados, as expectativas institucionais quanto à sua conduta, as regras implícitas de convivência e até as práticas informais de supervisão entre colegas são exemplos de como esses micro poderes operam. Essas dinâmicas sutis e descentralizadas de controle não apenas moldam o comportamento dos professores, mas também influenciam suas subjetividades, reforçando normas e valores institucionais. Ao criar um ambiente de constante vigilância e regulação, os micro poderes consolidam uma disciplina que não depende exclusivamente de imposições hierárquicas, mas que se manifesta nas interações diárias e nas estruturas institucionais, limitando a autonomia pedagógica dos docentes

A Sob essa perspectiva, o poder disciplinar, presente nos processos administrativos disciplinares nas escolas públicas, não se restringe ao ato de punição em si, mas se manifesta como um processo contínuo de moldagem dos corpos e das ações dos indivíduos. Os micro poderes, ao atuarem de maneira cotidiana, constroem os sujeitos por meio de normas implícitas que promovem conformidade e subordinação. Conforme o conceito de captura de Deleuze, essa dinâmica envolve o aprisionamento dos professores em uma lógica institucional que restringe suas ações e perspectivas, anulando sua liberdade pedagógica e fragilizando a autonomia necessária para exercer plenamente seu papel.

387

Formação das Subjetividades

Sob a ótica de Foucault, os mecanismos de vigilância e punição presentes no contexto escolar exercem um papel central na formação das subjetividades dos professores. Ao desempenharem suas funções, os docentes internalizam essas práticas institucionais, muitas vezes de forma inconsciente, resultando em um processo de autocontrole. Esse autocontrole faz com que os professores ajustem sua conduta às normas estabelecidas, cumprindo regulamentos institucionais sem questioná-los, em muitos casos. O temor de serem avaliados ou punidos, aliado à pressão para atender às expectativas da administração escolar e da sociedade, cria um ambiente de constante insegurança e stress.

Essa dinâmica não apenas fragiliza a autonomia pedagógica dos professores, mas também impacta profundamente suas relações com os alunos e sua prática educacional, contribuindo para a perpetuação das lógicas de poder no espaço escolar. Nesse contexto, a vigilância nas escolas públicas, ao sustentar os processos administrativos disciplinares, tem como objetivo claro o controle dos saberes.

Sob a ótica de Foucault, o poder e o saber são indissociáveis, operando juntos para definir quais conhecimentos são legitimados e como esses conhecimentos devem ser transmitidos e apropriados. Através de dispositivos de vigilância e regulação, a escola estabelece normas que

moldam não apenas as práticas pedagógicas dos professores, mas também suas subjetividades. Assim, o controle dos saberes reflete uma lógica de poder disciplinar que busca assegurar conformidade e reforçar hierarquias institucionais, limitando a autonomia do docente e restringindo sua liberdade de questionar ou inovar no espaço educacional.

Controle dos Discursos nas Escolas

Um dos conceitos centrais da teoria de Foucault, que se relaciona diretamente com os processos disciplinares nas escolas, é o vínculo entre poder e saber. Foucault argumenta que o poder e o saber não são entidades separadas, mas sim entrelaçados de forma indissociável. O poder não apenas impõe regras, mas também define o que é considerado conhecimento legítimo e verdadeiramente válido dentro de uma sociedade. Esse "saber" é usado para moldar os comportamentos e as atitudes dos indivíduos, incluindo especialmente os professores. É através deles que se atinge os alunos.

Os dispositivos de poder, segundo Foucault, são conjuntos de práticas e estruturas que operam para estabelecer normas e definir a verdade em determinado contexto. Em uma escola pública, ou mesmo em universidades, os dispositivos de poder incluem os regulamentos formais, mas também as práticas cotidianas, como a interação entre professores e alunos, a maneira como os alunos são organizados no espaço escolar e os tipos de discursos permitidos nas discussões em sala de aula. O que é considerado "verdadeiro" ou "certo" na escola muitas vezes é o resultado de uma construção histórica do poder, em que certos saberes são legitimados em detrimento de outros.

Esse controle dos discursos, como um dispositivo de poder, também se manifesta nos processos administrativos disciplinares. Como se estruturam as denúncias que fundamentarão os processos disciplinares nas escolas? Muitas vezes recorrem a normas e valores que são apresentados como absolutos, sem considerar as diversidades culturais, sociais e históricas e políticas na escola. O saber que fundamenta essas práticas disciplinares é, muitas vezes, um saber normativo que se sobrepõe à experiência concreta e aos contextos dos professores.

A Aplicação do Poder Disciplinar nos Processos Administrativos Disciplinares

O processo administrativo disciplinar é um mecanismo indispensável para a organização das escolas públicas, garantindo a regulação das condutas docentes de acordo com os princípios constitucionais e administrativos. No entanto, sua aplicação não pode se transformar em um dispositivo de controle arbitrário. É essencial observar o devido processo legal e assegurar a ampla defesa aos professores, de forma a evitar práticas abusivas que busquem atingir dissidentes ou reproduzir desigualdades institucionais.

Como Foucault propõe, o poder disciplinar transcende a imposição externa, operando também na formação da subjetividade dos docentes. Ao internalizar as normas e práticas

regulatórias, o professor se ajusta às expectativas institucionais e torna-se sujeito de autocontrole, ampliando as dinâmicas de vigilância presentes na escola. Essas condições, se aplicadas de forma desbalanceada, podem limitar a liberdade pedagógica, fragilizando a autonomia necessária para a construção de um ambiente educacional mais justo

Análise Crítica dos Processos Administrativos Disciplinares em Universidades e Escolas Públicas: Uma Perspectiva Foucauldiana

Apresentação dos Dados

A partir da análise quantitativa de 28 trabalhos acadêmicos sobre processos administrativos disciplinares (PADs) em escolas e universidades públicas, identificaram-se padrões recorrentes nas abordagens teóricas e nos desafios práticos enfrentados pelos atores envolvidos. Entre os principais eixos temáticos, destacam-se:

A fundamentação jurídica e os princípios constitucionais aplicados aos PADs;

O uso dos processos disciplinares como instrumento de normalização e controle nas escolas;

Os impactos dos PADs na subjetividade dos envolvidos;

Alternativas e reformulações possíveis para os modelos disciplinares vigentes.

389

Interpretação dos Resultados

Os dados revelam que o processo administrativo disciplinar, embora amparado por princípios de legalidade, contraditório e ampla defesa, opera muitas vezes como um mecanismo de coerção e controle. A perspectiva de Michel Foucault sobre o poder disciplinar é essencial para compreender como esses processos se inserem em uma lógica de vigilância e regulação dos comportamentos escolares. O livro de ocorrências, por exemplo, é um dispositivo que registra e categoriza desvios, funcionando como um instrumento de subjetivação da indisciplina.

Os processos disciplinares analisados também demonstram uma tendência à burocratização das relações interpessoais na escola, dificultando a mediação dialógica e reforçando dinâmicas punitivista. Esse fenômeno resulta em impactos psicológicos e sociais tanto para servidores quanto para estudantes, aumentando os níveis de tensão e insegurança no ambiente educacional.

Discussão sobre as Tendências

Os PADs em escolas públicas parecem refletir uma herança disciplinar fortemente estruturada na normalização dos comportamentos. A predominância da lógica punitiva evidencia a dificuldade do sistema educacional em adotar práticas alternativas, como a mediação de conflitos ou o uso de Termos de Ajustamento de Conduta (TAC). Alguns

estudos sugerem que tais alternativas poderiam reduzir a judicialização dos conflitos escolares e tornar os processos mais pedagógicos.

Outra tendência identificada é a influência do neoliberalismo na gestão disciplinar das escolas. A busca por eficiência e produtividade no setor público resulta na intensificação de mecanismos de controle e na responsabilização individualizada dos agentes envolvidos. Isso reforça um modelo de governança baseado na gestão de riscos e no monitoramento contínuo dos sujeitos, ampliando o alcance do poder disciplinar.

Conclusão Crítica

Os processos administrativos disciplinares nas escolas públicas evidenciam um paradoxo: se, por um lado, buscam garantir a ordem e a justiça institucional, por outro, são instrumentos de perpetuação do poder disciplinar e da normatização dos corpos escolares. A rigidez dos PADs muitas vezes impede soluções mais democráticas e formativas, resultando na intensificação dos conflitos e na alienação dos envolvidos.

Diante disso, faz-se necessário repensar a estrutura disciplinar vigente e considerar abordagens que privilegiam o diálogo, a mediação e a construção coletiva de soluções. Uma mudança nesse sentido poderia minimizar os efeitos negativos do punitivíssimo e promover um ambiente educacional mais justo e inclusivo.

390

Referências

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes. 1990.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitate Research for Education**. Boston. Allyn na Bacon, inc. 1991. (p. 243 -260).

CANDIOTTO, Cesar. Revolução, política e subjetivação em Michael Foucault. In: RAGO, Margareth.; GALO, Silvio (org.). **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. Ed. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

CAVALCANTI, Albares de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.4, p. 983-998, out/dez 2014.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área. **Revista Brasileira de Educação. São Paulo**, v. 11, n.31, p. 7-18. jan./abr. 2006.

REVEL, Judith. **Michael Foucault conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesan. São Carlos: Claraluz, 2005.

SEVERINO, A.J. Pós-Graduação e pesquisa; o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 9 n. 26, p.13 -27. Jan/abril. 2009.

STECANELA, Nilda (Org.). **Diálogos com a educação**; a escolha do método e a identidade do pesquisador. 1ª ed. Caxias do Sul. EDUCS.

VEIGA NETO, Alfredo. Glória Victis. In: RAGO, Margareth.; GALLO, Silvio (org.). **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CANDIOTTO, Cesar. Revolução, política e subjetivação em Michael Foucault. In. RAGO, Margareth.; GALLO, Silvio (org.). **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAPPELLETTI, Mauro. **Acesso à Justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber(org.); Alfredo Veiga-Neto. **Caminhos Investigativos II e III** Rio de Janeiro; DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERRAJOLI, Luigi, **Direito e Razão. Teoria do Garantismo Penal/** Luigi Ferrajoli. Prefácio da primeira edição italiana de Norberto Bobbio. Editora Revista dos Tribunais. 2006.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



FOUCAULT, Michel, **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, a vontade do saber**. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1999.

MEIRELES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. São Paulo: Editora Malheiros, 2002.

MORISINI, Marília; SANTOS, Priscila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CVC, 2021.

Artigos, teses e dissertações consultadas na pesquisa

FRANÇA, Vladimir da Rocha; MORAIS, Giulliana Niederauer Flores Severo de. O processo administrativo disciplinar à luz da teoria do processo sancionador: The administrative disciplinary proceedings based on theory of sanctioning process. **Revista de Direito Administrativo e Infraestrutura** (RDAI), São Paulo, v. 5, n. 19, p. 73–99, 2022. Disponível em: <https://rdai.com.br/index.php/rdai/article/view/413>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MAGALHÃES, Sandy Aparecida Barbosa; NASCIMENTO, Rafael Baioni do. **Práticas escolares e poder disciplinar: relato de uma observação participante à luz do pensamento de Michel Foucault**. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1184–1202, 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.63460. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63460>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MUKAI, Toshio **-Direito Administrativo Sistematizado – 2º Edição –** São Paulo. 2008. Editora Quartier Latin do Brasil

NUNES, Nei Antônio. **A escola e as práticas de poder disciplinar**. **Perspectiva**, [S. l.], v. 18, n. 33, p. 135–154, 2000. DOI: 10.5007/1980-6016.2000.33.135-154. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10786>. Acesso em: 27 jun. 2024.

PENA AGUIAR MARQUES, P. **O Permissivo Genérico À Elaboração De Acordos Substitutivos No Processo Administrativo Disciplinar Em Detrimento Da Pena De Demissão**. **Caderno Virtual**, [S. l.], v. 1, n. 57, 2023. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/cadernovirtual/article/view/7237>. Acesso em: 27 jun. 2024.



PEREIRA, Victor Hugo Del Santoro Silva; PAULO, Rodolfo Fares. **A (in)constitucionalidade da súmula vinculante nº 5 do STF em relação aos princípios do contraditório e da ampla defesa no processo administrativo disciplinar.** *Revista Mato-grossense de Direito*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 193-208, 2023.

RAZABONI JUNIOR, Ricardo Bispo; LAZARI, Rafael José Nadim de. MARGRAF, Alencar Frederico. **Processo Administrativo disciplinar da Lei 8.112/1990 e o cancelamento da Súmula Vinculante nº 05 do STF.** *Revista do Direito Administrativo e Infraestrutura (RDAI)*, São Paulo, v. 3, n. 10, p. 73–88, 2019. Disponível em: <https://rdai.com.br/index.php/rdai/article/view/186>. Acesso em: 23 ago. 2024.

Teses e dissertações

ALIANE, Aliane Silva Alves, **Educação e Biopolítica em Michel Foucault.** 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Montes Claros, MG, 2019.

ALMEIDA, Nathália Suppino Ribeiro. **A produção da (in)disciplina escolar: normalização, subjetivação e controle.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2021.

BARBOSA, Ronaldo Davi. **Direito Administrativo disciplinar: entre o império da sujeição especial a legalidade constitucional.** 2022. 84 f. Dissertação (Mestrado Ciências Jurídicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

BARROS, Gabriel Meneses. **“Há um mister de saber que os subalternos também têm o direito de ser respeitados”:** processos disciplinares contra professores paulistas (1887-1896). 2020. 182 f. Dissertação – Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Guarulhos, SP, 2020.

CARVALHO, Lucas de Oliveira. **Da Sociedade disciplinar de controle:** protagonismos e caminhos da educação diante das mudanças de regime de poder. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sergipe. São Cristóvão, 2020.

COSTA, Cícero Germano da. **O princípio constitucional do contraditório e da ampla defesa no processo administrativo disciplinar e o princípio da segurança jurídica.** 162f. 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/8403/1/Cicero%20Germano.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CUNHA, Tiago Donizete da. **Conflitos e resistências de professores paulistas indicados por processos administrativos disciplinares**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Carlos, 2022.

DEUCHER, Ricardo Alexandre Deucher. **Direitos humanos e prisões: os processos pedagógicos do Eu-detento**. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, SC, 2021.

GADELHA, José Júlio. **A máxima efetividade ao contraditório e a ampla defesa no processo administrativo disciplinar federal em busca da nulidade zero**. 2022. 149 f. Dissertação (Mestrado em Direito Econômico e Desenvolvimento) – Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa. Brasília, 2022.

FERNANDES, Ana Raquel Aires Ribeiro. **A eficiência e transparência na condução dos processos disciplinares nas universidades federais**. 2021. 180 f. Dissertação (Mestrado em Administração Públicas) – Universidade Federal de Goiás. Aparecida de Goiana, 2021.

PACHECO, André. **Aplicação dos Princípios do Novo Serviço Público do Processo Disciplinar a partir de case da Comissão Permanente do Processo Administrativo Disciplinar do Poder Judiciário de Santa Catarina**. 2021, 116pg. Dissertação de Mestrado Profissional do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução de Guido Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SANTOS, Antônio Cesar dos. **Processos administrativos disciplinares e seus impactos na saúde do servidor público**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, MG, 2020.

SANTOS, Rodrigo Barbosa da Silva. Dissertação de Mestrado em Direito. **Custos de processos investigativos na Universidade de Brasília**. 2023.

SILVA, Mario Cesar Cajé. **O livro de ocorrências escolar como instrumento do poder disciplinar na escola a partir de uma abordagem Foucaultiana**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021.

SILVA, Elizangela. **“Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) na gestão administrativa: uma proposta para as Universidades Federais**. 2023. 137 f. Dissertação



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



(Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberlândia, MG, 2023.

VACOVSK, Eduardo. **Boas Práticas de Governança Pública e análise de processos disciplinares decorrentes de assédio moral, instaurados no biênio 2018/2019 da ITFPR.** 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado em Governança Pública e Planejamento) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

VILAR, Peterson Rodrigues Macedo Vilar. **“Segurança Institucional e Violência: o que nos revelam os dados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).** 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Gestão em Organizações Aprendentes) – Universidade Paraíba, 2022.

395



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

TECNOLOGIA, INTERESSE PÚBLICO E GOVERNANÇA: UM ESTUDO SOBRE DECISÕES INSTITUCIONAIS EM TI

Edvaldo Ferreira do Nascimento¹
Marta Pagán Martínez²

Introdução

A transformação digital do setor público tem sido impulsionada pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs), com impacto direto na transparência, eficiência e inovação dos serviços prestados à sociedade (Brasil, 2020). Nesse processo, a governança de TI um ponto chave para alinhar os investimentos tecnológicos aos objetivos institucionais e às demandas públicas (Weill; Ross, 2006).

No Brasil, esse alinhamento vem sendo promovido por meio de referenciais normativos como a ISO/IEC 38500, o Guia de Governança de TIC do SISP e *frameworks* consolidados como o COBIT. Tais instrumentos estabelecem princípios e práticas para uma gestão estratégica das TICs no setor público, reforçando a importância da transparência, da racionalização de recursos e da prestação de contas (Nascimento, 2021).

Contudo, essas decisões não ocorrem em um vácuo técnico. As instituições públicas estão sujeitas a pressões institucionais de diferentes naturezas, coercitivas, normativas e miméticas, que influenciam suas escolhas tecnológicas (King *et al.*, 1994). Tais dinâmicas afetam particularmente instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que enfrentam desafios para conciliar diretrizes legais, demandas operacionais e compromissos sociais.

A escolha entre *software* livre, proprietário ou serviços em nuvem envolve não apenas aspectos técnicos e financeiros, mas também disputas simbólicas e políticas em torno da autonomia tecnológica e do papel do Estado na digitalização. Apesar de avanços observados nos índices de governança de TI (TCU, 2021; TCU, 2024), persistem desafios, sobretudo nas instituições federais de ensino (Almeida; Souza, 2019).

Diante desse cenário, este artigo investiga como fatores institucionais influenciam a governança de TI em autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação. A partir de uma abordagem teórico-conceitual, articula a teoria institucional com referenciais normativos de governança, buscando compreender como normas e diretrizes moldam as decisões tecnológicas no setor público.

¹ Doutorando em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Brasil. edvaldofdn@gmail.com

² Doutora em Técnicas e Métodos em Informação e Documentação. Universidad de Murcia (UM) – Espanha. Pagan.marta@gmail.com

Teoria institucional

A teoria institucional fornece uma lente analítica eficaz para compreender as pressões externas que influenciam a adoção de práticas organizacionais, como a governança de TI em instituições públicas. Rodriguez, Diniz e Ferrer (2007) argumentam que o sucesso na adoção de inovações tecnológicas pode modificar crenças institucionais e conferir legitimidade a novos padrões organizacionais. Essa legitimidade, por sua vez, torna-se um recurso necessário à sobrevivência das instituições, especialmente no setor público, onde há forte dependência de normas, recursos e expectativas do ambiente externo (Pfeffer; Salancik, 1978).

Aplicada ao contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), essa teoria permite analisar como fatores institucionais moldam decisões tecnológicas. Estudos como os de Diniz *et al.* (2009) e Teo, Wei e Benbasat (2003) demonstram que a adoção de políticas de governo digital no Brasil não ocorre apenas por critérios técnicos, mas também por fatores contextuais e políticos. King *et al.* (1994) reforçam essa perspectiva ao apontar a influência de autoridades governamentais e organizações reguladoras sobre o comportamento das instituições públicas.

Segundo Scott (2014), as instituições são sustentadas por três pilares: regulatório, normativo e cultural-cognitivo. Cada um desses elementos opera com diferentes lógicas de conformidade (instrumental, de adequação e ortodoxa) e mecanismos de influência (coercitivo, normativo e mimético). Esses pilares estruturam a forma como as organizações interpretam e respondem às pressões externas, conferindo estabilidade e significado às suas práticas. O Quadro 1, a seguir, sintetiza o modelo proposto.

397

Quadro 1 - Pilares da Teoria Institucional

	Regulatório	Normativo	Cultural-Cognitivo
Base de conformidade	Utilidade/obediência	Obrigação Social	Aceitação de pressupostos; Entendimentos compartilhados
Base de ordem	Regras regulatórias	Expectativas normativas	Esquema constitutivo
Mecanismo	Coercitivo	Normativo	Mim�tico
Lógica	Instrumental	Adequação	Ortodoxa
Indicadores	Regras, leis e sanções	Certificação e aceitação	Convicções comuns, lógicas compartilhadas de a��o e isomorfismo
Base de legitimação	Legalmente sancionado	Moralmente governado	Compreensível, reconhecível, culturalmente amparado

Fonte: Adaptado de Scott (2014).

DiMaggio e Powell (1983) introduzem o conceito de isomorfismo institucional para descrever o processo pelo qual organizações em um mesmo campo tendem a adotar estruturas e comportamentos similares, buscando legitimidade. Esses processos podem ocorrer de três formas:

- **Isomorfismo coercitivo:** resulta de pressões formais ou informais como as exercidas por autoridades ou instituições controladoras de recursos. No caso da Rede Federal EPCT, por exemplo, o MEC pode impor normas ou políticas que forcem o alinhamento das instituições às diretrizes governamentais (DiMaggio; Powell, 1983; Pfeffer; Salancik, 1978; Teo; Wei; Benbasat, 2003).
- **Isomorfismo normativo:** decorre da profissionalização e da influência de práticas legitimadas por especialistas, muitas vezes formalizadas em normas e *frameworks* como o COBIT. A adoção desses padrões tende a ocorrer por influência de comunidades profissionais e pela busca por certificações e reconhecimento institucional (Teo; Wei; Benbasat, 2003; Marrone; Hoffmann; Kolbe, 2010).
- **Isomorfismo mimético:** surge em contextos de incerteza, nos quais organizações tendem a imitar modelos bem-sucedidos, buscando reduzir riscos e aumentar sua legitimidade. Na Rede Federal EPCT, esse tipo de isomorfismo pode ocorrer quando instituições adotam soluções tecnológicas previamente implementadas com êxito por outras da mesma rede (Rodriguez; Diniz; Ferrer, 2007).

398

A combinação desses mecanismos evidencia que a adoção de tecnologias no setor público ultrapassa critérios exclusivamente técnicos. Como destacam Greenwood e Hinings (1996), a teoria institucional, embora não seja uma teoria da mudança organizacional por si só, permite compreender como transformações ocorrem em ambientes altamente institucionalizados, como o setor público brasileiro.

Contudo, essas pressões institucionais nem sempre estão alinhadas às capacidades técnicas das áreas de TI, o que pode gerar conflitos entre demandas estratégicas e possibilidades operacionais. A governança de TI, portanto, não se impõe apenas por força normativa ou vontade política; ela requer recursos, competências e articulação entre diferentes níveis da organização (Scott, 2014; Lunardi, 2008).

Segundo Lunardi (2008), as organizações públicas apresentam diferentes níveis de maturidade em governança de TI. Algumas desenvolvem modelos próprios; outras adotam *frameworks* consolidados; e há aquelas que, embora não tenham processos formalizados, aplicam práticas de governança em diferentes graus. Compreender essas dinâmicas, sob a ótica da teoria institucional, contribui para explicar as escolhas tecnológicas no setor público e os fatores que condicionam sua efetiva implementação.

Governança de TI

A crescente dependência das organizações em relação à informação e tecnologia (I&T) reforça a necessidade de estruturas sólidas de governança. Antes relegada à área técnica, a TI tornou-se estratégica, exigindo participação ativa da alta gestão para alinhar investimentos, garantir desempenho e assegurar a geração de valor (Souza Neto; Macedo, 2021; Weill; Ross, 2006).

No setor público, a governança de TI é impulsionada pela busca por eficiência, transparência e *accountability*. Pressões institucionais e normativas têm conduzido a administração pública federal (APF) à adoção de boas práticas, modelos e indicadores. O TCU, por exemplo, desenvolveu o Índice de Governança de TI (iGovTI) em 2010 e passou a integrar a avaliação da TI ao Índice de Governança e Gestão Pública (iGG) a partir de 2017, e ao Índice de Governança, Sustentabilidade e Inovação (iESGo) em 2024 (TCU, 2024).

Estudos como os de Almeida e Souza (2019) e Cavalcanti Filho (2011) indicam que, apesar dos avanços, a governança de TI nas Instituições Federais de Ensino ainda apresenta baixa maturidade. Pesquisas como a de Nascimento (2021) trazem um cenário de uso de práticas de governança demonstrando iniciativas relevantes, mas apontam lacunas na capacitação das equipes de TI e na articulação com a alta gestão (Nascimento, 2021; Cougo, 2013).

A governança de TI, para ser eficaz, exige o envolvimento da alta administração, definição clara de responsabilidades e alinhamento estratégico. Nesse contexto, três referenciais se destacam: a norma ABNT NBR ISO/IEC 38500, o Guia de Governança de TIC do SISP e o *framework* COBIT.

ABNT NBR ISO/IEC 38500

A ISO/IEC 38500 estabelece princípios e um modelo de avaliação, direcionamento e monitoramento da TI. Seu foco é garantir que a TI seja utilizada de forma ética, eficiente e estratégica por meio de três funções: avaliar, dirigir e monitorar (ABNT, 2018). Esses princípios ajudam líderes a compreender e cumprir suas obrigações legais e regulatórias relacionadas à tecnologia, sem prescrever soluções específicas.

A norma é estruturada em seis princípios: responsabilidade, estratégia, aquisição, desempenho, conformidade e comportamento humano. Tais princípios orientam os gestores a promoverem uma governança que equilibre riscos, investimentos e benefícios, respeitando aspectos éticos e humanos. Segundo Perdana, Muhammad e Nasiri (2024), a ISO/IEC 38500 é aplicável tanto ao setor público quanto ao privado, sendo uma referência global para o uso estratégico da TI.

Guia de Governança de TIC do SISP

O Guia de Governança de TIC do SISP, elaborado pelo então Ministério do Planeamento, orienta a implantação e o aprimoramento da governança nos órgãos da APF. Construído com base em boas práticas e participação de especialistas, sua adoção é recomendada, mas não obrigatória (MPDG, 2017).

Seus princípios alinham-se aos valores constitucionais da administração pública, destacando a TI como ativo estratégico, com foco em resultados, conformidade, transparência e prestação de contas. Entre suas práticas-chave estão o envolvimento da alta administração, definição clara de papéis decisórios, gestão de riscos e portfólio de TIC, além do monitoramento do desempenho e da conformidade com marcos legais.

O guia também recomenda o uso de *frameworks* complementares, como o COBIT, a ISO/IEC 38500 e a ITIL³, para apoiar a implementação de suas diretrizes.

COBIT

O COBIT desenvolvido pela ISACA, é um *framework* amplamente adotado para a governança e gestão de TI. Sua estrutura orienta desde o planejamento até o monitoramento dos processos de TI, permitindo o alinhamento entre tecnologia e estratégia organizacional (ISACA, 2018a; Fernandes; Abreu, 2008).

A versão mais recente, COBIT 2019, organiza 40 objetivos de governança e gestão em cinco domínios: EDM (Avaliar, Dirigir e Monitorar), APO (Alinhar, Planejar e Organizar), BAI (Construir, Adquirir e Implementar), DSS (Entregar, Servir e Suportar) e MEA (Monitorar, Avaliar e Analisar). A abordagem modular permite adaptar o *framework* às necessidades específicas de cada organização, considerando seus fatores de desenho e áreas de foco (ISACA, 2018b).

O COBIT auxilia na estruturação de comitês, gestão de riscos, definição de métricas e políticas, e orientação sobre investimentos e conformidade. Como ressaltam Souza Neto e Macedo (2021), a governança é papel dos conselhos e alta direção, enquanto a gestão operacional cabe à média gerência, devendo haver integração entre ambos para geração de valor a partir da TI.

Software livre

O *software* livre representa uma alternativa tecnológica que alia autonomia, inovação e inclusão social. Ao garantir acesso ao código-fonte, possibilita que usuários modifiquem, redistribuam e utilizem os programas para qualquer finalidade, transformando-os em agentes ativos na

³ *Information Technology Infrastructure Library*, é um conjunto de práticas recomendadas para o gerenciamento de serviços de TI.

criação e adaptação da tecnologia. Para a Free Software Foundation (FSF, 2021), essa transparência é essencial para o controle tecnológico e para a redução da dependência de soluções proprietárias, muitas vezes dominadas por grandes corporações estrangeiras. Segundo Torres e Torres (2018), o uso de tecnologias livres fortalece a soberania digital e o desenvolvimento local, estimulando a geração de empregos, a produção de conhecimento e a inovação. Além disso, contribui para proteger usuários contra práticas abusivas de vigilância e manipulação de dados, frequentemente presentes em plataformas controladas por *big techs*. Mais do que uma escolha técnica ou econômica, o movimento do *software* livre propõe um modelo de sociedade em que o conhecimento funciona como bem comum. A noção de *commons* contrapõe-se à lógica da propriedade exclusiva, promovendo valores como liberdade, inclusão e equidade (Torres; Torres, 2018).

O movimento, no entanto, abriga diferentes vertentes. A abordagem filosófica defendida por Richard Stallman e pela FSF enfatiza a liberdade como princípio central, enquanto outra linha, associada a Eric Raymond e à Open Source Initiative, emergiu nos anos 1990 com o objetivo de integrar o *software* livre ao mercado, destacando sua eficiência e potencial de inovação (Torres; Torres, 2018).

A FSF (2021) esclarece que o termo “livre” se refere à liberdade, não ao preço. Com base nisso, estabelece quatro liberdades essenciais:

Liberdade 0: executar o programa para qualquer propósito;

Liberdade 1: estudar seu funcionamento e adaptá-lo, o que requer acesso ao código-fonte;

Liberdade 2: redistribuir cópias, com ou sem alterações;

Liberdade 3: compartilhar versões modificadas, ampliando os benefícios à comunidade.

Complementarmente, o conceito de *copyleft* assegura que essas liberdades sejam preservadas em *softwares* derivados. Para Dusollier (2007), trata-se de uma licença que impede restrições que contrariem os princípios do *software* livre, garantindo sua continuidade como bem comum.

Software proprietário

Nos primórdios da indústria de TI, os *softwares* eram distribuídos gratuitamente como complementos do *hardware*, com seus códigos-fonte abertos. Apenas a partir do final dos anos 1960 o *software* passou a ser reconhecido como um produto com valor próprio (Fonseca, 2021). Na década seguinte, com a expansão das indústrias de *hardware* e *software*, consolidou-se o modelo proprietário, marcado pela restrição ao acesso ao código-fonte e pela exigência de licenças para uso.

A valorização comercial do *software* levou à adoção de mecanismos de proteção intelectual, transformando o código-fonte em ativo estratégico, protegido por direitos autorais e patentes (Cahu, 2018; Fonseca, 2021). Bill Gates foi um dos primeiros a defender tais restrições, contribuindo para a consolidação do modelo proprietário como dominante (Cahu, 2018).

Nesse modelo, os usuários não adquirem o *software* em si, mas apenas uma licença de uso, limitada pelos termos das *End User License Agreements* (EULA)⁴, que restringem a redistribuição, modificação e análise técnica do programa (Garcia *et al.*, 2011). A distribuição ocorre por meio de executáveis, sem acesso ao código-fonte, característica oposta à do *software* livre (Fonseca, 2021).

No setor público, o uso de *software* proprietário gera preocupações adicionais. Uma auditoria do TCU identificou que, entre 2012 e 2016, o Governo Federal gastou R\$ 2,8 bilhões com aquisição de *software*, sendo um terço desse valor destinado à Microsoft. A análise apontou cláusulas contratuais abusivas, práticas que comprometem a concorrência e limitada margem de negociação por parte do Estado (TCU, 2018).

Diante dessa dependência, Astone (2017) defende a adoção de políticas regulatórias que estimulem a concorrência, alertando que a concentração em uma única fornecedora compromete a soberania tecnológica. Para a autora, essa situação é agravada pela ausência de uma postura mais crítica e estratégica por parte do próprio Estado como comprador de tecnologia.

Serviços em nuvem

A ideia de oferecer serviços de *hardware* e *software* por meio de uma rede global remonta aos anos 1960. Joseph Carl Robnett Licklider, envolvido no desenvolvimento da ARPANET, já imaginava uma rede interconectada que permitisse o acesso remoto a programas e dados. John McCarthy, por sua vez, propôs a computação como um serviço público, pago conforme o uso (Mohamed, 2018).

Décadas depois, a computação em nuvem consolidou-se como alternativa à gestão local de infraestrutura de TI, cuja manutenção exige recursos significativos, como energia, refrigeração, segurança e mão de obra especializada (Abreu; Lins Filho, 2017). A computação em nuvem passou, então, a ser vista como forma eficiente de otimizar recursos, reduzir custos e ampliar a escalabilidade dos serviços tecnológicos.

Vaquero *et al.* (2009) definem a nuvem como um conjunto de recursos virtualizados, acessíveis sob demanda, escaláveis conforme a carga de trabalho e cobrados conforme o uso, a partir de acordos de nível de serviço. As principais características dessa tecnologia, segundo Mell e Grance (2011), incluem: acesso amplo pela rede; rápida elasticidade; mensuração automática de recursos; auto provisionamento; e uso compartilhado de recursos por múltiplos usuários.

Os modelos de serviço em nuvem se dividem em três camadas (Mell; Grance, 2011; Brasil, 2021):

⁴ Termo em inglês para licença de uso.

1. **Infraestrutura como Serviço (IaaS):** fornece recursos como armazenamento e processamento, com exemplos como AWS, Azure e a GovCloud do SERPRO.
2. **Plataforma como Serviço (PaaS):** oferece ambiente para desenvolvimento e execução de aplicações, como Google App Engine e Salesforce.
3. **Software como Serviço (SaaS):** disponibiliza aplicações via web, como Google Workspace, Microsoft 365 e sistemas corporativos como SAP.

Quanto à forma de implantação, destacam-se:

- Nuvem privada, comunitária, pública e híbrida, conforme a estrutura de controle e compartilhamento (Mell; Grance, 2011).
- Multinuvem e Nuvem de Governo, modelos descritos pelo SERPRO (2023), sendo este último voltado à soberania e segurança de dados públicos, com infraestrutura totalmente nacional.

No Brasil, a Estratégia Brasileira de Governo Digital (Decreto nº 10.332/2020) estabeleceu metas para migração à nuvem, impulsionadas pela pandemia de COVID 19 (Tabosa, 2022). Em 2023, a Portaria SGD/MGI nº 5950 reforçou essas diretrizes, determinando que dados sensíveis sejam hospedados exclusivamente em ambientes como a Nuvem de Governo, e que sistemas estruturantes utilizem apenas nuvens privadas, comunitárias ou de governo (MGI, 2023; SERPRO, 2023).

O Poder Judiciário também incorporou essa tendência, com a Estratégia ENTIC-JUD orientando o uso da computação em nuvem com foco em custo-benefício e segurança. Em resposta, o SERPRO lançou sua própria Nuvem de Governo, operada em datacenters no Brasil, com o objetivo de garantir soberania nacional e segurança para os dados do Estado brasileiro (SERPRO, 2023).

A rede federal EPCT

Criada pela Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal EPCT representa um marco na expansão e diversificação da educação profissional no Brasil. Composta por instituições como Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e pelo Colégio Pedro II, a rede se destaca por sua capilaridade territorial, qualidade de ensino e forte articulação com o setor produtivo regional.

Essas instituições possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, e estão vinculadas ao MEC, sob coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC).

Toda a Rede integra o SISP, criado pelo Decreto nº 7.579/2011. O SISP organiza, coordena e supervisiona os recursos de TI da administração pública federal direta, autárquica e



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



fundacional, sendo responsável pela formulação de modelos, processos e diretrizes para a gestão centralizada de bens e serviços de TIC.

MEC

O Ministério da Educação (MEC), conforme o Decreto nº 11.691/2023, é responsável pela formulação e coordenação da política nacional de educação em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, incluindo a educação profissional e tecnológica. Também compete ao MEC promover a avaliação, pesquisa, extensão universitária, formação de profissionais da educação e assistência educacional a famílias carentes.

Análises e discussões

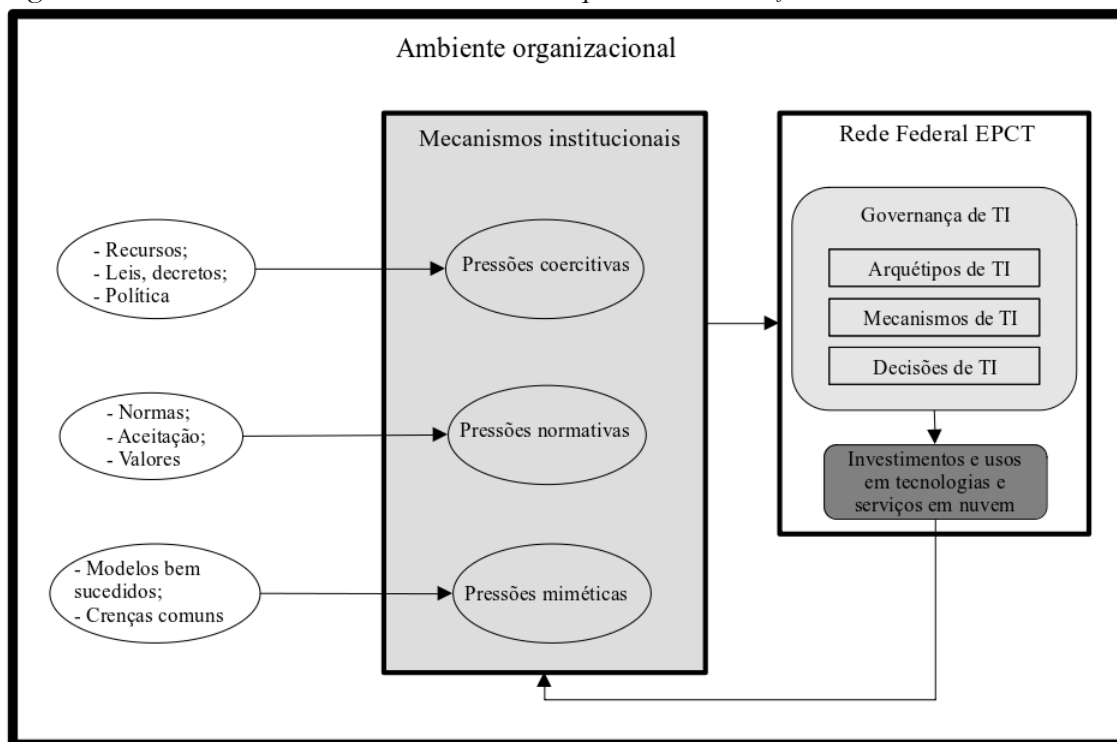
Apesar da existência de modelos consolidados de governança de TI, como o COBIT 2019, a ISO/IEC 38500 e o Guia de Governança de TIC do SISP, ainda há pouca articulação entre esses referenciais e os mecanismos institucionais que influenciam escolhas entre *softwares* livres, proprietários e serviços em nuvem.

Esta seção busca analisar essas influências à luz da Teoria Institucional de Scott (2014) e os conceitos de DiMaggio e Powell (1983), conforme representado na Figura 1 que traz como a governança de TI nas instituições da Rede Federal EPCT é influenciada por estes mecanismos coercitivos, normativos e miméticos que operam de forma combinada, orientando escolhas tecnológicas e decisões sobre investimentos em TIC. Esta seção também busca demonstrar como a norma, o guia e o *framework* aqui abordados podem, em conjunto, auxiliarem em escolhas de TIC.

404



Figura 1- A Teoria Institucional e a influência que a Governança de TI recebe da APF



405

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No contexto do SISP, que abrange a Rede Federal EPCT, o Guia de Governança de TIC, por exemplo, funciona como referência orientativa. Suas diretrizes, embora não obrigatórias, são recomendadas para promover uniformidade e alinhamento estratégico. A tomada de decisão sobre investimentos em TIC ocorre geralmente em comitês colegiados, prática que, além de reforçar a governança participativa, configura-se também como um vetor isomórfico institucional (Liang *et al.*, 2007; Scott, 2014).

O Quadro 2 apresenta exemplos de normas, leis e diretrizes categorizadas conforme os três tipos de isomorfismo institucional: coercitivo, normativo e mimético.

Quadro 2 - Leis, normas e diretrizes categorizadas de acordo com a teoria institucional

Categoria de isomorfismo	Leis, normas e diretrizes	Descrição
Pressões coercitivas	Decreto nº 10.024, de 20 de setembro de 2019	Regulamenta a licitação na modalidade pregão, na forma eletrônica, para a aquisição de bens e serviços comuns.
	Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021	Lei de licitações e contratos administrativos, que substitui a Lei nº 8.666/1993 e regulamenta as contratações públicas.
	Instrução Normativa SGD/ME nº 94, de 23 de dezembro de 2022	Dispõe sobre o processo de contratação de soluções de TIC pelos órgãos e entidades do SISP.
	Instrução Normativa SGD/MGI nº 6, de 29 de março de 2023	Regulamenta os requisitos e procedimentos para aprovação de contratações de TIC no âmbito do SISP.
Pressões normativas	Guia de governança de TIC do SISP	Fornecer diretrizes para a governança de TIC nos órgãos do SISP. O guia é referenciado na Portaria nº 18.152, de 4 de agosto de 2020 onde é informado para se considerar as práticas contidas nele (MPDG, 2017).
	COBIT	O COBIT é um <i>framework</i> aplicado no mundo todo, tanto no setor público quanto privado (ISACA, 2018a). O TCU também utiliza em suas auditorias e processos de governança de TI (TCU, 2018). Seus conceitos são consultados para guias como o do SISP (MPDG, 2017).
	ABNT NBR ISO/IEC 38500	A ISO/IEC 38500 é uma norma que fornece princípios e um modelo para a governança corporativa de TI. Ela é aplicável a organizações de todos os tamanhos e setores, incluindo órgãos públicos e privados (ABNT, 2018).
Pressões miméticas	PDTIC do MEC, publicado pela Portaria nº 645, de 14 de julho de 2021 (MEC)	Embora não obrigatório para as instituições vinculadas ao MEC, serve como referência de boas práticas e diretrizes de TIC.
	Portaria nº 2.260, de 28 de novembro de 2018 (MEC)	Aprova a Política Corporativa de Governança de TIC do MEC, aplicável ao MEC e às instituições vinculadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essas pressões institucionais, embora limitem a margem de inovação, também proporcionam padronização, conformidade e aprendizado organizacional entre instituições públicas. Como destaca Scott (2014), os elementos institucionais moldam tanto a ação quanto a legitimidade das escolhas tecnológicas.

As decisões tecnológicas analisadas neste trabalho envolvem três paradigmas principais: *software* livre, *software* proprietário e serviços em nuvem. Para oferecer subsídios que ajudem os gestores públicos a tomar decisões mais estratégicas sobre essas escolhas pode ser pensada a articulação entre o Guia de Governança de TIC do SISP, o COBIT 2019 e a ISO/IEC 38500, modelos que se complementam e reforçam boas práticas:

O Guia de Governança de TIC do SISP oferece práticas como envolvimento da alta administração, gestão do portfólio de TIC, avaliação de uso e alinhamento estratégico. Ele orienta os gestores na aquisição e monitoramento de soluções tecnológicas, considerando conformidade legal, transparência e eficiência (MPDG, 2017).

O COBIT 2019, por sua vez, estrutura objetivos como entrega de benefícios (EDM02), otimização de recursos (EDM04), gestão de portfólio (APO05), orçamento (APO06), fornecedores (APO10) e conformidade (MEA03), o que permite um controle detalhado sobre os investimentos em TIC (ISACA, 2018a; 2018b).

Já a ISO/IEC 38500 estabelece princípios de responsabilidade, estratégia e aquisição. Seu foco está em orientar decisões éticas, estratégicas e alinhadas à missão institucional, com ênfase em avaliação contínua e prestação de contas (ABNT, 2018).

A integração desses modelos contribui para decisões mais consistentes, como sintetizado no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Complementaridade entre modelos de governança de TIC nas decisões sobre TIC

Modelo	Guia do SISP	COBIT 2019	ISO/IEC 38500
<i>Software</i> livre	Alinha escolhas a políticas públicas e independência tecnológica	Estabelece controles e gestão de riscos	Garante decisões estratégicas baseadas em princípios de responsabilidade e aquisição
<i>Software</i> proprietário	Define critérios legais e de custo-benefício	Detalha processos de aquisição e contratos	Assegura conformidade com padrões globais de governança
Serviços em nuvem	Promove segurança e eficiência na contratação pública	Garante controle de riscos e gestão de performance	Orienta conformidade e avaliação estratégica da adoção

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A utilização integrada do guia, do *framework* e da norma pode fortalecer a capacidade decisória dos gestores de TIC, oferecendo uma governança mais adaptável e alinhada ao interesse público. Essa abordagem buscar auxiliar em escolhas tecnológicas mais coerentes com os objetivos organizacionais, os princípios constitucionais da administração pública e os

requisitos de soberania e inovação tecnológica, especialmente no âmbito das instituições da Rede Federal EPCT.

Considerações finais

Este artigo buscou, sob uma perspectiva teórico-conceitual, apresentar como fatores institucionais influenciam as decisões tecnológicas em autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação. A partir da articulação entre a teoria institucional e os modelos normativos de governança de TI como, a ISO/IEC 38500, o COBIT 2019 e o Guia de Governança de TIC do SISP, buscou-se compreender como normas, portarias e diretrizes funcionam como mecanismos de pressão coercitiva, normativa e mimética, moldando as estratégias tecnológicas das instituições públicas.

A literatura aponta que essas decisões são condicionadas por múltiplas pressões institucionais, muitas vezes não explicitadas nas diretrizes de aquisição ou nos planejamentos estratégicos de TI. Embora essas pressões possam limitar a autonomia decisória e a inovação local, também promovem alinhamento, padronização e conformidade com os princípios da administração pública. Assim, reconhecer e compreender essas influências colabora na qualificação das decisões sobre investimentos em tecnologia no setor público.

O estudo teórico permitiu identificar que os três referenciais normativos analisados são complementares e, quando integrados, oferecem uma base sólida para auxiliar os gestores públicos na seleção e adoção de soluções tecnológicas alinhadas aos objetivos institucionais, aos marcos legais e às exigências de eficiência, transparência e soberania digital. O cruzamento entre esses modelos permite lidar com dilemas concretos, como a adoção de soluções proprietárias amplamente difundidas, mas potencialmente onerosas; o uso de tecnologias livres com maior autonomia, mas pouco conhecidas; e a crescente migração para serviços em nuvem, que exigem atenção redobrada à governança e segurança da informação. Ao explorar essas dimensões, o artigo contribui para preencher uma lacuna teórica na literatura sobre governança de TI no setor público brasileiro: a ausência de estudos que integrem os referenciais normativos de governança com as dinâmicas institucionais concretas enfrentadas pelas autarquias federais da Rede EPCT. Ao mapear esse espaço de influência, pretende-se ampliar o debate sobre políticas públicas de digitalização orientadas à cidadania, à racionalidade administrativa e à autonomia tecnológica do Estado.

Referências

ABREU, N. A.; LINS FILHO, M. L. **Computação em Nuvem na Administração Pública: legislação, riscos e benefícios**. In: 11º Congresso de Gestão Pública do Rio Grande do Norte (CONGESPRN), Natal, 2017. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/EGRN/DOC/DOC000000000200813.PDF>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ALMEIDA, R.; SOUZA, W. **Implementação dos mecanismos de governança de tecnologia da informação em uma universidade pública**. Revista de Gestão e Tecnologia, Santa Catarina, v. 9, n. 1, 136-149, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22279/navus.2019.v9n1.p136-149.794>. Acesso em: 05 abr. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR ISO/IEC 38500:2018 - Governança corporativa de tecnologia da informação**. 2ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASTONE, D. A. P. **Propriedade Intelectual, Inovação e Desenvolvimento: análise do efeito sistêmico das licenças de software na perspectiva das compras públicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) Programa de Pós-Graduação em Direito, USP, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.2.2017.tde-17122020-232209>. Acesso em: 08 mai. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.332, de 28 de abril de 2020. Institui a Estratégia de Governo Digital para o período de 2020 a 2022, no âmbito dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10332.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

_____. Lei nº 14.129, de 29 de março de 2021. Dispõe sobre princípios, regras e instrumentos para o governo digital e para o aumento da eficiência pública. Brasília, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14129.htm. Acesso em: 15 mai. 2025.

CAHU, L. C. **A proteção da propriedade intelectual nas empresas da indústria do software: os desafios na custódia dos programas de computador**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação) – Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação, UFPE, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35734>. Acesso em: 13 mai. 2025.

CAVALCANTI FILHO, J. H. **Investigação da influência da governança de TI nas instituições federais de ensino superior: estudo de caso**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Centro de Informática, UFPE, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/2823>. Acesso em: 02 abr. 2025.

COUGO, P. S. **ITIL® - guia de implantação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. *The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*. American Sociological Review, v. 48, n. 2, p. 147-160, abr. 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2095101>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DUSOLLIER, S. *Sharing Access to Intellectual Property through Private Ordering*. Chicag-Kent Law Review, v. 82, p. 1391-1433, jun. 2007. Disponível em: <https://scholarship.kentlaw.iit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3623&context=cklawreview>. Acesso em: 09 set. 2024.

FERNANDES, A. A.; ABREU, V. F. *Implantando a governança de TI: da estratégia a gestão dos processos e serviços*. 2. ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2008.

FONSECA, M. L. M. *Aspectos da Apropriação Tecnológica no Mercado de Software: inovação na economia do conhecimento*. Cadernos de Prospecção, Salvador, v. 14, n. 1, p. 255-267, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cp.v14i1.31902>. Acesso em: 12 mai. 2025.

FREE SOFTWARE FOUNDATION - FSF. *What is free software*. GNU Operating System, 2021. Disponível em: <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.en.html>. Acesso em: 04 abr. 2025.

GARCIA, M. N.; SANTOS, S. M. B.; PEREIRA, R. S.; ROSSI, G. B. *Software livre em relação ao software proprietário: aspectos favoráveis e desfavoráveis percebidos por especialistas*. Gestão & Regionalidade, v. 26, n. 78, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/gr.vol26n78.1061>. Acesso em: 16 jan. 2025.

GREENWOOD, R.; HININGS, C. *Understanding Radical Organizational Change: Bringing together the Old and the New Institutionalism*. In: Academy of Management Review, v. 21, n. 4, p. 1022-1054, out. 1996. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/259163>. Acesso em: 17 jul. 2024.

ISACA. *COBIT 2019 framework: introduction & methodology*. Schaumburg: ISACA, 2018a.

_____. *COBIT 2019 framework: governance and management objectives*. Schaumburg: ISACA, 2018b.

KING, J. L.; GURBAXANI, V.; KRAEMER, K. L.; MCFARLAN, W.; RAMAN, K. S.; YAP, C. S. *Institutional Factors in Information Technology Innovation*. Information



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura
e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Systems Research, v. 5, n. 2, p. 139-169, jun. 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1287/isre.5.2.139>. Acesso em: 21 mai. 2025.

LIANG, H. G.; SARAF, N.; HU, Q.; XUE, Y. *Assimilation of enterprise systems: The effect of institutional pressures and the mediating role of top management*. MIS Quarterly, v. 31, n. 1, p. 59-87, mar. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/25148781>. Acesso em: 25 fev. 2025.

LUNARDI, G. L. **Um estudo empírico e analítico do impacto da governança de TI no desempenho organizacional**. 2008. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13248>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MARRONE, M.; HOFFMANN, L.; KOLBE, L. M. *IT Executives' Perception of CobiT: Satisfaction, Business-IT Alignment and Benefits*. Proceedings of the Sixteenth Americas Conference on Information Systems, Lima, 12-15, ago. 2010. Disponível em: <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1214&context=amcis2010>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MELL, P. M.; GRANCE, T. *The NIST definition of cloud computing*. Gaithersburg: National Institute of Standards and Technology (NIST), 2011. Disponível em: <https://csrc.nist.gov/pubs/sp/800/145/final>. Acesso em: 14 mai. 2025.

MINISTÉRIO DA GESTÃO E DA INOVAÇÃO EM SERVIÇOS PÚBLICOS – MGI. **Portaria SGD/MGI nº 5.950, de 26 de outubro de 2023**. Estabelece modelo de contratação de software e de serviços de computação em nuvem, no âmbito dos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Administração dos Recursos de Tecnologia da Informação - SISP do Poder Executivo Federal. MGI, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/contratacoes-de-tic/portaria-sgd-mgi-no-5-950-de-26-de-outubro-de-2023>. Acesso em: 29 abr. 2025.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO – MPDG. **Guia de Governança de TIC do SISP v.2**. MPDG, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/estrategias-e-governanca-digital/sisp/documentos/guia-de-govtic-do-sisp>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MOHAMED, A. *A history of cloud computing*. ComputerWeekly, 2018. Disponível em: <https://www.computerweekly.com/feature/A-history-of-cloud-computing>. Acesso em: 29 abr. 2025.



NASCIMENTO, E. F. **Governança de tecnologia da informação: gestão de serviços com o uso de software livre.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, UFSCar, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14143>. Acesso em: 05 mar. 2025.

PERDANA, B. G. A.; MUHAMMAD, A. H.; NASIRI, A. *Evaluation of IT Governance Based On Spbe Using Cobit 2019 And ISO/IEC 38500:2015.* JURNAL INOVTEK POLBENG - SERI INFORMATIKA, v. 9, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.35314/isi.v9i1.3972>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PFEFFER, J.; SALANCIK, G. *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective.* New York: Harper and Row, 1978.

RODRIGUEZ, C. L.; DINIZ, E. H.; FERRER, F. **Influência governamental e estratégias institucionais na difusão de inovações em economias emergentes.** RAE – Revista de Administração de Empresas, v. 47, n. 1, p. 10-21, jan./mar. 2007. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/36852/35625>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SCOTT, W. R. *Institutions and organizations: ideas, interests and identities.* 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

SERVIÇO FEDERAL DE PROCESSAMENTO DE DADOS – SERPRO. **Serpro inaugura era de soberania digital em serviços de nuvem com o lançamento da Nuvem de Governo.** Serpro, 2023. Disponível em: <https://www.serpro.gov.br/menu/noticias/noticias-2023/serpro-lanca-nuvem-de-governo>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SOUZA NETO, J.; MACEDO, L. P. (Ed.). **Cartilha COBIT 2019.** Brasília: Brasília Chapter, 2021.

TABOSA, F. G. F. **Avaliação da evolução pós-pandemia da propensão ao enfrentamento de riscos de computação em nuvem por gestores da Administração Pública Federal.** Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia Elétrica) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Engenharia Elétrica, UnB, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45369>. Acesso em: 13 mai. 2025.

TEO, H. H.; WEI, K. K.; BENBASAT, I. *Predicting intention to adopt interorganizational linkages: An institutional perspective.* MIS Quarterly, v. 27, n. 1,



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



p.19-49, mar. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/30036518>. Acesso em: 27 fev. 2025.

TORRES, A.; TORRES, A. **Software livre como política de preservação da democracia brasileira.** Revista NuestrAmérica, 2018. Disponível em: <http://revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/145>. Acesso em: 01 jul. 2024.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU. **Acórdão nº 2569/2018 – TCU – Plenário.** Brasília, TCU, 2018. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/sagas/SvIVisualizarRelVotoAcRtf?codFiltro=SAGAS-SESSAO-ENCERRADA&seOcultaPagina=S&item0=648516>. Acesso em: 21 set. 2024.

_____. **Levantamento de Governança Pública Organizacional 2021.** Brasília, 2021. Disponível em: <https://iesgo.tcu.gov.br/wp-content/uploads/sites/12/igg2021/arquivos/Relatorio-consolidador-IGG2021-equipe.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.
tecnologia-da-informacao/. Acesso em: 10 abr. 2024.

_____. **iESGo: Índice de Governança e Sustentabilidade.** Brasília, 2024. Disponível em: https://iesgo.tcu.gov.br/wp-content/uploads/sites/12/iesgo2024/iESGo2024_Relatorio_tecnico.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

VAQUERO, L M.; ROBERO-MERINO, L.; CACERES, J. LINDNER, M. **A break in the clouds: towards a cloud definition.** ACM SIGCOMM Computer Communication Review, New York, v. 39, n. 1, p. 50–55, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/1496091.1496100>. Acesso em: 27 abr. 2025.

WEILL, P.; ROSS, J. W. **Governança de TI - Tecnologia da Informação.** São Paulo: MBooks do Brasil, 2006.

413



TECNOLOGIA E ENGAJAMENTO ESCOLAR: UM GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Priscila Brasil de Carvalho Rocha¹
Leonardo Sarubbi de Carvalho Rocha²
Iany Bessa Silva Menezes³

Introdução

A incorporação de tecnologias digitais à educação básica tem ganhado destaque nas últimas décadas, impulsionada tanto pelos avanços da cibercultura quanto pelas novas demandas formativas que surgem em um mundo cada vez mais conectado. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vêm sendo apontadas como potentes aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente por ampliarem possibilidades de interação, acesso ao conhecimento e engajamento dos estudantes. Contudo, a simples disponibilidade desses recursos não garante sua integração efetiva e significativa ao cotidiano escolar.

Diversos estudos têm demonstrado que o uso pedagógico das TIC depende, sobretudo, da formação docente e do planejamento intencional das atividades. A falta de preparo dos professores, associada a limitações estruturais, ainda é um dos principais entraves para a inserção qualificada das tecnologias em sala de aula. Além disso, em muitas escolas, observa-se uma desconexão entre os interesses dos alunos e as metodologias tradicionais, o que acarreta desmotivação e baixo rendimento escolar.

Neste contexto, este artigo relata uma experiência de extensão universitária desenvolvida em uma escola municipal de Fortaleza, no estado do Ceará, Brasil, cujo objetivo foi investigar os desafios enfrentados na utilização das tecnologias digitais e elaborar um material de apoio aos docentes. O resultado desse processo foi a construção de um guia prático que apresenta plataformas digitais como Kahoot, Wordwall e Quizizz, entre outras, organizadas de maneira acessível e com sugestões de uso voltadas ao engajamento estudantil. A experiência envolveu entrevistas com a equipe pedagógica, aplicação de atividades com os alunos e produção do material para formação de professores da instituição. Os resultados indicam o potencial da gamificação e da mediação tecnológica para tornar o ensino mais dinâmico, colaborativo e significativo.

414

¹ Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Christus, Fortaleza, Ceará – Brasil. E-mail: priscilabcr@gmail.com.

² Graduando do curso de Pedagogia do Centro Universitário Christus, Fortaleza, Ceará – Brasil. E-mail: leonardo.rocha@px.com.br.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Christus, Fortaleza, Ceará – Brasil. E-mail: iany.menezes@unichristus.edu.br.

Fundamentação Teórica

A inserção de tecnologias digitais na educação demanda uma reflexão ampla sobre seus usos pedagógicos e suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2010) oferece uma base importante para compreendermos como os novos conhecimentos podem ser incorporados de maneira duradoura, desde que estabeleçam ligações com aquilo que o aluno já sabe. As TIC, quando utilizadas com intencionalidade, ampliam essa possibilidade ao promover experiências contextualizadas, visuais e interativas.

Nesse mesmo sentido, Santos et al. (2017) afirmam que as tecnologias educacionais não devem ser vistas apenas como suporte técnico, mas como recursos que favorecem a mediação pedagógica, desde que estejam articuladas a objetivos claros e à realidade da escola e dos alunos. Assim, seu uso exige planejamento e compreensão crítica por parte dos professores.

No contexto da cibercultura, como destacam Pimentel et al. (2020), a formação de professores não deve se restringir ao desenvolvimento de competências técnicas, mas também envolver aspectos didáticos, reflexivos e éticos do uso da tecnologia. A simples transmissão de conteúdos por meios digitais não garante uma educação transformadora. É preciso que o docente compreenda as potencialidades pedagógicas das ferramentas e saiba integrá-las aos objetivos de aprendizagem, promovendo ambientes de interação e colaboração.

Nesse cenário, Cruz (2022) reforça que a utilização de tecnologias aliadas à gamificação transforma a sala de aula em um ambiente mais interativo, favorecendo o protagonismo dos estudantes. A autora argumenta que o uso intencional de jogos e dinâmicas digitais no ensino contribui para aproximar os conteúdos escolares do universo dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora.

Metodologias ativas, portanto, ganham destaque, pois estimulam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. De acordo com De Magalhães et al. (2021), a utilização de tecnologias digitais, aliada a propostas pedagógicas centradas no aluno, favorece a motivação e o engajamento, aspectos essenciais para a aprendizagem. Entre essas propostas, a gamificação se destaca por transformar atividades escolares em experiências lúdicas, mantendo o foco educacional.

Como enfatizam Prieto et al. (2022), a gamificação promove uma atmosfera de desafio e recompensa, estimulando o interesse dos alunos e favorecendo a continuidade do processo formativo. No âmbito da formação docente, a compreensão sobre o funcionamento e as possibilidades dessas ferramentas é fundamental para que os professores se sintam confiantes em sua aplicação. Além disso, é importante que os recursos sejam adaptáveis aos diferentes contextos escolares e que respeitem a diversidade das turmas.

Portanto, o uso pedagógico das tecnologias requer um projeto formativo que envolva planejamento, formação continuada e suporte institucional. A disponibilização de guias

práticos e acessíveis, como o que foi elaborado neste projeto, constitui uma estratégia viável para apoiar os docentes na incorporação das TIC de forma eficaz, significativa e com foco no desenvolvimento integral dos estudantes.

Metodologia

A pesquisa de extensão foi realizada numa escola municipal de Fortaleza-CE. A instituição atende alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental no turno diurno. O trabalho de campo ocorreu ao longo do semestre letivo e envolveu diversas etapas para coleta, análise e intervenção.

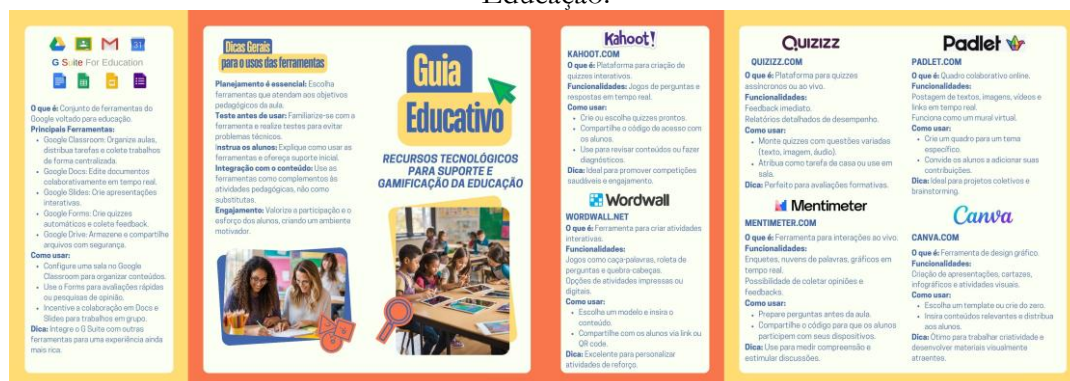
Inicialmente, foram realizadas visitas à escola com o objetivo de observar a infraestrutura disponível, identificar os recursos tecnológicos existentes e compreender a dinâmica pedagógica. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com o coordenador pedagógico, aplicação de questionários a professores e observação participante durante as atividades escolares.

Com base nos dados obtidos, constatou-se que, embora a escola disponha de boa conexão com a internet e de uma sala de inovação equipada com notebooks, os professores relataram dificuldade em utilizar tais recursos de maneira integrada ao planejamento pedagógico. Muitos mencionaram não ter formação adequada em TIC e expressaram interesse em receber apoio nesse sentido.

A partir dessas evidências, foi elaborado um guia educativo com foco na gamificação da aprendizagem, reunindo plataformas tecnológicas como Kahoot, Wordwall, Quizizz, Mentimeter, entre outras. O guia foi estruturado com tutoriais, exemplos de uso e sugestões de aplicação em diferentes componentes curriculares.

Para validação do material, realizou-se uma atividade pedagógica em parceria com uma professora do 4º ano, utilizando o Kahoot para revisar conteúdos de medidas. Posteriormente, foi entregue o guia à direção e à coordenação pedagógica, nos formatos impresso e digital, a fim de que pudesse servir de suporte na formação com o corpo docente. Essa etapa permitiu observar a receptividade da equipe gestora e discutir possibilidades de incorporação das ferramentas no cotidiano escolar.

Imagem 1: Guia Educativo de Recursos Tecnológicos para Suporte e Gamificação da Educação.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Resultados e Discussão

A aplicação prática do guia demonstrou impactos positivos tanto na receptividade dos professores quanto no engajamento dos estudantes. A atividade com o Kahoot, desenvolvida com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, teve como foco a revisão de conteúdos relacionados às medidas padronizadas e não padronizadas. A atividade foi realizada na sala de inovação, equipada com notebooks individuais, e possibilitou que cada aluno respondesse aos “quizzes” em tempo real. O formato lúdico, aliado à dinâmica competitiva da plataforma, incentivou a participação ativa e o interesse dos alunos do início ao fim da aula.

A observação feita durante a atividade revelou um ambiente de aprendizagem mais leve, colaborativo e interativo. Os alunos demonstraram entusiasmo em interagir com o conteúdo e com os colegas, e a professora regente relatou que conseguiu revisar de maneira mais eficaz os conceitos previamente trabalhados. Isso confirma as discussões de Prieto et al. (2022) sobre o papel motivador da gamificação no processo de ensino, ao transformar a experiência de aprender em algo prazeroso.

A diretora e o coordenador pedagógico da escola manifestaram entusiasmo com o projeto, destacando que iniciativas como essa ajudam a romper com a rotina tradicional das aulas e despertam nos professores um novo olhar sobre a inserção das tecnologias. Para eles, o guia ofereceu não apenas instruções técnicas, mas um incentivo concreto para ressignificar o papel das ferramentas digitais no ensino.

Os resultados indicam que, para além de fornecer informações sobre plataformas digitais, o guia atuou como um instrumento de formação continuada que foi ministrada pela equipe pedagógica da escola. Essa abordagem dialoga com os apontamentos de Pimentel et al. (2020), ao defenderem que o uso significativo das tecnologias na educação só é possível

quando os professores se apropriam criticamente dos recursos e os integram ao seu planeamento didático.

Além disso, os relatos da equipe gestora sugerem que a abordagem gamificada pode contribuir para melhorar a relação dos alunos com os conteúdos, favorecendo não apenas o desempenho académico, mas também aspectos socioemocionais como autoestima, cooperação e autonomia. Assim, a experiência com o guia educativo reforça a importância de iniciativas que articulem teoria, prática e tecnologia no cotidiano escolar.

Considerações Finais

A experiência de extensão universitária apresentada neste artigo permitiu observar, na prática, o quanto a inserção planejada de tecnologias digitais pode contribuir para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, atrativo e contextualizado para os alunos da Educação Básica. O desenvolvimento e a aplicação do guia educativo revelaram-se uma intervenção pedagógica relevante, tanto por seu caráter prático quanto por incentivar a formação continuada dos docentes de maneira acessível e colaborativa.

O engajamento dos alunos durante a atividade com o Kahoot, evidenciam a importância de promover experiências pedagógicas inovadoras que considerem as especificidades do contexto escolar. A gamificação, nesse sentido, desponta como uma estratégia didática potente para ampliar o interesse dos estudantes, facilitar a compreensão dos conteúdos e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais.

Outro aspecto relevante é que o trabalho reafirma a necessidade de investimentos na formação de professores para o uso das tecnologias digitais. A escuta dos docentes e o levantamento das suas dificuldades foram fundamentais para a construção de um material coerente com a realidade escolar e sensível aos desafios enfrentados no cotidiano. Essa aproximação entre teoria e prática, mediada pela extensão universitária, contribui para reduzir a lacuna entre os saberes académicos e a experiência concreta dos educadores.

Por fim, destaca-se a relevância da continuidade de ações semelhantes, que promovam a integração entre universidade e escola, potencializando soluções colaborativas e sustentáveis para os desafios da educação contemporânea. O guia elaborado representa um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre as possibilidades pedagógicas das TIC, e reforça o compromisso da formação docente com uma prática transformadora, responsiva e conectada com as demandas do século XXI.

Referências

AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa, 2003.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



CRUZ, Fabielle Rocha. Jogando palavras: tecnologia e gamificação no ensino de língua portuguesa. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2022.

DE MAGALHÃES, Simone Rodrigues; RODRIGUES, Laerte Mateus; PEREIRA, Cláudio Alves. Metodologias ativas que empregam tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no Ensino Médio Integrado. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 3, p. e083-e083, 2021.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SALES, Valdick Barbosa De. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. **Educar em Revista**, v. 36, p. e76125, 2020.

PRIETO-ANDREU, Joel Manuel; GÓMEZ-ESCALONILLA-TORRIJOS, Juan Diego; SAID-HUNG, Elias. Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. **Revista Electrónica Educare**, v. 26, n. 1, p. 251-273, 2022.

SANTOS, Pricila K.; RIBAS, Elisângela; OLIVEIRA, Hervaldira B. Educação e tecnologias. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

419



**ENTRE VOZES E SILENCIAMENTOS: NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS SOBRE TRABALHO E SAÚDE DE
FORMADORES NA REDE BÁSICA BAIANA**Micheli Bispo Amorim Cruz¹Elizeu Clementino de Souza²

O presente artigo busca explorar as narrativas (auto)biográficas de formadoras da rede básica de ensino da Bahia, compreendendo as interações entre trabalho e saúde no contexto educacional. A partir das vozes dessas profissionais, pretende-se analisar como as experiências de trabalho influenciam suas condições de saúde e, simultaneamente, como as condições de saúde impactam sua prática pedagógica. O artigo também busca entender como as questões de saúde são frequentemente tratadas de maneira marginalizada nas políticas de formação docente e nos debates sobre as condições de trabalho na educação básica. Este texto, portanto, propõe uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados por esses profissionais e a necessidade urgente de uma abordagem que integre a saúde e o bem-estar no processo formativo e no ambiente educativo.

A pesquisa integra as investigações desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) e vincula-se ao doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Brasil. Articula-se a dois projetos guarda-chuvas: “Educação, Narrativa e Saúde: direito à vida e à educação em tempo de refigurações” (Processo n. 420371/2022-2 – Chamada CNPq n° 40/2022, Linha B) e “Educação, narrativa e saúde em perspectiva internacional: aprendizagens biográficas e acervos experienciais vinculados a contextos educacionais e multiprofissionais em saúde” (Processo n. 442502/2023-0 – Chamada Pública MCTI/CNPq n° 14/2023).

O estudo está contextualizado no Plano de Formação Continuada Territorial (2019-2022), uma iniciativa planejada e executada pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão vinculado à Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Inserido nesse cenário, o tema da condição de trabalho e saúde de profissionais da Educação Básica emerge como um campo historicamente marcado por processos de invisibilização das vivências docentes.

O interesse em problematizar as trajetórias formativas de um grupo específico de educadores — os formadores que atuam em redes e sistemas públicos de ensino, especialmente no campo da formação continuada — surge da urgência de incorporar os sentidos oriundos de suas experiências nos processos de formulação e implementação de políticas públicas. Trata-se de um movimento ético e político que busca romper com a exclusão histórica dessas

420

¹ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade – (PPGEduC/UNEB) - micheli.cruz.doc@gmail.com

² Professor Titular Pleno da UNEB. Pró-reitor de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG-UNEB) - esclementino@uol.com.br

vozes, reconhecendo-as como fundamentais para a construção de políticas mais contextualizadas, interventivas e sensíveis às realidades educacionais baianas.

Diante da diversidade territorial, social e econômica que caracteriza a rede pública de ensino na Bahia, as trajetórias de formadores assumem contornos ainda mais complexos. Embora os documentos oficiais afirmem que o bem-estar docente é condição essencial para garantir a qualidade da educação, as narrativas recolhidas nesta pesquisa revelam outra realidade. As trajetórias de vida e formação de duas formadoras da rede pública baiana evidenciam uma diferença entre o discurso normativo e as condições concretas enfrentadas no cotidiano. Mais do que dados ou indicadores, são relatos de quem vive, sente e resiste dentro de contextos de trabalho muitas vezes adversos.

Neste artigo, propomos uma leitura hermenêutica dessas narrativas (auto)biográficas, objetivando compreender como as relações entre trabalho, saúde e profissionalidade docente se entrelaçam nas experiências formativas dessas educadoras. A investigação ancora-se na abordagem (auto)biográfica, que reconhece os percursos de vida e formação como espaços de produção de saberes e de elaboração de sentidos sobre as condições de existência e atuação profissional.

O dispositivo metodológico adotado foi a entrevista narrativa, compreendida aqui como marcador político-formativo, no qual dizeres das participantes ganham centralidade. As narrativas recolhidas permitiram acessar dimensões subjetivas das vivências profissionais, evidenciando como as condições de trabalho impactam diretamente a saúde das formadoras, bem como suas percepções sobre reconhecimento, identidade profissional e sentido do trabalho formativo.

Nos próximos tópicos, apresentaremos a fundamentação teórica que sustenta a análise, o percurso metodológico adotado, uma breve leitura interpretativa de trechos das narrativas e algumas considerações, cientes de que, em uma pesquisa (auto)biográfica, as conclusões são sempre provisórias e abertas a novas ressignificações.

421

Contexto, saúde e profissionalidade em tensão

A reflexão sobre o bem-estar de educadores, especialmente daqueles que atuam como formadores nas redes públicas de ensino, requer um olhar que ultrapasse os limites da racionalidade técnica tradicionalmente adotada nos programas de formação continuada. Essa lógica prescritiva, pautada na cultura da performatividade, privilegia indicadores de desempenho e a aquisição de competências operacionais, desconsiderando os impactos subjetivos e as repercussões na saúde desses sujeitos.

Para os educadores em geral, manter-se saudável — ou melhor, buscar o equilíbrio entre dimensões física, emocional, cognitiva, financeira, ética, política e espiritual — tem se tornado um desafio crescente. No caso dos formadores, os relatos de adoecimento são ainda mais recorrentes, uma vez que as práticas profissionais seguem sendo sustentadas por

discursos que individualizam responsabilidades (DARDOT e LAVAL, 2010, p. 23) e ocultam os determinantes institucionais e estruturais do sofrimento docente.

Essa lógica acaba por deslocar o debate sobre os fatores causais do adoecimento, reforçando a responsabilização individual e encobrindo as fragilidades das condições concretas de trabalho. Para melhor compreender tal fenômeno, torna-se necessário um olhar contextual mais amplo.

Os programas institucionais de formação continuada na Bahia, historicamente ancorados na modernidade estruturalista, reforçam práticas formativas orientadas por modelos estruturais quantitativos e comprobatórios, que desconsideram as singularidades, diversidades e as subjetividades dos sujeitos da formação.

A verticalidade curricular, a padronização metodológica e a homogeneização da compreensão das ofertas formativas contribuem para a invisibilização de saberes diversos e para a fragilização das práticas de formação de adultos, que trazem consigo repertórios acumulados e experiências diversas.

Nóvoa (1992) adverte que a centralidade da técnica e a fragmentação dos saberes afastam a formação de um compromisso com a construção de sujeitos críticos e reflexivos. Na formação de formadores, esse movimento se expressa na reprodução acrítica de práticas burocráticas, descoladas da reflexividade vivida nos cotidianos profissionais reais.

Em contraposição, as perspectivas pós-estruturalistas — aqui entendidas como um campo de pensamento que rompe com os modelos totalizantes e linearmente explicativos — propõem uma abertura à pluralidade de sentidos, reconhecendo a realidade como construção subjetiva, situada e inacabada. É nesse horizonte que tomamos a ideia de saúde: como um estado de equilíbrio mutável, multidimensional e em processo de negociação entre os sujeitos e seus contextos.

Para Carlos Batistella,

Os determinantes sociais da saúde incluem as condições mais gerais — socioeconômicas, culturais e ambientais — de uma sociedade, e se relacionam com as condições de vida e trabalho de seus membros, como habitação, saneamento, ambiente de trabalho, serviços de saúde e educação, incluindo também a trama de redes sociais e comunitárias. (BATISTELLA, 2007,68)

Segundo o autor, os determinantes sociais da saúde englobam as condições que de alguma forma podem interferir no bem-estar ou no adoecimento das sociedades. Essa noção de contextualização ampliada é complementada por Buss e Fillho (2007) ao afirmarem que esses determinantes impactam tanto na incidência de problemas de saúde quanto na exposição a fatores de risco.

Diante desse quadro, restringimos a discussão às condições de trabalho dos formadores de educadores nas redes e sistemas públicos de ensino da Bahia. A ausência de políticas públicas consolidadas para formação continuada e a prevalência de práticas improvisadas e descontínuas resultam em um cenário de desprofissionalização, eventualidade e sobrecarga.

A descontinuidade das ações formativas, as condições materiais e simbólicas marcadas pela precariedade e a constante ausência de reconhecimento institucional formam um cenário de desgaste que atravessa e fragiliza a saúde desses profissionais. A chegada da pandemia de Covid-19 intensificou ainda mais esse panorama, trazendo mudanças bruscas nas modalidades de formação — do presencial ao remoto, passando pelo híbrido — e escancarando as fragilidades estruturais que já existiam nas políticas de formação continuada. Como destacam Araújo et al. (2019), o sofrimento vivido pelos educadores não pode ser entendido como uma questão individual ou episódica. Pelo contrário, ele é fruto de um contexto estrutural que, ao precarizar o fazer educativo, silencia os impactos profundos que essas condições geram na saúde emocional, física e subjetiva dos profissionais da educação. No caso dos formadores, essa precarização se manifesta de maneira ainda mais densa, pois além de suas funções originais, esses sujeitos carregam a responsabilidade de mediar processos formativos para outros profissionais, alternando de posição funcional e consequentemente modulando discursos que lhes provocam desconforto, dada a sua natureza muitas vezes antagônicas.

A discussão sobre a profissionalidade do formador assume caráter de campo de disputa por identidade, reconhecimento, valorização e condições dignas de trabalho, como elementos deflagradores de saúde ou doença. Por essas razões, a formação de formadores não pode ser confundida ou reduzida aos processos de formação de professores ou coordenadores pedagógicos em serviço. Trata-se de uma dimensão profissional com especificidades próprias, que reclama reconhecimento acadêmico, político e institucional.

Diferentemente das funções tradicionais da docência, a atuação de um formador como agente de implementação de políticas públicas de formação continuada demanda um conjunto de competências específicas, tais como: a mediação dialógica, a escuta qualificada, a leitura contextualizada das realidades educativas e a capacidade de articular teoria e prática de forma situada e sensível às particularidades dos educadores formandos.

Nessa direção, defendemos a abordagem (auto)biográfica como dispositivo epistemológico e político que reconhece as trajetórias de vida e formação como fontes de saber e de intervenção. Ao produzir sentidos e mobilizar processos de construção subjetiva, as narrativas das formadoras oferecem subsídios importantes para a formulação e implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas mais sensíveis e contextualizadas.

O artigo, portanto, considera a narrativa (auto)biográfica como *corpus* de pesquisa que, ao produzir sentidos e mobilizar processos de construção subjetiva, preserva sua potência na capacidade de oferecer fontes experienciais para a gestão de políticas públicas de formação. As narrativas de duas formadoras do Plano de Formação Continuada são trajetórias formativas das próprias narradoras — biógrafas de si — que, ao colaborarem com esta pesquisa, ampliam a nossa compreensão sobre os desafios, saberes e movimentos constitutivos da profissionalidade formadora em contexto institucional específico.

Como destaca Delory-Momberger (2012), narrar-se é um ato de autoria e de reinscrição no próprio percurso, permitindo reorganizar sentidos, reconhecer aprendizagens e ressignificar a própria experiência de trabalho e formação. Ao valorizar essas trajetórias, a pesquisa tensiona a lógica dominante que historicamente marcou as políticas de formação e reafirma a construção da profissionalidade docente como processo histórico, situado e atravessado por dimensões afetivas, institucionais, culturais e políticas.

Josso (2007) e Delory-Momberger (2012) reforçam que narrar a própria trajetória é também um gesto de resistência, capaz de iluminar as inter-relações entre trabalho, saúde e formação docente. No campo da saúde, a narração de si se configura como um espaço de cuidado e elaboração subjetiva, no qual as formadoras puderam identificar e nomear seus desconfortos, elaborar estratégias de enfrentamento e projetar alternativas para a resistência profissional, humana e política.

Ao abrir espaço para essas vozes, este artigo contribui para ampliar as possibilidades de leitura sobre os vínculos entre trabalho, saúde e formação, discutindo os limites das atuais políticas públicas e provocando reflexões necessárias sobre a formação dos formadores de educadores, além dos seus modos de cuidado e reconhecimento.

Com base nesses pressupostos, avançamos para a descrição do percurso metodológico de escuta e interpretação das narrativas, com o compromisso de devolver os sentidos produzidos pelas colaboradoras com o devido rigor ético e científico.

424

A recolha de narrativas de formação

A produção e recolha das experiências profissionais das formadoras participantes desta pesquisa foi conduzida por meio da entrevista narrativa. Inspirados nos referenciais de Jovchelovitch e Bauer (1999) e Josso (2007), essa escolha metodológica buscou favorecer a livre reconstrução das trajetórias vividas, respeitando a lógica interna da memória, os tempos da narrativa e a singularidade dos sentidos atribuídos aos acontecimentos.

A seleção destas duas formadoras seguiu critérios alinhados aos pressupostos da abordagem (auto)biográfica. Foram priorizadas sujeitas com trajetória significativa no contexto do Plano de Formação Continuada Territorial, além de disponibilidade afetiva, cognitiva e temporal para uma escuta aprofundada sobre formação, trabalho e saúde.

Em formato remoto, por meio da plataforma *Google Meet*, devido à dimensão geográfica da Bahia e às limitações de deslocamento das formadoras e pesquisadores durante o período da pesquisa, as participantes foram convidadas formalmente à participação no estudo.

Neste primeiro encontro mediado pela tecnologia apresentou-se detalhadamente os objetivos, fundamentação teórico-metodológica e procedimentos da pesquisa. Ainda nesta ocasião, realizou-se a leitura coletiva e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado previamente por Comitê de Ética. As duas formadoras declararam e registraram no referido documento autorização do uso de seus nomes cadastrados em registros civis.

No segundo momento, realizado em mesmas condições, ocorreram as entrevistas narrativas, previamente agendadas segundo a disponibilidade das participantes, as quais tiveram duração média de intervalo entre 90 e 120 minutos.

As entrevistas seguiram princípios da escuta sensível, assegurando liberdade às participantes para organizar e compartilhar suas vivências de maneira contextualizada e não linear. Embora alguns eixos temáticos tenham sido previamente definidos como disparadores — (1) trajetória de formação, (2) itinerário de constituição como formador/a, (3) episódios marcantes vividos no Plano de Formação Continuada Territorial e (4) condições de trabalho e saúde — optou-se por evitar a rigidez de um roteiro fechado, privilegiando o fluxo espontâneo das memórias.

As entrevistas, gravadas com autorização prévia, foram integralmente transcritas. O arquivo material audiovisual foi convertido do formato MP4(vídeo) para MP3(áudio), utilizando o *software Audacity*. Depois, os áudios MP3 foram convertidos em textos (word), através do *software Transkriptor*, otimizando por meio da transcrição, a seleção e análise de fragmentos relevantes.

O processo analítico ancorou-se na proposta da leitura em três tempos, elaborado por Souza (2012). Essa metodologia respeita as temporalidades constitutivas de cada narrativa: o tempo do vivido, o tempo da rememoração e o tempo da interpretação.

No primeiro tempo, foi realizada uma leitura cruzada das transcrições, com atenção à identificação de marcas comuns, recorrências, singularidades e referentes formativos contextualizados ao Plano de Formação Territorial. Na segunda etapa, a análise concentrou-se na identificação de núcleos temáticos emergentes, relacionados aos focos deste artigo, ou seja as relações entre trabalho, saúde e profissionalidade, sem impor categorias prévias. Por fim, o Tempo III materializou-se em uma leitura interpretativo-compreensiva, na qual o *corpus* foi revisitado com olhar crítico e reflexivo, buscando interpretar os sentidos produzidos nas narrativas e embasado em princípios hermenêuticos Ricoeur, 1991.

Então, avançamos para a análise hermenêutica de trechos selecionados das narrativas de formação, buscando compreender como as condições de trabalho impactam a saúde e a profissionalidade das duas formadoras participantes.

Condições de Trabalho e Saúde

Nesta seção apresentamos uma leitura compreensivo-interpretativa das narrativas de Patrícia Pimentel e Rejanne Ramos, cujas trajetórias formativas revelam os sentidos atribuídos à experiência de atuação como formadoras no Plano de Formação Continuada Territorial da SEC/IAT (2019–2022).

Patrícia Carla Andrade Pimentel, professora da rede estadual há mais de duas décadas, doutora pela UESC desde 2016, compartilha uma trajetória marcada por descobertas e ressignificações profissionais. Em sua narrativa, evidencia-se um deslocamento importante:

de uma compreensão tradicional de formação docente para uma concepção mais relacional, voltada à formação de equipes técnicas de secretarias municipais. Ela nos diz que

Minha trajetória como formadora aconteceu em 2013 para 2014, quando eu fui convocada num processo seletivo da Secretaria de Educação para ser formadora em um curso de formação para educação profissional. (...)

Para o Plano de Formação Continuada Territorial, eu me inscrevi, porque uma colega da rede me falou para eu me inscrever. Eu confesso que eu não sabia exatamente o que era, não fazia nem ideia. Quando a gente foi convocado para trabalhar com equipes técnicas, eu cheguei a pensar em desistir.

Eu imaginei assim, eu sei, eu acho que eu sei, que até então eu nem tinha, eu posso dizer assim, eu não tinha um entendimento desse papel do formador. Eu não me via como uma formadora. Então, eu pensei até em desistir, porque eu sei fazer formação com professor. Eu não sei fazer formação com educador técnico. Não sei.

Como é isso? E assim, parece que todo mundo que estava ali naquele grupo também estava mais ou menos na mesma situação. Muitos dos colegas que eu tive uma aproximação maior, não tinha muito de experiência com essa formação de educadores técnicos. Mas no decorrer do processo, a coisa foi tão bem estruturada e a engrenagem, eu posso dizer hoje assim, fazendo essa avaliação, né, foi tão... foi tão bem feitinha que a gente começou a não só se apropriar de tudo, né, dos conhecimentos, das metodologias, do como fazer, como também eu acho que, não só eu, mas talvez outros colegas também tenham essa mesma percepção, de que eu também, eu tive um entendimento, eu na verdade saí do plano de formação continuada empoderada, de que eu era uma grande formadora, o que até então eu nem me considerava como formadora. Eu não entendia que o que eu vinha fazendo ao longo dos anos, nas outras experiências, era um papel como formadora. E não sabia a importância disso.

Eu só fui ter essa dimensão no plano de formação continuada territorial. Isso é muito legal. Porque não eram apenas formações para o formador, era um processo que induzia também o formador à sua autoformação. E isso pra mim foi uma coisa tão marcante (...) eu escrevi um relato de experiência, da experiência, da formação e da auto-formação.

(Formadora Patrícia. Entrevista narrativa, março/2025).

Sua fala explicita o desafio inicial: a incerteza frente ao novo papel de formadora de profissionais técnicos, que atuam nas secretarias municipais de educação em uma determinada região da Bahia.

O medo da inadequação e a falta de compreensão sobre o que significava “ser formadora em rede” fica explícito. No entanto, ao longo do processo narrativo, Patrícia opera certo nível de reflexividade que a faz reconhecer o impacto formativo do próprio Plano, que possibilitou

não só a aprendizagem de metodologias e saberes, mas também o fortalecimento de sua identidade profissional como formadora.

A colaboradora relata que a experiência profissional culminou na produção de um texto acadêmico que traz um relato reflexivo — ainda inédito — sobre sua autoformação, um gesto que traduz o movimento de autonomização (JOSSO, 2007).

Rejanne Ramos, por sua vez, traz uma trajetória marcada por deslocamentos institucionais e emocionais. Doutoranda em Educação pela UNEB, Rejanne destaca os desafios de atuar com públicos diversos — diretores e coordenadores — em regiões do interior do estado heterogêneos da Bahia. Sua narrativa evidencia os conflitos, negociações e aprendizagens coletivas que emergiram das práticas formativas, que realizou. Ela destaca a necessidade de pensar processos formativos que dialoguem com as especificidades locais e respeitem os saberes acumulados pelos sujeitos envolvidos.

Trabalhava na escola e fazia formação. Aí era mais, eu acho, era mais horizontal a relação. E depois disso? Aí chega a formação continuada territorial, que é já em 2020. Aí é outra experiência. Outra experiência de formação, como é que a gente divide o trabalho, dividir o trabalho, era totalmente diferente. Agora, algumas questões eram muito parecidas.

A ideia de ir para os municípios, de estar com os educadores no momento da socialização, essa parte que é revigorante, era assim, tinha uma proximidade. O que era diferente, eu posso pensar, é pensar outras questões mais... mais teóricas, que em nenhum momento a gente pensou antes, que é a ideia da homologia dos processos, dos exercícios que a gente fazia, experimentava, problematizava, refletia e depois pensava como é que isso pode ser potencializado na realidade do território que eu estou. A ideia do território também, a divisão territorial, porque o território é visto como um lugar de identidade e a gente socializa com os pares, primeiro os pares, assim, os formadores, né? Então, às vezes a gente entrava em conflito, a gente sabia mais ou menos o que a gente desejava, mas nem sempre era o que o outro desejava também. (...)

No meu caso, as formações que fiz antes eram com professores, não era com coordenador nem diretor. Então, fazer uma formação com coordenador, primeiro, é saber que o coordenador dá um show em quem ele é essencial. Ele problematiza coisas que a gente ainda não tem um olhar tão apurado para. E também tinha outra questão, que era uma questão política também, que era fazer a formação com os diretores. E diretor e coordenador junto, porque eles olham para... O olhar deles dificilmente é para a mesma... É parte do mesmo lugar. Eles já fizeram as duas coisas, tanto já foi diretor quanto coordenador, e coordenador já foi diretor. Mas era um desafio isso daí. (Formadora Rejanne. Entrevista narrativa, abril/2025).

Os trajetos narrados por Rejanne, muitas vezes, não seguiram uma linearidade planejada. Ao contrário, os relatos apontam movimentos de deslocamento e reconfiguração de papéis profissionais. A entrada na função de formadora na narrativa dela surge como fruto de um

reconhecimento tácito de saberes acumulados na prática cotidiana e de habilidades desenvolvidas ao longo dos anos de atuação escolar.

Ao descrever sua passagem da sala de aula para os espaços de formação continuada, Rejanne narra sentimentos ambivalentes: de um lado, o orgulho por ter seus saberes reconhecidos; de outro, a insegurança diante de novas responsabilidades para as quais nem sempre se sentiu preparada.

Ambas as formadoras expõem as lacunas institucionais na preparação de formadores, relatando insegurança, fragilidade emocional e sobrecarga laboral. Fica evidente que não houve preparação técnica ou formação institucional anterior à atuação que a situasse com segurança na função de formadora de profissionais da educação. As duas trajetórias reforçam a compreensão de que a profissionalidade formadora não se constrói de forma espontânea, mas é resultado de processos institucionais muitas vezes improvisados, marcados pela ausência de políticas específicas de preparação e de reconhecimento desse papel formativo. Patrícia denuncia o adoecimento causado pela invisibilidade institucional e pela ausência de políticas de valorização da especialização docente, enquanto Rejanne relata episódios de cansaço extremo, ansiedade e sintomas psicossomáticos, potencializados pela precariedade das condições de trabalho em territórios vulneráveis.

428

Então, essa realmente foi uma experiência muito bacana, que é completamente diferente de outros contextos eu vivi de formação, em que nós não tivemos, até nenhuma formação. Apenas construções, construções, construções, às vezes sem uma, uma orientação adequada sobre o que fazer. O que pra mim, particularmente como formadora, me causa muita angústia. Porque a gente, como formadora, entende a importância do nosso papel, ao mesmo tempo me dá um pouco de insegurança no sentido de dizer assim, eu não estou suficientemente preparada para lidar com algumas situações que podem ser colocadas ali. Porque eu não tive as orientações adequadas. Isso me incomoda um pouco. Um pouco não, muito. Pra falar a verdade. (...)

E infelizmente, o que me deixa adoecida mesmo, assim, com relação ao Estado, É que o Estado não faz essa distinção. O Estado com uma superestrutura, vamos dizer assim, não tem a menor preocupação de entender a sua rede. Entender que tem professores dentro da rede, que são professores que estão desgastados pelo tempo, pelos sofrimentos que a educação básica impõe. E que já estão naquela etapa lá do, sabe, deixa a vida me levar. Não entende que dentro dessa mesma rede, tem pessoas que estão o tempo inteiro buscando se qualificar, se melhorar, contribuir com a rede, contribuir de verdade com a educação, fazer a diferença para os seus alunos. O Estado não consegue perceber que tem um grupo de professores dentro da sua rede altamente qualificado e com perfis que seriam para o próprio estado maravilhoso pegar esse povo e colocar para trabalhar em coisas estratégicas, por exemplo, para pensar uma política, discutir uma política pública de educação e como implementar tais políticas dentro do contexto da rede estadual, ou tem um grupo de formadores, de pessoas com que tem habilidades e tem competências e habilidades mesmo para a formação, porque isso também, né, tem uma coisa aí, né, tem um quê no formador, né.

(Formadora Patrícia. Entrevista narrativa, março/2025).

Ao mesmo tempo, as duas narrativas revelam potências de resistência e ressignificação. Participar da pesquisa, narrar suas histórias e refletir sobre suas trajetórias foram vividos por ambas com referência a processos terapêuticos e de fortalecimento identitário. A escuta sensível promovida pela abordagem (auto)biográfica tornou-se, para elas, um espaço de elaboração subjetiva e de reconstrução de sentidos sobre si e sobre o trabalho formativo.

Esses relatos reafirmam a centralidade da escuta e da memória como dimensões estruturantes da saúde docente e da construção da profissionalidade formadora. Como aponta Ricoeur (2012), a reconfiguração de si, promovida pela narração, transforma o vivido em experiência partilhável, capaz de fundamentar políticas públicas mais humanizadas e sensíveis à realidade de quem forma e educa nas redes públicas de ensino.

Além disso, os relatos apontam que, mesmo diante de tais lacunas, as sujeitas mobilizaram estratégias próprias de aprendizagem, recorrendo a experiências anteriores, trocas com colegas e à reflexão sobre a prática para desenvolver sua atuação como formadoras, operando processos de autoformação.

Essa construção de saberes no exercício da função reforça a importância de valorizar as trajetórias como fonte de saberes para pensar políticas mais sensíveis e contextualizadas para a formação de formadores.

Em mesma lógica, tomemos outros trechos narrativos.

429

Então, contratam coisas externas, sabe? Sem consultar o seu... o seu público, a sua rede. (...) Isso me deixa muito chateada e adoecida. (...)

Eu sempre sofri muito com síndrome do vira-lata, assim. Síndrome da impostura, né? Também. E por isso que eu digo que a formação, o plano de formação continuada pra mim foi extremamente importante porque me fez perceber que aquelas capacidades que eu tinha, aquelas competências e capacidades que eu tinha e que eu não acreditava que eu tinha, eu achava que não era minha. Eu achava que era porque eu estudava muito e aí eu conseguia trazer o conteúdo da melhor forma possível e eu pude. E além, perceber que não era só isso. Que você, enquanto pessoa, possui características, possui dimensões, melhor dizendo, que a gente muitas vezes não alcança na vida profissional.

E aí, às vezes, você passa por uma experiência dessa.

Extremamente desafiadora, num contexto de pandemia, e você percebe o quão boa você é, sabe? Tecnicamente, falando com as pessoas, acolhendo as pessoas, as suas necessidades, sabe? Não é só como profissional, assim, é muito além disso.

Então, isso pra formação humana foi incrível.

Incrível mesmo. (...)

Olha, uma experiência assim muito oportuna até. muito oportuna, porque hoje pela manhã, quando eu fazia minha sessão de terapia, olha que eu tinha, que foi me chamada a atenção, para eu observar até a próxima sessão de terapia.

Coisas que me orgulham em mim, e que fazem sentido para mim. Então eu acho que casou bem, né? Essa coisa de retomar essa experiência, essas vivências e esse entendimento de que a gente a gente é bom no que faz, né? A gente é muito bom no que faz. É isso. Ai meu Deus, nem pensei que ia chegar nesse nível não, viu?

(Formadora Patrícia. Entrevista narrativa, março/2025).

Patrícia evidencia sentir angústia e assume adoecimentos impostos pelas condições de trabalho vivenciadas. A formadora admite estar atravessada por inconformismo, devido à ausência de políticas institucionais que reconheçam a especialização docente como uma dimensão central da profissionalidade.

A tensão entre os limites físicos e emocionais da formadora vai sendo relatado de forma gradativa até chegar na constatação de origem neoliberal. A detecção da improdutividade, explicitada no termo “subutilizada”, traz uma carga semântica de autorresponsabilização (DARDOT e LAVAL, 2010, p. 23) e de marcador de desempenho como indicadores implícitos ao assunto denunciado, qual seja a ausência de gestão interna de conhecimentos. Já para Rejanne, as situações de desgaste emocional, cansaço crônico, ansiedade e, em alguns casos, episódios de adoecimento físico e psicológico estavam associados à falta de condições adequadas para o exercício da função educadora. Ela denuncia a precariedade das condições contextuais que impactaram sobremaneira a atividade profissional em determinado período de sua vida.

(...) sempre quando eu me via assim... impactada ou... Eu me questionava, me questionava sobre o que eu estava fazendo naquele lugar, por exemplo. Ou quando eu me via sem uma possibilidade de mudança, nem da minha vida, nem da minha ação. E aí eu adoeci algumas vezes. Nesses adoecimentos, eu tentei... mudar a trajetória. Saí, fiz vários momentos de fuga, né?

E acredito que quando eu fui fazer o mestrado foi um momento de adoecimento. Depois adoeci lá também, mas era outra questão, porque assim, principalmente quando lidei com espaços difíceis, com muita carência, muita desigualdade, muita violência. Em Iaçu, no município de Iaçu, em Boa Vista do Tupim, ou em Iaçu, em João Amaro, na verdade, era o distrito de Iaçu, era uma realidade muito complicada, e eu não estava forte o suficiente. No caminho da escola, era um caminho que eu via as casinhas, que, na verdade, eram barracos onde as famílias viviam. E a gente cruzava a linha do trem, e, ao cruzar a linha do trem, eu via o cenário de muita pobreza. E depois, chegava na escola, era também muito difícil. Eu, alunos, assim, tinha alunos que guardavam parte da merenda pra levar pra casa. Escondiam, né, pra poder levar pra casa pra comer depois. E sinais de abandono, de violência e reação também desses adolescentes a essa violência que eles sofriam. (...) E eles reagiam também, muitas vezes, contra a autoridade do professor.

E ali me abalava muito, porque eu não sabia como agir.

Me somatizava. Zero apoio pra lidar com essa situação.

Zero, zero total, zero. Eu tenho a impressão que, nesses contextos, a direção, pelo menos o município entende que a direção tem que ser mais dura possível. E aí essa dureza acaba não... não acolhendo nada, nem professor, nem aluno, nem ninguém. E a gente tem discutido a ideia da psicologia, do psicólogo e do acolhimento.

Acolhimento, essa palavra, inclusive, eu fui ver mais recentemente dentro da escola.

Eu faço muito isso na terapia, me perguntam por que eu pesquiso o que eu pesquiso. Não sei se hoje eu acabei escolhendo pesquisar também escolas rurais

e professores, mas era muito satisfatório, mas ao mesmo tempo era muito sofrido. (...) fisicamente, tinha situações que eu não sabia lidar emocionalmente também, e eu estava distante da minha família, distante da família em condições de vida bem difíceis, porque essas escolas eram localizadas, um era um assentamento, Lá não tinha estrutura para...Eu não vivia no assentamento, né? Então, a casa era uma casa meio que de passagem. Então, você levava sua comida, você levava...Não tinha água tratada.

Hoje, eu não sei se ainda se tem, mas, na época, não tinha água tratada e era uma realidade que eu me questionava muito, assim.

Eu acho que a gente pensa, né, quando...

Hoje eu penso que é um pensamento muito burguês, liberal.

Estudei para estar aqui. É um pensamento meio ainda...

Enfim, aprendi muito nesse universo e passei por essa situação, mas não consegui ficar muito tempo. Nesse percurso, acabei...

Acho que foi um instrumento de fuga, o meu mestrado na UFRB.

(Formadora Rejanne. Entrevista narrativa, abril/2025)

A fala de Rejanne confirma o que apontam Araújo et al. (2019) e Souza (2016), ao destacarem que o adoecimento docente é frequentemente invisibilizado nas políticas educacionais, sendo tratado como problema individual, e não como resultado das condições estruturais de trabalho.

Ela ainda denuncia a ausência de redes de apoio institucionais para lidar com o adoecimento proveniente da fragilidade das condições profissionais em Educação, trazendo a discussão da inserção de psicólogos ao debate da questão.

Apesar desse cenário, as duas narrativas também revelam formas de resistência e de produção de sentidos. As formadoras reconhecem que a possibilidade de participar de espaços de formação continuada, de compartilhar experiências com outros/as profissionais e de narrar suas trajetórias atuou como fator de enfrentamento frente ao sofrimento.

Para elas, a própria participação na pesquisa foi descrita como oportunidade reflexiva que remeteram a momentos terapêuticos, um momento de elaboração dos desafios vividos e de resgate da dignidade profissional.

Essa dimensão reforça a compreensão de que saúde e trabalho docente são inseparáveis e que a escuta qualificada das histórias de vida e formação pode contribuir para processos de ressignificação das experiências de sofrimento, transformando-as em matéria de reflexão crítica e de construção de políticas públicas mais humanizadas.

As narrativas revelam um movimento contínuo de reconfiguração identitária, no qual as sujeitas, ao revisitar suas histórias, mobilizam um processo de leitura crítica do vivido, reinterpretando acontecimentos, ressignificando adversidades e reconhecendo-se como agentes de transformação no campo educacional.

Esse processo de refiguração identitária, conforme propõe Ricoeur (2012), não é linear nem isento de contradições. As falas evidenciam tensões entre as expectativas institucionais e os



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



desejos formativos das sujeitas, entre o reconhecimento de sua importância no processo educativo e a invisibilidade institucional a que frequentemente são submetidas.

Narrar, nesse contexto, configura-se como um gesto de afirmação de existência, uma forma de reivindicar lugar, sentido e autoria sobre a própria trajetória profissional. Esse exercício narrativo não apenas favoreceu o processo de autonomização das participantes — ao permitir que nomeassem suas aprendizagens, fragilidades e conquistas — como também gerou recursos importantes para o campo da formação continuada.

As narrativas aqui analisadas apontam para a necessidade de construir políticas que incorporem a escuta e a memória como dimensões estruturantes da formação de formadores, reconhecendo suas experiências como patrimônio formativo e político da educação pública.

Considerações Finais

Ao finalizar este percurso investigativo, reafirma-se que as narrativas (auto)biográficas dos formadores de educadores da Educação Básica baiana não apenas iluminam aspectos subjetivos de suas trajetórias profissionais, mas também tensionam as estruturas institucionais que historicamente ignoraram suas experiências de trabalho, formação e saúde. A análise hermenêutica das trajetórias de formação revelou que, para além de um relato de vivências, os discursos produzidos pelas sujeitas da pesquisa constituem atos de elaboração de sentido, de resistência e de produção de conhecimento situado.

As narrativas analisadas demonstram que não basta qualificar tecnicamente os formadores. É necessário reconhecê-los como sujeitos históricos, portadores de saberes construídos em contextos marcados por diversidade, complexidade como também adversidade. A escolha pela abordagem (auto)biográfica como base epistemológica e metodológica foi fundamental para dar visibilidade a essas vozes, frequentemente ausentes nos debates institucionais.

Esta pesquisa amplia o campo de reflexão sobre a formação de formadores, reforçando que políticas públicas efetivas devem incorporar as experiências vividas por aqueles que, em seu cotidiano, enfrentam os desafios e as contradições de formar outros educadores em rede. As narrativas aqui analisadas deixam como legado a urgência de criação de agendas formativas institucionais permanentes de escuta, elaboração coletiva e reconhecimento das histórias profissionais e de vida como rotina da formação continuada.

Tais escutas, além de humanizar os processos formativos, podem subsidiar a formulação de políticas mais sensíveis e coerentes com as realidades locais. Reafirmamos, assim, o compromisso ético-político desta pesquisa com uma educação que valorize a memória, o cuidado institucional com a saúde e a dignidade profissional dos formadores de educadores na rede pública da Bahia.

432



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Referências

ARAÚJO, R. C. de et al. **Saúde e adoecimento de professores: interfaces entre trabalho e sofrimento psíquico**. São Paulo: Cortez, 2019.

BATISTELLA, C. **Saúde e qualidade de vida no trabalho: uma proposta de intervenção ergonômica**. Maringá: Eduem, 2007.

BUSS, P. M.; FILLHO, A. I. D. **Determinantes sociais da saúde: desafios para a gestão no Brasil**. In: BUSS, P. M.; PELLEGRINI, F. A. (Org.). Promoção da saúde e gestão local: experiências inovadoras no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 89-112.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. **História de vida e pesquisa biográfica em educação**. Natal: EDUFRN, 2024.

433

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. Isabel Cristina Ferreira de Oliveira. São Paulo: Cortez, 2007.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 90-113.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa: configuração do tempo no relato histórico**. Tradução de M. J. V. Corrêa. Campinas: Papirus, 1991. v. 1.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. Trad. Dênis Rosenfield. Campinas: Papirus, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E. **Territórios das escritas do eu**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.



EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E TERRITÓRIO: TENSIONANDO A COLONIALIDADE NAS PRÁTICAS DOCENTES EM UMA ESCOLA BRASILEIRA EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA

Simone das Neves Encarnação Amancio¹

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida com professoras dos anos iniciais de uma escola pública situada próxima a um território remanescente de quilombo, no município de Magé, estado do Rio de Janeiro, Brasil. O estudo teve como objetivo refletir sobre a prática educativa antirracista, relacionando-a à história e ao território em que a escola e os estudantes estão inseridos.

Antes de adentrarmos nos desdobramentos da pesquisa, é necessário apresentar um breve recorte histórico do município de Magé e suas comunidades quilombolas, a fim de contextualizar as práticas pedagógicas em análise.

Magé está localizado na Baixada Fluminense, no que Nielson Bezerra (2012) denomina como Recôncavo da Guanabara, região situada nos fundos da Baía de Guanabara, uma das principais do estado do Rio de Janeiro. Esse território guarda, em suas águas e margens, diversos vestígios de processos históricos relacionados à colonização e à escravidão. Segundo ele, com a intensificação do tráfico de africanos escravizados entre os séculos XVII e XIX e impulsionada pela expansão das atividades ligadas ao açúcar, ouro e café, as águas da Baía tornaram-se palco de circulação intensa de pessoas, mercadorias e memórias.

Entre todos os africanos trazidos para as Américas, estima-se que mais de cinco milhões (cerca de 40%) tenham desembarcado em portos como Salvador, Recife, São Luís e Rio de Janeiro. Dali, eram levados para diversos pontos do interior do país. O Brasil foi um dos maiores receptores de pessoas escravizadas provenientes da África Centro-Ocidental e Ocidental. Mesmo em um contexto de migração forçada, esses povos trouxeram consigo formas de ver e viver o mundo, que contribuíram significativamente para a formação da cultura brasileira (BEZERRA, 2012).

O Recôncavo da Guanabara foi um território marcado pela intensa presença de africanos, escravizados ou libertos, e profundamente influenciado pelas dinâmicas do tráfico atlântico e das relações escravistas, o que evidencia a centralidade da população negra na constituição histórica e social da região.

¹ Licenciada em Ciências Sociais, especialista em Orientação Educacional, mestre em Práticas de Educação Básica e doutoranda em Educação, Comunicação e Cultura pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Atua como professora dos anos iniciais na rede pública de ensino no estado do Rio de Janeiro. E-mail: simoneencarnacao@gmail.com

Sendo assim, é possível afirmar que o município de Magé se configura como um espaço marcado pela presença e resistência negra. O estudo parte da constatação de que, embora a escola em questão esteja inserida em um território carregado de memórias e ancestralidades afro-brasileiras, o currículo escolar, no período inicial da pesquisa, apontava pouco diálogo com essa realidade.

A pesquisa investigou de que forma as práticas docentes, principalmente no que se refere ao tratamento da história e cultura afro-brasileira, tensionam ou reafirmam a colonialidade presente no cotidiano escolar. Para isso, foram realizadas oficinas formativas com professoras, bem como rodas de conversa com moradores da comunidade, com o intuito de compreender como os saberes locais são (ou não) reconhecidos como legítimos no processo educativo.

O trabalho se fundamenta nos referenciais da educação intercultural crítica (WALSH, 2006) e no conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), entendendo o currículo como um campo de disputa entre epistemologias hegemônicas e saberes historicamente marginalizados. Busca-se, assim, evidenciar os desafios e possibilidades da construção de práticas pedagógicas antirracistas, em perspectivas decoloniais, nos territórios marcados pela resistência negra, refletindo sobre os silenciamentos que ainda estruturam as políticas curriculares em contextos periféricos.

435

Quilombos de Magé e a escola como território em disputa

O conceito de quilombo, para além de seu sentido histórico, é uma ferramenta teórica potente para refletir sobre a escola como território de disputa epistemológica. A partir da articulação entre memória, identidade e resistência, pensar os quilombos nos permite questionar as bases coloniais que ainda estruturam o currículo, a gestão e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, esta seção busca apresentar os quilombos presentes no município de Magé como referência histórica e política que inspira práticas de reexistência e decolonização no contexto escolar.

Além de ter sido rota de circulação forçada, o território de Magé também se constituiu como espaço de resistência. É comum relacionarmos quilombo a esse conceito de resistência, tendo em vista que em determinado momento histórico eles funcionaram como formas de oposição à ordem escravista e como territórios de autonomia. Porém, é importante destacar que o conceito de quilombo não se restringe à ideia de local de fuga, mas se amplia para abarcar práticas de reorganização social, cultural e política fundamentadas na ancestralidade africana e na luta por liberdade.

Dias e Aragão (2025) explicam que os quilombos vão além de simples espaços de refúgio, sendo territórios marcados por resistência, identidade e organização social. Segundo as autoras, desde o período colonial, essas comunidades se constituíram como alternativas à opressão escravista, e sua construção representou tanto um movimento de fuga quanto uma estratégia coletiva baseada na ancestralidade africana. Além disso, a identidade quilombola é

compreendida como uma categoria política e cultural de luta por direitos, enfrentando até hoje desafios estruturais relacionados à terra, à cidadania e à igualdade de oportunidades.

No que se refere ao direito e reconhecimento pela terra, foi em 2007, que o Ministério da Cultura reconheceu oficialmente o primeiro território quilombola do município de Magé o Quilombo de Maria Conga. Segundo Carvalho (2016), o Quilombo de Maria Conga teve origem na fuga de pessoas escravizadas e foi liderado por uma mulher negra, sendo sua história e memória reconhecidas como justificativas de importância e também como instrumento de luta dos quilombolas na busca por melhores condições de vida no território. Posteriormente, em 2018, outros dois quilombos foram certificados como territórios remanescentes pela Fundação Cultural Palmares: o Quilombo do Feital, também no primeiro distrito, e o Quilombo de Bongaba, no sexto distrito do município. Conforme afirma Dutra (2024), o Quilombo do Feital recebe a certificação após um processo que envolveu inicialmente ações ligadas a projetos socioambientais decorrentes das exigências de licenciamento ambiental de empresas do setor de petróleo e gás, cujas atividades impactavam as comunidades do entorno da Baía de Guanabara.

Entre 2017 e 2018 foram realizadas ações socioeducativas voltadas tanto aos moradores quanto aos catadores de caranguejo locais. Tais ações possibilitaram reunir informações que comprovaram a presença de populações tradicionais na região, especialmente descendentes de pessoas escravizadas e com características reconhecidas como de comunidades quilombolas (DUTRA, 2024).

Já no que se refere ao Quilombo Quilombá, segundo Costa (2022), ele abriga em sua sede o terreiro Ilé Àsé Ògún Àlákòró, considerado um importante espaço para a preservação e valorização da cultura quilombola. A autora destaca que a certificação do território assegura direitos relacionados à terra, à expressão cultural, ao ensino da cultura quilombola nas escolas de educação básica e ao uso de plantas medicinais nos serviços de saúde (COSTA, 2022).

Ao compreender os quilombos como territórios de resistência, reorganização social e afirmação identitária, torna-se possível pensar também a escola como um espaço estratégico de disputa entre epistemologias. A permanência de lógicas coloniais no currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas evidencia a urgência de tensionar esses paradigmas. Assim como os quilombos se organizaram em torno de saberes ancestrais e comunitários, a escola pode se reconfigurar como território de enunciação de saberes decoloniais, sobretudo em regiões marcadas pela presença histórica e atual de populações negras, como é o caso de Magé.

A escola, o currículo e as práticas docentes em diálogo com o território

A pesquisa foi realizada em uma escola situada no bairro Vila Recreio, vizinho ao Quilombo de Bongaba. A escola atende estudantes da própria comunidade de Bongaba, uma vez que, no período da pesquisa, não havia escola pública naquele bairro.

Considerando o contexto rico em memórias e saberes ancestrais, esperava-se que o currículo escolar refletisse essa realidade. No entanto, constatou-se uma significativa ausência de

referências aos territórios quilombolas nos materiais pedagógicos e documentos institucionais. Isso gerou um questionamento central: de que maneira o currículo escolar, ao omitir essas memórias, contribui para a invisibilização das histórias negras locais?

A metodologia utilizada foi qualitativa, com base na pesquisa-ação, que articula investigação e prática pedagógica em contextos reais, permitindo à pesquisadora intervir na realidade escolar enquanto reflete sobre ela. A pesquisadora, que também atuava como professora da escola, ao identificar tal lacuna, propôs uma intervenção pedagógica. Essa intervenção está alinhada à proposta da pesquisa-ação, na medida em que partiu da prática docente para promover transformações no currículo e na formação das professoras.

A ausência de referências à história negra e às resistências quilombolas foi enfrentada por meio de uma oficina formativa com as docentes, que incluiu rodas de conversa e escuta de narrativas orais de moradores mais velhos da região. Como desdobramento, foi elaborado um caderno de atividades voltado à valorização da história local e ao letramento racial crítico.

A partir da perspectiva da educação intercultural crítica, buscou-se compreender como a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) estrutura o currículo e contribui para a manutenção de epistemologias hegemônicas que desvalorizam os saberes dos povos negros e periféricos.

Nesse contexto, tornou-se fundamental observar como as práticas docentes cotidianas tensionavam ou, por vezes, reproduziam a colonialidade presente no currículo. Percebeu-se, por exemplo, que, mesmo entre educadoras comprometidas com uma formação cidadã, havia pouca familiaridade com os conceitos de quilombo, ancestralidade e letramento racial crítico. A ausência dessas temáticas nos materiais de apoio e nas formações oferecidas pela rede contribuía para a reprodução de práticas pedagógicas que invisibilizavam os saberes locais.

A oficina formativa possibilitou, então, não apenas a escuta de narrativas da comunidade, mas também momentos de avaliação coletiva entre as docentes, com foco no reconhecimento da colonialidade em decisões aparentemente neutras, como a escolha de conteúdos, autores e datas comemorativas trabalhadas em sala de aula. Ao problematizar essas escolhas, a formação buscou fomentar rupturas nas lógicas curriculares hegemônicas e abrir espaço para uma pedagogia enraizada na realidade dos estudantes e nas epistemologias negras.

Colonialidade e educação intercultural crítica

As ausências identificadas no currículo da escola pesquisada se articulam a debates mais amplos sobre a colonialidade e a necessidade de uma educação intercultural crítica. Esses debates têm como base o conceito de colonialidade do poder, formulado por Aníbal Quijano (2005), que aponta para as hierarquias de saber, poder e ser estabelecidas durante o período colonial e ainda presentes nas sociedades latino-americanas. A colonialidade opera como uma matriz de poder que estrutura as relações sociais, econômicas, políticas, impondo

epistemologias eurocêntricas e silenciando saberes locais, indígenas, negros e populares (QUIJANO, 2005).

No campo educacional, a educação intercultural crítica, segundo Walsh (2009), propõe superar visões superficiais de interculturalidade que apenas celebram a diversidade cultural de forma folclórica, mas não questionam as estruturas de desigualdade que afetam grupos historicamente marginalizados. Para essa perspectiva, é fundamental interrogar as epistemologias dominantes e construir processos pedagógicos que promovam justiça cognitiva (SANTOS, 2007).

Autores como Candau (2010) defendem que a escola pública brasileira, sobretudo em contextos periféricos ou quilombolas, precisa dialogar com o território, reconhecendo saberes locais como legítimos e essenciais à formação cidadã. Nesse sentido, pensar currículo significa tensionar o que se inclui ou se exclui dos conteúdos escolares, revelando as disputas políticas e ideológicas presentes na produção do conhecimento (MOREIRA; CANDAU, 2003).

A literatura latino-americana sobre currículo e território tem insistido na urgência de práticas pedagógicas ancoradas em contextos locais, capazes de romper com a colonialidade do saber (WALSH, 2005; CANDAU, 2010). Essa perspectiva encontra respaldo nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da educação básica, com o objetivo de promover uma educação antirracista e valorizadora da diversidade étnico-racial. No entanto, como apontam diversos estudos — entre eles o de Silva (2020), que analisa os sentidos e discursos em torno da implementação dessas legislações — sua aplicação ainda é marcada por lacunas, resistências e interpretações restritivas nos contextos escolares.

Portanto, ao dialogar com esses referenciais, esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas, enraizadas nos territórios e comprometidas com a valorização dos saberes locais. Mais do que propor abordagens alternativas, reafirma-se aqui a urgência de garantir o cumprimento efetivo das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como instrumentos fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a justiça racial, a memória coletiva e a superação das lógicas coloniais ainda presentes no cotidiano escolar.

Tensionamentos e possibilidades nas práticas pedagógicas

As ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da pesquisa evidenciaram que o currículo escolar, ainda que muitas vezes se apresente como neutro, é atravessado por disputas simbólicas e políticas que revelam o silenciamento de saberes e memórias negras locais. A oficina formativa com as docentes e as intervenções propostas pela pesquisadora geraram deslocamentos importantes no cotidiano escolar, permitindo tensionar as práticas pedagógicas em relação à colonialidade presente nos conteúdos e nas abordagens adotadas.

A escuta das narrativas de moradores da região e do Líder Quilombola, por exemplo, provocou um olhar mais atento para os saberes comunitários, muitas vezes desconsiderados pelas abordagens escolares tradicionais. Essa escuta foi potencializada por atividades realizadas com os estudantes, como as aulas-passeio no bairro e a construção coletiva de conteúdos sobre o território para inserção em plataformas digitais como a Wikipédia. Essa ação, além de promover o letramento digital, operou como um gesto de contra-hegemonia ao reescrever a história local em espaços de circulação pública do conhecimento.

Outras práticas também se articularam a partir das reflexões geradas pela pesquisa, como a visita dos estudantes ao Quilombo de Bongaba e a subsequente realização do projeto ArteEscola, que, embora não tenha sido diretamente vinculado à oficina, foi atravessado pelas experiências anteriores e passou a mobilizar referências à cultura afro-brasileira em seus produtos pedagógicos. A atividade de trançar cabelos, realizada por professoras e funcionárias da escola, destacou-se como gesto pedagógico e afetivo de valorização da ancestralidade negra no ambiente escolar.

A culminância de outros projetos, como “O Patrimônio Também é Nosso” e a Mostra de Cinema “Que lugar é esse?”, apontam para a emergência de uma prática docente mais atenta às epistemologias locais. Nesses espaços, os próprios estudantes se tornaram produtores de conhecimento ao registrar histórias do território e entrevistar lideranças locais, como o Pai Paulo, do Quilombo Quilombá. Tais experiências mostraram que, mesmo em contextos marcados por precariedades e heranças coloniais, é possível construir currículos enraizados na realidade dos estudantes e comprometidos com a justiça cognitiva.

Tais experiências mostraram que, mesmo em contextos marcados por precariedades e heranças coloniais, é possível construir currículos mais enraizados na realidade dos estudantes e alinhados ao compromisso com a justiça cognitiva, ainda que esse caminho seja permeado por tensões e desafios.

Considerações Finais

A pesquisa evidencia que, mesmo em um território marcado por memórias e heranças quilombolas, o currículo escolar ainda privilegia epistemologias eurocentradas em detrimento dos saberes e vivências das crianças e suas comunidades. Destaca-se, assim, a urgência de práticas pedagógicas que dialoguem com os territórios e promovam o reconhecimento dos saberes negros como legítimos no espaço escolar.

Ao propor uma intervenção pautada na escuta das educadoras e na valorização dos saberes locais, a pesquisa apontou caminhos para a construção de um currículo mais comprometido com a justiça social e cognitiva. Embora os impactos da proposta ainda estejam em processo, a experiência evidenciou a potência de práticas pedagógicas que tensionam a colonialidade presente na escola e abrem espaço para a construção coletiva de outras epistemologias.

Reconhece-se, no entanto, que os desafios para a efetivação de um currículo antirracista são muitos e envolvem disputas políticas, resistências institucionais e a necessidade de formação

continua dos profissionais da educação. Nesse contexto, a escuta das comunidades e a valorização dos saberes ancestrais se colocam como estratégias fundamentais para transformar a escola em um espaço verdadeiramente plural, democrático e comprometido com a superação das desigualdades históricas.

Referências

BEZERRA, Nielson Rosa. A cor da Baixada: Escravidão, Liberdade e Pós-abolição no Recôncavo da Guanabara. Duque de Caxias: APPHCLIO, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: EPUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARVALHO, Camila Abreu de. Quilombo de Maria Conga em Magé: Memória, Identidade e Ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



COSTA, Vera Lucia Santana. Um terreiro no quilombo – Ilé Asé Ogun Alakoro: dança e sagrado afro-brasileiro nos passos de uma pedagogia da humanização. 2023. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

DIAS, F. C. A.; ARAGÃO, I. A. S. Mulheres quilombolas: resistência, identidade e feminismo negro. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, v. 148, n. 3, 2025.

DUTRA, Andressa dos Santos. “Eu quero contar a minha história”: contribuindo no fortalecimento do turismo de base comunitária no Quilombo do Feital (Magé-RJ) como ato de vida frente ao racismo ambiental. 2024. Dissertação (Mestrado em Ecoturismo e Conservação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, Boaventura Souza dos. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Zêlânia do Carmo. Sentidos e discursos sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos currículos escolares. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2020.

WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial-reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la ‘diferencia colonial’. In: WALSH, C. et al. Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento. Buenos Aires: Signo, 2006, p. 21-70.

441



AS DIFICULDADES DE ESCRITA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO VIVIDAS POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES

Janaila dos Santos Silva
Marta Maria Minervino dos Santos
Jane Marinho da Silva
Renata da Costa Maynard

Introdução

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma exigência acadêmica que representa um grande desafio para muitos estudantes. Apesar de sua importância, diversos fatores tornam sua elaboração um processo estressante. Assim, este trabalho expõe sobre o andamento de um projeto de pesquisa que busca dar visibilidade à problemática referente às principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes de pedagogia durante a produção do TCC. Nesse sentido, questiona-se: Qual o estado atual do conhecimento sobre esse tema? Como o binômio docência/pesquisa está expresso na proposta curricular de Pedagogia? O que significa produzir um TCC para os estudantes de pedagogia? Os resultados dessa investigação podem fornecer contribuições para universidades, orientadores e alunos, promovendo uma experiência de TCC mais equilibrada e produtiva.

Compreendemos que as preocupações com as dificuldades relativas à produção do TCC aumentam ao passo que as universidades federais se expandem para além das capitais, num processo conhecido como interiorização das universidades brasileiras. Tais preocupações são muito relevantes, pois se por um lado a expansão das universidades federais é uma conquista social significativa, por criar condições para ampliação do acesso à educação superior, no nível de graduação; por outro, é preciso criar possibilidades de permanência dos estudantes, com condições concretas de garantia da qualidade da formação.

A negligência quanto às dificuldades vividas pelos estudantes, nos processos de escrita acadêmica, pode abrir espaço para aumento dos índices de evasão, prejudicando a democratização do ensino superior. É nesse sentido que colocamos no centro do debate os entranhamentos vividos pelos estudantes ao longo da elaboração de projetos de pesquisa e trabalhos de conclusão de curso; propondo uma investigação, com a finalidade de compreender como tais dificuldades se expressam entre estudantes da licenciatura em Pedagogia de uma universidade federal do interior de Alagoas.

442

Metodologia (ou materiais e métodos)

Adotou-se metodologia de pesquisa qualitativa, com os seguintes procedimentos de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, a análise documental, aplicação de questionários e entrevistas reflexivas.

Para organização das etapas de pesquisa, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar o estado da arte, por meio da pesquisa bibliográfica, no tocante à produção acadêmica sobre as dificuldades de escrita de trabalhos de conclusão de curso por universitários, especialmente de licenciatura em pedagogia;
2. Investigar, por meio da análise documental, o lugar dado ao binômio formativo professor/pesquisador no projeto pedagógico do curso de pedagogia
3. Aplicar questionário por meio de formulário eletrônico;
4. Realizar entrevistas reflexivas com os estudantes de pedagogia acerca de seus desafios na elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Adotou-se metodologia qualitativa através da abordagem da pesquisa interpretativa. Vale também situar que as entrevistas reflexivas serão realizadas conforme Syzmanski, Almeida e Prandini (2004).

Considera-se que os resultados da pesquisa acarretam contribuições para o desenvolvimento de programas institucionais de incentivo e apoio aos estudantes em relação à escrita acadêmica.

Referencial teórico

Na tentativa de compreensão dessa realidade, adotamos como referencial teórico os estudos de Coulon (2008) sobre a constituição do papel de estudante universitário. Tais estudos destacam que ao ser inserido no ensino superior, o jovem adentra um novo universo, culturalmente diferente e causador de entranhamentos, com relação à linguagem, interações e ao convívio.

Alain Coulon (2008) chama atenção para a importância do pertencimento do estudante ao contexto da universidade e como a qualidade das relações aí vividas podem facilitar ou obstaculizar este pertencimento. Em seu livro *A condição de estudante*, Coulon (2008) analisa o processo de inserção na cultura universitária, identificando o estranhamento vivido pelo sujeito, por se tratar de um espaço de formação inédito na sua história, cujas linguagem e produção simbólica precisam ser apropriadas e acomodadas, numa trajetória não linear marcada por tensões, que muitas vezes impulsionam a evadir daquele espaço. Baseado em suas pesquisas empíricas, Coulon (2017, p. 1239) afirmou que:

[...] os estudantes que não conseguem se afiliar a seu novo universo fracassam, pois o sucesso universitário passa pela aprendizagem de um verdadeiro *ofício de*

estudante. A passagem do ensino médio ao superior é acompanhada por mudanças importantes em sua relação com o saber: as regras não são as mesmas, elas são mais sofisticadas, complexas, simbólicas e devem ser rapidamente assimiladas pelos novos estudantes.

Nesse processo, entende-se que multiplicar as interações sociais e afetivas vividas será fundamental para que o estudante possa construir sentido para sua experiência acadêmica e construir um sentimento de afiliação a esta esfera de sua formação. O autor defende então o que ele chama de “Pedagogia da Afiliação”, que pode ser impulsionada por dois recursos: os escritos cotidianos e a aprendizagem da metodologia documental. Conforme Coulon (2017, p. 1248):

A escrita cotidiana permite aos estudantes refletir sobre o estado de incerteza e indeterminação no qual a maioria se encontra ao longo do primeiro semestre. O diário contribui para lutar contra essa gigantesca máquina de desafiliação que é toda universidade moderna massificada, e colabora para lhes ensinar como transformar as instruções que eles devem seguir em ações práticas.

Por outro lado, a aprendizagem da metodologia científica e documental tem o objetivo de mostrar aos estudantes que eles entraram em um mundo novo, “cujas regras de classificação e códigos de acesso não são segredos, mas podem ser, ao contrário, revelados”. O autor se refere às regras do trabalho intelectual, tais como as regras de classificação dos discursos e das práticas universitárias, de leitura, de escrita, linguísticas, de comunicação etc. (COULON, 2017, p. 1248).

Estes recursos pedagógicos e didáticos podem fortalecer a identidade universitária, dando portanto, a possibilidade de valorização de experiências diversas, sem anular o sujeito e sem boicotar sua ampliação da capacidade de compreensão do mundo. Coulon (2011) pontua também que a vida social e cultural no espaço universitário se configura como fator de integração para os estudantes e isto repercute no envolvimento do futuro profissional com sua formação.

De fato, muitas pesquisas demonstram que as condições de sucesso dos estudantes acadêmicos não se limitam às dimensões pedagógicas e cognitivas, mas dependem, igualmente, do seu clima social e cultural interno. A universidade, além da sua evidente missão de aprendizagem intelectual e profissional de alto nível, deve ser simultaneamente, um lugar de convivência (COULON, 2011, p. 265).

Para este autor, o Brasil precisa de “uma universidade vigorosa, para apoiar seu desenvolvimento econômico e social futuro”, o que implica novos quadros superiores e médios precisam ser formados para servir a esse desenvolvimento. A saída que o autor dá é “inventar” uma universidade que se adapte continuamente aos seus públicos e à demanda

social, no sentido mais amplo do termo, sem, contudo, renunciar à sua missão histórica como lugar da produção e difusão de conhecimentos (COULON, 2011, p. 267).

Chamamos a atenção para a realização de ações pedagógicas que possam contribuir com a afiliação dos estudantes, ou seja, com o processo de desenvolvimento do pertencimento à vida universitária, que é uma dimensão de formação nova na experiência estudantil (COULON, 2008).

Além da observação da qualidade da afiliação constituída pelos estudantes no processo de formação acadêmica, é interessante também considerar o lugar dado ao binômio docência/pesquisa ao longo da formação inicial dos licenciandos, pois vale destacar que o TCC é um trabalho de pesquisa, de modo que as dificuldades relacionadas a sua produção podem indicar fragilidade na compreensão dos processos de pesquisa educacional. De acordo com Pesce e André (2018, p. 39):

A pesquisa representa um recurso significativo para o desenvolvimento profissional do professor e deve ser promovida no curso de graduação. Há, porém, diferentes concepções do que significa formar o professor pesquisador.

Pesce e André (2018) conduziram uma investigação sobre essa relação docência/pesquisa na formação, tendo como participantes professores e acadêmicos. Por meio de entrevistas, as pesquisadoras verificaram que, embora apresentem diferentes concepções do que é pesquisar, os participantes reconhecem a importância da pesquisa para a atividade docente como forma de atualizar os conteúdos específicos e de melhorar a prática pedagógica. Assim, Pesce e André (2018) defendem a importância de colocar em ação estratégias de incluir a pesquisa como eixo das práticas pedagógicas que formam professores, como possibilidade de produção de saber desde a formação inicial sobre os contextos educacionais e escolares dinâmicos e mutantes. Desse modo, pensamos que ao compreender a importância prática da pesquisa nos cotidianos escolares, os estudantes ganhem impulso à motivação para apropriarem-se dos requisitos formais de elaboração da escrita acadêmica.

De acordo com Gomes Vieira e Moura (2021), a escrita universitária faz parte de um processo mais amplo de letramento acadêmico, que pode ser descrito como a capacidade de alcançar o domínio do uso de diversos gêneros discursivos característicos da cultura universitária, mas também de construção de pensamento crítico e reflexivo, de produção de sentido acerca da realidade e da ação docente. Para tanto, faz-se necessário que os estudantes saibam ler, compreender e produzir gêneros escritos como relatórios de pesquisa, resumo, resenhas, Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), bem como gêneros verbais, como seminários, arguições, exposição oral. Para Gomes Vieira e Moura (2021), os desafios da produção de TCC estão para além da apropriação de normas e configurações próprias dos trabalhos acadêmicos, pois, embora tais aspectos sejam importantes, faz-se necessário considerar o contexto da produção e as relações dialógicas estabelecidas, que dão sentido a ação de pesquisar como futuro professor.

O papel da universidade no enfrentamento do problema é destacado por Souza e Bassetto (2014), para quem:

seria necessário repensar o papel da universidade para a inclusão efetiva desses graduandos na comunidade acadêmica, promovendo-se o letramento numa comunidade de prática, de modo que a universidade passasse a ser vista como um espaço de compartilhamento de informações, conhecimento e experiência, deixando, assim, de ser vista por alguns como "espaço de autodidatismo". (SOUZA e BASSETTO, 2014, p. 108).

Tal olhar faz-se relevante para que as dificuldades aqui mencionadas não sejam vistas como problema individual dos estudantes.

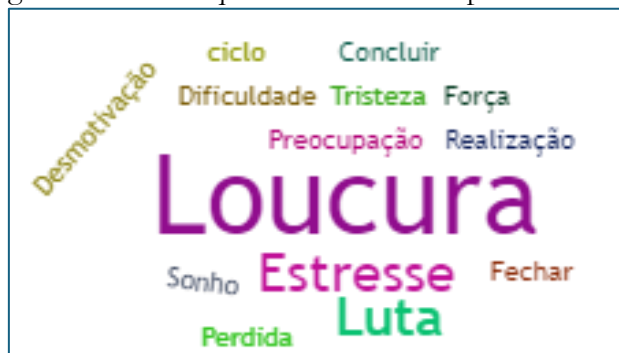
Resultados e discussão

Pesce e André (2012) apresentam as diferentes perspectivas sobre a formação de professores como pesquisadores, mas podemos considerar que é ponto comum o entendimento da importância do binômio docência/pesquisa desde a formação inicial. Apesar disso, as propostas curriculares institucionais em cursos de pedagogia revelam tendências abstratas, com uma tênue contextualização teórico-prática, que conduz a limitações na formação de professores pesquisadores, cujas consequências se expressam na dificuldade de escrita dos trabalhos de conclusão de curso. Nesse sentido, a análise documental realizada apontou apenas 3 unidades curriculares diretamente voltadas para construção do TCC – Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Educacional e Estudos e Elaboração do TCC – somando 170h, num curso com total de 3234h.

Não se identificou uma estratégia clara de introdução do estudante ao letramento acadêmico. Ao que parece, tais iniciativas ficam sob a iniciativa dos docentes, por um lado, e por outro, dos próprios estudantes, sem necessariamente ser constituída uma comunidade universitária de aprendizagem e de inserção do estudante ao letramento acadêmico. Tal panorama abre espaço ao “autodidatismo” na elaboração do TCC, tal como pontuado por Souza e Bassetto (2014) e compete para a permanência do quadro de dificuldades aqui discutido.

No tocante à realização das entrevistas previstas na metodologia, ainda não há conclusão desta etapa. Mas é possível comunicar que solicitamos a estudantes de pedagogia que respondessem a um formulário eletrônico com a seguinte pergunta: qual a primeira palavra que vem à mente ao pensar no TCC? Os resultados constam na imagem em forma de nuvem de palavras a seguir.

Figura 1: Palavras que vem à mente ao pensar no TCC



Fonte: Coleta de dados

As respostas obtidas levam-nos a observação de uma representação negativa acerca do processo de elaboração do TCC, pois as palavras escolhidas pelos estudantes remetem a expectativas negativas. Essa primeira aproximação da pesquisa aos participantes dará subsídios para o diálogo durante as entrevistas reflexivas, momento em que buscaremos compreender a escolha dessas palavras e o modo como se atribui sentido à elaboração de TCC.

447

Considerações finais

Considera-se que os resultados da pesquisa acarretam contribuições para o desenvolvimento de programas institucionais de incentivo e apoio aos estudantes em relação à escrita acadêmica.

Referências

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES VIEIRA, Rhaiza Ludimila; MOURA, Jónata Ferreira. Os desafios da escrita do trabalho de conclusão de curso de pedagogia em uma universidade maranhense. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021022, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1146. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1146>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M.E. D.A. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre**



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Formação de Professores, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 39–50, 2018. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/62>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, M. G. DE .; BASSETTO, L. M. T.. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 83–110, jan. 2014.

SYZMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

MORETTO, M. **Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula**. 2014. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2014. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/12628965019294038.pdf>. Acesso em: 20, julho, 2025.

448



AUTISMO E TRANSEXUALIDADE: INTERSECCIONALIDADES OU CO-OCORENCIAS?

Marcos Mauricio Gondim Gomes¹

Introdução

Homem gay, ativista, professor de AEE (Assistência a Educação Especial), pesquisador e simpaticante do feminismo decolonial, dialogando com a interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw, perpassando pela História da Sexualidade de Foucault e pelo movimento queer de Judith Butle, durante a minha trajetória como professor de AEE e especialista em educação especial e inclusiva, debruço-me na observação das diversas manifestações sexuais dos autistas. Todavia, nas minhas pesquisas e leituras a cerca da sexualidade de pessoas com TEA, passei a observar a ausência de material que discorra sobre a assunção da orientação sexual deste público, principalmente em língua portuguesa.

Atualmente trabalhando com pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista), passei a questionar como nós docentes podemos abordar nos institutos e junto aos cuidadores a sexualidade deste público, iniciando então o estado da arte com os descritores “TEA, sexualidade, disforia de gênero”, este levantamento foi feito através de sites de teses, dissertações e artigos que compaquisassem com o tema. Deparei com um parco material, principalmente em língua portuguesa, que trazia a abordagem da sexualidade de pessoas com TEA, desta forma, após ler os títulos passei a descartar aqueles que não dialogavam com o tema, a segunda estratégia que utilizei foi ler os resumos e assim sendo, pude descartar o que não embasamento e passei a leitura integral do material ao qual elegi como sendo útil a minha pesquisa inicial.

Dentre os meus achados, encontrei o título “Nascido em um Dia Azul”, de Daniel Tammet, homem branco, europeu, caucasiano, cisgênero, gay, casado e diagnosticado com TEA ainda na infância. Iniciei a leitura do referido livro e pude perceber a dificuldade de Daniel Tammet em lidar com a sua sexualidade, uma vez que no livro o mesmo relata que quando teve consciência da sua orientação sexual, não sabia como chegar aos seus colegas do sexo masculino, e desta forma sempre se sentia ostracizado e rejeitado no âmbito escolar inclusivo, sem poder contar com o auxílio de professores/as e direção.

¹ Mestre em Crítica Cultural pela UNEB, Universidade Estadual da Bahia, Campos II, Alagoinhas, Bahia Brasil. Pós-graduado em Neurociências e Educação Especial e Inclusiva, Graduado em Letras Vernáculas pela UCSAL, Universidade Católica do Salvador, atualmente trabalhando como professor de AEE, Atendimento Educacional Especializado, no CAPE (Centro de Atendimento Pedagógico Especializado) Pestalozzi da Bahia. Autor do livro: Professores Gays, quem se importa com eles? Um estudo autoetnográfico da homofobia contra professores gays nas escolas. E-mail: mgondim6791@gmail.com.

Este livro me abriu inquietações que fizeram questionar como se dá a sexualidade de pessoas com TEA, principalmente os gays e lésbicas autistas. Autor do livro “Professores Gays, quem se importa com eles”, livro que aborda as questões da homofobia nas escolas públicas de Salvador, passei a aguçar a minha curiosidade para pesquisar pessoas com TEA que se autointitulavam como LGBTQIANP+.

Foi então que nesta busca, fui apresentado ao livro “Metamorfoses” de Sofia Mendonça, mulher trans, autista, brasileira, ativista e produtora de conteúdos sobre autismo, desta forma, passei a descobrir algo novo, Disforia de Gênero em pessoas com TEA. Convivendo com jovens autistas, passei a perceber como nós educadores não sabemos lidar com as diversidades sexuais destes jovens, tenho percebido nos enlases diários e nos questionamentos recorrentes, quanto é difícil para uma/a jovem autista lidar com a adolescência, como é complexo para uma adolescente autista entender sua sexualidade e conviver dentro de uma sociedade que os vê e os tratam como corpos abjetos.

Ao mesmo tempo, voltados as leituras pare o feminismo decolonial, fui percebendo que em nenhum livro ou artigo que lia abordava mulheres lésbicas e homens gays e transexuais autistas, mesmo quando a interseccionalidade era colocada em voga.

Um artigo que me chamou bastante atenção foi, “Eu não sou um anjo azul: a sexualidade na perspectiva de adolescentes autistas”, de Aline Veras Brilhante et all. (2021). Neste artigo a autora entrevistou 14 adolescentes, autistas verbais, entre 14 e 15 anos, dos quais um dos entrevistados se auto intitulou como gênero neutro e Heterorromântico.

Outro marcador para minhas inquietações foi o título da Netflix “Amor no espectro”, série documental, australiana, que aborda uma agência de namoro especializada em encontros amorosos para pessoas com o TEA. Logo na primeira temporada deparei-me com uma garota com autismo, que se assumia como bissexual e que estava à procura de um relacionamento amoroso.

450

Relevância da Pesquisa

A atual pesquisa se faz relevante como forma de dar voz e visibilidade a assunção da orientação sexual e do gênero de pessoas com TEA, buscando perceber o lugar de fala destas pessoas, uma vez que o silenciamento deste público alvo, e a negação da sexualidade destes/as adolescentes acabam por trazer sofrimento e desconforto para eles/as. É necessário por tanto, ouvir e dar voz as pessoas com autismo sobre o tema proposto como forma de inclusão e aceitação social.

Durante o meu percurso como professor de AEE, pude comprovar o desconforto causado diante de pais, cuidadores/as e até mesmo professores/as sempre que a abordagem do sexo, sexualidade das pessoas com TEA vem à tona de alguma forma. Por outro lado, os pais, mães, professores/as, cuidadores/as demonstram terem uma percepção errônea acerca deste assunto, por vezes negando ou exacerbando a sexualidade destes/as adolescentes.

A assertiva de que pessoas com TEA são hipersexualizadas, hipossexualizadas ou mesmo assexuais, tem que ser revistas, uma vez que estas pessoas tem formas diferentes de se manifestarem nas suas relações sociais e necessitam serem ouvidas e instruídas.

O paradigma da exacerbação ou negação da sexualidade de autistas, se resvala nos estudos da neurociência, uma vês que entre as comorbidades de pessoas com autismo, os prejuízos no desempenho social, pessoal e sexual fazem parte do conjunto de comorbidades do espectro.

É comum a sociedade taxar pessoas autistas de assexuais ou de hipersexualidade, led o engano, visto que o que acontece, e que pessoa com autismo, trazem nas suas deficiências um déficit no lóbulo frontal, que os desconectam com o filtro social, passando a exibir suas libidos, de forma bastante peculiar, sem constrangimento, muitas vezes em público.

O principal questionamento que problematiza essa pesquisa é responder como adolescentes autistas e com disforia de gênero lidam e compreendem as suas sexualidades? Tendo como objetivo geral Investigar de que forma esses/as autistas entendem o sexo, sexualidade e as questões de gênero e como objetivo específico pretende-se mapear transexuais autistas na cidade de Salvador, Bahia, Brasil, buscando entender como se dá o processo da assunção da orientação sexual e de gênero nesses grupos de pessoas, pretendendo traçar estratégias de intervenção junto a pais, cuidadores e docentes no trato com esse público.

451

Marco Referencial

“Autismo”, palavra derivada do grego “Autos”, que significa, “voltar-se para si mesmo”; historicamente, teve suas primeiras investigações iniciadas em 1911 pelo psiquiatra Eugen Bleuler, contudo, seus estudos foram mais aprofundados pelo psiquiatra Léo Kanner na década de quarenta, mais precisamente 1943. Posteriormente, a partir da década de 1980, com a chegada dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos (DSM) e da Classificação Internacional de Doenças (CID), o Autismo passa a receber novas formas de diagnóstico e a obter uma maior compreensão e atenção no meio científico. (NASCIMENTO et al; 2020).

O TEA (Transtorno do Espectro Autista), está inserido no conjunto de espectro e se caracteriza por apresentar distúrbios do neurodesenvolvimento representado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais irregulares, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo manifestar repertórios restritos de interesses e atividades.

Considerado como um distúrbio do neurodesenvolvimento o TEA, normalmente é diagnosticado na primeira infância, antes mesmo da criança alcançar a idade escolar e seu diagnóstico é elaborado quando se identifica um déficit de comunicação e/ou interação social associado a comportamentos repetitivos, interesses restritos, estereotípias e por muitas vezes retrocesso no aprendizado e na fala. (LOPES et al, 2018).

Embora observe-se um crescente interesse da literatura científica incluindo teses, dissertações e artigos que abordam o tema do autismo, ao se tratar da questão da sexualidade

nota-se uma abordagem muito tímida nas literaturas principalmente quando se trata de autistas não oralizados e com maior comorbidade.

No caso de pessoas com autismo mais severo, que apresentam maior nível de comprometimento global e comorbidades associadas, como visto no caso dos autistas que não verbalizam, a relevância da falta de material científico foi ainda mais pontual, ficando latente a ausência de abordagens feitas sobre esse grupo específico.

Segundo Lopes et al, 2018, autistas que não verbalizam, ou seja não oralizados, são menos citados, uma vez que a colheita dos achados com esse grupo apresentam um grau maior de dificuldades por manifestarem problema para se expressar, dificultando dessa forma a coleta de dados.

Silva Dantas (2014) e Ribeiro França (2004), ao disertarem sobre a sexualidade desse grupo de pessoas, afirmam que, qualquer tipo de atividade sexual que envolva pessoas com TEA ou alguém com outro tipo de comorbidade ou deficiência, mesmo quando desejada e consentida a relação por essas pessoas, passa a ser vista pela sociedade como uma relação não consensual ou por muitas vezes consideradas como abusivas por parte dos seus pares.

Destarte, essa pesquisa busca encontrar uma maneira de envolver a comunidade escolar trazendo para os muros da escola a discussão sobre a temática do sexo, sexualidade e gênero das pessoas com deficiência, através de eventos que abordem mais abertamente o tema.

Tais eventos podem levar a quebrar estereótipos e mitos quanto à sexualidade destas pessoas. Similarmente, ao se esclarecer o tema através de debates mais abertos que abordem as questões de abuso e violência sexual com pessoas com deficientes, abre-se um campo para a prevenção e identificação destes abusos.(DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014; FRANÇA-RIBEIRO, 2004).

Além da negação das sexualidades de pessoas autistas, o uso de termos infantis como “eternas crianças”, “anjos azuis”, “meu eterno bebê” entre outros, dificultam o acesso a informações relevantes para o desenvolvimento de pessoas com TEA. Por tanto, limitar o debate acerca do sexo, sexualidade e assunção de gênero destas pessoas, também pode ser um marcador negativo, que venha influenciar para o desenvolvimento tardio das funções cognitivas, retardando a tomada de decisões por estas pessoas, tornando-as permanentemente dependentes dos seus cuidadores e pais, podendo, a negação contribuir para a invisibilidade social deste público (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014).

A naturalização das sexualidades entre todas as pessoas com deficiências, aliada a uma comunicação mais aberta e direta, corroboram para a aceitação das diversas formas de orientação sexual, transformando a convivência com seus pares mais harmoniosa, resultando em um desenvolvimento afetivo salubre.

Na pedagogia, nossos comportamentos, sejam eles negativos ou positivos, podem afetar o desenvolvimento dos nossos alunos/as autistas. É necessário ter em mente que qualquer forma de manifestação da orientação sexual, deve ser respeitada, entendendo-se e acatando as diferenças. Todos e todas têm o direito de manifestar as suas diferenças. (DENARI,2011).

A invisibilidade das pessoas com deficiência geralmente vem atrelada a ideias capacitistas (capacitismo, do inglês, ableism, significa a discriminação por motivo da condição de deficiência), que ressaltam as características de uma determinada condição descartando os aspectos individuais.

No Brasil, país que mais mata LGBTs, ser lésbica, gay ou trans já é um pressuposto para a violência, imaginemos então a interseccionalidade inserida nos contextos destes jovens gays e lésbicas e trans autistas que além de invisibilizados socialmente, tem que lidar com o capacitismo e com a homofobia, lesbofobia e a transfobia.

A marginalização social imposta aos LGBTs no Brasil corabora com um peso extra quando abordamos algum tipo de deficiência, desta forma não seria diferente para jovens autistas, uma vez que esta condição por si só já abarca toda a carga negacionista colocando-os na sociedade como corpos abjetos.

Comparando o desejo sexual e a atividade sexual como uma dança a ser aprendida na adolescência, e afirmando que a sexualidade faz parte integrante da vida de qualquer pessoa que alcance a puberdade, por se tratar de um fenômeno biológico, Newport, 2020, nos chama a atenção sobre o fenômeno da sexualidade e do desejo sexual não ser um acontecimento que apareça da noite para o dia e sim algo que se constrói a passos graduais no adolescente, mesmo este adolescente sendo autista, chamando a atenção para o advento do fenômeno da sexualidade ser algo inerente ao homem/mulher independente da sua condição neurológica.

453

The feelings of sexual desire don't don't happen overnight. gradual steps leadan adolescent to that day. There is a subtle escalation of contact and awareness that years from the first time that age peers of both genders meet. It is an important developmental dance for all youth. It is a dance most autistic children don't even notice until it has obvious to everyone else for a long time. Then, they want to dance, but they will have missed out on years of pre-danceclass.(NEWPORT, J.; NEWPORT, M. 2002. p.01)²

A sexualidade de pessoas com TEA se manifesta e se expressa de diversas formas e singularidades, encontramos nos nossos/as alunos/as autistas uma enorme demanda que necessita de orientação e de apoio quanto a este assunto. Busco por tanto, através desta pesquisa, entender o sexo, sexualidade e assunção de gênero através da visão das próprias pessoas com TEA dando voz e visibilidade a essas pessoas.

TEA e DG

² Os sentimentos de desejo sexual não acontecem durante a noite. passos graduais conduzem um adolescente àquele dia. Há uma escala sutil de contato e consciência que levam anos desde a primeira vez que pares de idade de ambos os sexos se encontram. É uma dança importante para o desenvolvimento de todos os jovens. É uma dança que a maioria das crianças autistas nem percebe até que seja óbvia para os outros por um longo tempo. Então, elas querem dançar, mas terão perdido anos de aula de pré-dança. (NEWPORT, J.; NEWPORT, M. 2002. p.01). Livre tradução do pesquisador.

Nos últimos anos, observou-se um aumento na visibilidade de indivíduos no espectro do autismo que experienciam disforia de gênero. Estudos preliminares sugerem uma prevalência acima da média de diversidade de gênero na população autista, o que levanta questões importantes sobre como as escolas podem ajudar na visibilidade e a inserção destes/as indivíduos na sociedade.

A intersecção entre autismo, sexualidade e disforia de gênero tem ganhado crescente atenção nas últimas décadas, refletindo a necessidade de compreender as complexidades que envolvem essas questões.

Por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação e na interação social, apresenta uma diversidade de experiências que se manifestam de maneira variada em cada indivíduo. Essas particularidades podem influenciar a forma como as pessoas autistas vivenciam suas sexualidades e a sua identidade de gênero. A sexualidade, por sua vez, é uma parte intrínseca da condição humana, envolvendo não apenas aspectos biológicos, mas também emocionais e sociais. Indivíduos autistas podem enfrentar desafios únicos em sua expressão sexual, dentre essas as dificuldades de socialização, compreensão de normas sociais e a falta de informações básicas sobre sexualidade.

Já a disforia de gênero, que se refere a incongruência entre a identidade de gênero de uma pessoa e o sexo que lhe foi atribuído ao nascimento, é uma condição que pode vir a causar desde um desconforto até a depressão e o suicídio, sendo, esses sintomas, mais complexos de serem reconhecida e tratados em pessoas com TEA.

Desenvolvimento:

A atual pesquisa sobre a intersecção entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Disforia de Gênero (DG) busca chamar a atenção para esta realidade, destacando a complexidade e a interseccionalidade das histórias vividas por indivíduos que são transexuais e autistas, convivendo em uma sociedade heteronormativa, falocêntrica, sexista e capacitista. Estudos recentes têm focado na questão de que muitas pessoas com TEA, podem de fato, estar lidando com questões de identidade de gênero (IG) de maneiras únicas e variadas. A literatura existente oferece *insights* valiosos sobre como esses dois aspectos podem se inter-relacionar e as implicações que surgem dessa intersecção.

De modo geral, essa área de estudo ainda está em desenvolvimento, mas apresenta possibilidades promissoras para uma melhor compreensão das necessidades de apoio e afirmação dessas populações. Em 2010, as discussões começaram a se intensificar, refletindo um movimento mais amplo em direção à inclusão e aceitação das diversidades de IG em pessoas com TEA.

Green Kalafarski, 2010, investigou o crescimento da IG em indivíduos com TEA, destacando que a compreensão da relação entre estes dois transtornos ainda está em seus

estágios iniciais. Os achados sugerem que há uma conexão entre esses dois fatores que poderia se beneficiar de intervenções cuidadosas, indicando uma necessidade urgente de mais pesquisa nesta área.

Caroline Soares de Oliveira, 2015, exatamente cinco anos depois de Kalafarski, verificou o desenvolvimento da IG em indivíduos com TEA, destacando que a compreensão da relação entre eles ainda está em seus estágios iniciais.

Caroline Soares de Oliveira, 2015, buscou aprofundar-se na discussão ao examinar a transexualidade no Brasil, utilizando as teorias de Fraser e Butler para analisar as injustiças sociais que afetam grupos marginalizados. A autora enfatiza a importância do reconhecimento e da autodeterminação em relação à IG, argumentando que a despatologização da transexualidade é crucial para a construção de uma rede de apoio social e jurídica. Essa perspectiva é fundamental para entender como as questões de gênero e autismo podem interagir em contextos sociais mais amplos, especialmente em relação ao reconhecimento e à aceitação das identidades.

Em pesquisas mais recentemente, Pereira da Silva et al., 2018, realizaram uma análise da literatura publicada na Revista de Educação Especial sobre o Transtorno do Espectro Autista. Este estudo revelou os benefícios das intervenções voltadas para a psicomotricidade e interação social em indivíduos com autismo. No entanto, a pesquisa também destacou a falta de estudos que abordem especificamente a interseção entre autismo e questões de gênero, sugerindo que a literatura sobre o tema ainda é escassa e que há uma necessidade de mais investigações por parte da academia nesta área.

Os artigos acima citados. Buscam delinear um cenário onde a interseção entre autismo e disforia de gênero é reconhecida, toda via, ainda não totalmente explorada. Eles enfatizam a importância de intervenções e políticas que considerem essa interseção, bem como a necessidade de um maior reconhecimento das complexidades que envolvem a identidade de gênero em indivíduos com autismo.

Segundo o APA, 2015, identidade de gênero está relacionada à sensação inerente e interna de se sentir homem ou mulher, podendo também se referir a sensação de pertencer a outros gêneros alternativos, por exemplo, gênero queer, gênero neutro, agênero, etc.

Lópes, 2018, diz que, a identidade de gênero é geralmente considerada estável por volta dos seis ou sete anos de idade, contudo, continua a se desenvolver ao longo da vida com base nas experiências sociais de cada pessoa.

Segundo Tanweer et al., 2010, alguns pesquisadores afirmam que pessoas com TEA costumam apresentar comportamentos menos distintos na infância quando relacionados ao gênero, ou seja, em outras palavras, existe menos diferenças comportamentais entre meninos e meninas com TEA do que na população considerada típica.

Proposta metodológica

A metodologia proposta para esta pesquisa perpassa pela abordagem quanti- qualitativa, com enfoque nas pesquisas de campo e em coleta de dados a serem levantados através de questionários eletrônicos, que serviram de apoio para identificar transexuais autistas, e através destes questionários aferir o diagnóstico por idade, raça, etnia e gênero.

A pesquisa qualitativa segundo Estelbina Alvarenga (2011), é um tipo de observação baseado no rigor científico, e que determina através do retrato preciso e definido a priori os rumos a serem tratados na pesquisa. Ao debruçar sobre este tipo de pesquisa, o doutorando inicia por explorar o método indutivo, tentando compreender as ações e atitudes dos sujeitos envolvidos no estudo, não procurando validar teorias nem generalizar suas descobertas.

Augusto Triviños (2011) seguindo a mesma linha de raciocínio, corrobora afirmando que a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação que exige a participação dos próprios sujeitos investigados em sua realidade e suas próprias vivências. Assim sendo, o autor compreende ser nesse tipo de pesquisa, dado o enfoque no interesse de conhecer como as pessoas pensam, sentem e agem, suas experiências, suas atitudes, crenças, hábitos e comportamentos, o pesquisador não tem como fugir da pesquisa de campo.

É indispensável, portanto, antes de todo e qualquer trabalho científico fazer uma investigação bibliográfica exaustiva sobre o tema em questão. Cervo e Bervian (1996) afirmam que [...] a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas.

Destaca-se ainda, que a pesquisa bibliográfica enriquece e fundamenta as pesquisas científicas, sendo importante evidenciar que este tipo de investigação proporciona ao pesquisador conhecimento sobre o tema e segurança no campo empírico, na análise dos dados nos resultados da pesquisa.

Ademais, destaca-se a necessidade para este estudo, de transitar pela pesquisa de campo, que para Augusto Triviños (2011) é uma fase realizada após os estudos bibliográficos, portanto, nesta fase o pesquisador aplica o que foi fundamentado e planejado, o que lhe permite continuar embasando o que está sendo pesquisado, para que no desenvolvimento do estudo científico possa descrever com conhecimento e veemência as situações reais e explicar as ocorrências dos fenômenos em suas respectivas causas e feitos de forma fidedigna.

Referências

ALVARENGA, Estelbina Miranda. **Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa** – Normas Técnicas de apresentação de Trabalho Científico. 3 ed. Versão em Português, Cesar Amarilhas. Assunção. Py: A 4 Diseños, 2011.

BORTOLOZZI, A. C.; VILAÇA, T. **Educação sexual na educação inclusiva:** atitudes de professores diante de situações projetivas envolvendo comportamentos sexuais de alunos.

Diversidade e Educação, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 190–211, 2020. DOI: 10.14295/de.v8i1.11307. Disponível em: <https://seer.furg.br/divedu/article/view/11307>. Acesso em: 16 set. 2021.

BUTLER, Judith. *Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 2016, 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista [...]. Brasília: [s.n.], 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 28 de junho de 2025.

Brilhante, Aline Veras Morais et al. **“Eu não sou um anjo azul”**: a sexualidade na perspectiva de adolescentes autistas. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2021, v. 26, n. 02 [Acessado 12 julho de 2022], pp. 417-423. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.40792020>>. Epub 12 Fev 2021. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.40792020>.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

COLLING, Leandro. A convivência intercultural e a diversidade sexual e de gênero. *REVISTA OBSERVATÓRIO ITAÚ CULTURAL*, v.1, p. 157-164, 2020.

. A emergência dos ativismos das dissidências sexuais e de gênero no Brasil da atualidade. *Revista Sala Preta Eletrônica*, v. 18, p. 152-167, 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. [S.l: s.n.], 1987.

DANTAS, T. C.; SILVA, J. S. S.; CARVALHO, M. E. P. **Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência**: uma história feminina de rupturas e empoderamento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 4, p. 555-568, 2014.

DENARI, F. E. Adolescência, afetividade, sexualidade e deficiência intelectual: o direito ao ser/estar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 44– 52, 2011. DOI: 10.21723/riace. v5i1.3491. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3491>. Acessado em 15 agosto de 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FRANÇA, E.S.C. Uma discussão libertária: raça. Gênero, classe e sexualidades na formação do professor. Heterotopia, Alagoinhas – Ba, p. 5-5, 01 dez. 2009.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 22 set. 2021.

LACAN, Jaques, (1975) Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. Intervenciones y textos 2, 115-144. Buenos Aires: Manantial, 1988.

LOPES SVMU, Vilar NBS, Pouchaim AJMV, Sucupira LCG, Nóbrega LRM, Brilhante AVM.

Transtorno do Espectro Austista e Sexualidade. Atas CIAIQ 2018; 2:1175-1180

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

. **O corpo educado**. Pedagogia da sexualidade. Guacira Lopes Louro (org.). : traduções dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

. **Uma política pós-identitária para a educação**. In: . Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte, Autêntica, 2004, pp.27-54.

. **Viajantes pós-modernos II**. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (org.). Para Além da Identidade. Fluxos, Movimentos e trânsitos. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010, p.203-213.

MESSEDER, S.A. Memórias e cenas narradas sobre a infância e as relações de gênero na linha de vida da professora universitária e da pesquisadora encarnada, REVISTA PERIODICOS, v.1, p. 122-133, 2018.

. OS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS SEXUALIDADES: UMA EXPERIÊNCIA NARRADA A PARTIR DO ENLAÇANDO SEXUALIDADES NO ESTADO DA BAHIA. Teoria e prática da educação, v.v. 17,,p. 119-125, 2014.

. A EDUCAÇÃO E AS SEXUALIDADES: um relato de experiência com a educação básica no seminário enlaçando sexualidades no estado da Bahia. Revista Fórum Identidades, v.14, p. 9-24, 2013

NASCIMENTO, T. R. de C., & Bruns, M. A. de T. (2020). **A FAMÍLIA E A SEXUALIDADE DE FILHOS/AS AUTISTAS: : O QUE A LITERATURA CIENTÍFICA NACIONAL OFERECE?.** *Revista Brasileira De Sexualidade Humana*, 30(1). <https://doi.org/10.35919/rbsh.v30i1.70>) Acessado em 19/09/2021

NEWPORT, J.; NEWPORT, M. Autism Asperger's & sexuality – puberty and beyond. Arlington, Texas: Future Horizons, 2002.

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer.** Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2012.

TAMMET D. **Born on a blue day:** inside the extraordinary mind of an autistic Savant. New York: Free Press; 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VOZES QUE (RE)SIGNIFICAM A INCLUSÃO: A PERSPECTIVA DE CUIDADORES SOBRE OS APOIOS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM TEA

Beatriz Estevan Pereira¹
Gisele Lopes Guerra Gaspar²

Introdução

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica tem se configurado como um dos grandes desafios contemporâneos enfrentados por escolas, profissionais da educação e famílias. Apesar dos avanços nas políticas públicas e na legislação educacional brasileira que garantem o direito à educação inclusiva, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a realidade cotidiana ainda revela práticas excludentes, estruturadas sob lógicas capacitistas que negam a plena participação e aprendizagem dos sujeitos com deficiência.

Particularmente em relação ao TEA, observa-se uma lacuna significativa no que se refere aos apoios educacionais especializados necessários para que esses alunos possam desenvolver-se de maneira integral. A ausência de profissionais capacitados, de recursos didáticos acessíveis e de mediações pedagógicas adequadas muitas vezes torna a permanência escolar simbólica, desconsiderando as singularidades e necessidades específicas desses estudantes. Soma-se a isso a sobrecarga vivenciada por mães, pais e cuidadores familiares, que frequentemente assumem de forma solitária a mediação entre seus filhos e as instituições escolares.

Este artigo parte da escuta dessas vozes familiares como eixo ético e político para compreender os processos de exclusão e resistência vividos no cotidiano da inclusão escolar. Inspirado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e que a mediação é condição essencial para a aprendizagem. Dessa forma, é necessário considerar o papel da família, especialmente das mães cuidadoras, como sujeitos ativos na construção da inclusão escolar. Diálogos com Paulo Freire (1996) reforçam essa concepção, ao compreender a escuta ativa e o diálogo como práticas pedagógicas transformadoras que rompem com a lógica da negação e promovem o reconhecimento da dignidade dos sujeitos.

O presente estudo adota a metodologia da pesquisa bibliográfica, com base em autores que discutem a inclusão escolar, o TEA e os direitos dos cuidadores familiares, como Brotto e Rosaneli (2021), Glat e Fernandes (2005), Vygotsky (1998), Copetti e Bisol (2023) e Freire (1996), além de documentos legais e normativos. A escolha da pesquisa bibliográfica se

460

¹ UERJ\FEBF

² UERJ\FEBF

justifica pela necessidade de reunir contribuições teóricas e legais que sustentem a análise crítica do cenário da inclusão escolar. As obras utilizadas foram selecionadas com base na relevância acadêmica e na contribuição para o entendimento do papel dos apoios especializados e da escuta das famílias.

O objetivo central é analisar como os apoios educacionais ou sua ausência impactam a experiência escolar de alunos com TEA, a partir da perspectiva das famílias cuidadoras. Como objetivos específicos, pretende-se: discutir o papel dos apoios educacionais especializados na inclusão de estudantes com TEA; compreender os desafios vivenciados pelos cuidadores familiares no processo de inclusão escolar; e refletir sobre o valor da escuta e do diálogo como estratégias de transformação educativa. A relevância deste estudo reside na urgência de compreendermos a inclusão não apenas como inserção física na escola, mas como construção de condições concretas para permanência, participação e aprendizagem. Escutar as vozes das famílias cuidadoras é reconhecer saberes legítimos que denunciam barreiras e anunciam possibilidades para a transformação da prática educativa.

Marco teórico: inclusão escolar e transtorno do espectro autista

A educação inclusiva como direito

461

A educação inclusiva é um direito assegurado por diversos dispositivos legais nacionais e internacionais, sendo reconhecida como uma condição fundamental para a justiça social e para o desenvolvimento humano. A Constituição Federal de 1988 garante, em seu artigo 205, o direito à educação para todos, e no artigo 208, inciso III, determina que o atendimento educacional especializado seja oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, no artigo 58, que a educação especial deve ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

A partir de 2008, com a publicação da **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, o Brasil reafirma o compromisso com a escolarização de todos os estudantes em classes comuns, garantindo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais apoios necessários. A política reconhece a diversidade como um valor pedagógico e aponta para a superação da lógica integradora, que condicionava a permanência do aluno à sua adaptação ao modelo escolar. O direito à diferença, como expressa Glat e Fernandes (2005), só se concretiza quando a escola se responsabiliza em garantir condições reais para que todos aprendam.

No Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Meta 4 propõe a universalização do acesso à educação básica para os estudantes público-alvo da educação especial, com a garantia de recursos e formação docente adequados. No entanto, o desafio da efetivação desses direitos permanece. A inclusão, mais do que um ideal político, precisa ser assumida como

uma prática cotidiana, sustentada por condições objetivas, formação dos profissionais e uma ética do acolhimento.

O transtorno do espectro autista e os desafios escolares

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação, no comportamento e na interação social. Segundo o **DSM-5** (APA, 2014), os sinais do transtorno manifestam-se precocemente e variam em intensidade, podendo incluir padrões restritos de interesse, comportamentos repetitivos e dificuldade na adaptação a mudanças na rotina. Apesar das particularidades de cada caso, é consenso que o suporte adequado é fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Na escola, alunos com TEA enfrentam múltiplas barreiras, que vão desde o despreparo de professores, passando pela ausência de mediações especializadas, até práticas pedagógicas padronizadas que desconsideram seus modos singulares de aprender. Como aponta Brotto e Rosaneli (2021), a inclusão desses estudantes depende de redes de apoio que envolvam escola, família e políticas públicas intersetoriais, rompendo com o modelo que individualiza o problema e responsabiliza apenas o aluno ou sua família pela adaptação escolar.

A **Lei Berenice Piana** (Lei nº 12.764/2012) foi um marco na luta pelos direitos das pessoas com TEA, ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Ela reconhece o TEA como deficiência para fins legais e assegura, entre outros direitos, o acesso à educação inclusiva com os apoios necessários. No entanto, a implementação dessa legislação ainda é precária, o que evidencia uma lacuna entre a norma e a realidade. Segundo Glat e Fernandes (2005), a superação do modelo de educação segregada para um modelo inclusivo exige transformações estruturais e formativas na escola. As autoras apontam que a inclusão exige não apenas recursos materiais, mas também uma mudança de concepção sobre o papel da escola e sobre os sujeitos da aprendizagem.

Como destaca Vygotsky (1998), o desenvolvimento de crianças com deficiência exige mediações específicas, pois o processo de aprendizagem se realiza na relação com o outro, por meio da linguagem, da brincadeira e da interação. A escola, ao ignorar essas mediações, torna-se excludente e reproduz um modelo capacitista que nega o direito à aprendizagem plena.

Os apoios educacionais especializados e o papel da escola

Apoios educacionais especializados são recursos, serviços e estratégias pedagógicas oferecidos com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. No contexto do TEA, esses apoios incluem desde o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), até a

presença de profissionais de apoio como cuidadores, intérpretes de Libras, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e demais especialistas, desde que atuem de forma articulada ao projeto pedagógico da escola.

Essa previsão de atuação multiprofissional encontra amparo na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que define os apoios como "recursos e serviços individualizados que promovam a autonomia e a inclusão plena da pessoa com deficiência" (art. 2º, IV), e estabelece que os sistemas de ensino devem garantir "profissionais de apoio escolar, como cuidadores, intérpretes, leitores, guias e outros" (art. 28, § 1º). Complementarmente, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e assegura, no art. 3º, inciso V, o acesso ao atendimento multiprofissional, reforçando a necessidade de articulação entre educação, saúde e assistência social.

Do ponto de vista teórico, Copetti e Bisol (2023) destacam que a presença ou ausência de apoios educacionais está diretamente relacionada à efetivação do direito à educação. Segundo as autoras, quando os apoios são negligenciados, a escola se torna um espaço de exclusão velada, no qual o estudante com deficiência é responsabilizado por não corresponder às expectativas normativas de desempenho. Essa lógica capacitista reforça desigualdades e impede a construção de ambientes realmente inclusivos.

A escuta das mães cuidadoras revela, nesse contexto, uma prática de resistência e denúncia: elas não apenas expõem as falhas da política pública, mas também anunciam possibilidades de transformação. Freire (1996) enfatiza que a escuta ativa é um gesto ético e político que permite a construção de saberes coletivos. Para além de ouvir as famílias como fonte de queixa, é necessário reconhecê-las como parceiras e coautoras do processo educativo.

Segundo Vygotsky (1998), é na relação com o outro que o sujeito se desenvolve. Assim, a escuta das famílias não deve ser apenas instrumento de pesquisa, mas estratégia permanente de construção de uma pedagogia inclusiva. Ao acolher essas vozes, a escola se reposiciona como espaço de diálogo, reconhecimento e construção de novos sentidos para a inclusão.

A escuta dos cuidadores como caminho para a inclusão

A sobrecarga invisível das mães e familiares

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) muitas vezes desconsidera as experiências e desafios vividos pelas famílias cuidadoras, especialmente as mães, que historicamente assumem esse papel. São elas que, além do cuidado cotidiano, passam a exercer funções pedagógicas, terapêuticas e administrativas, como mediação com a escola, acompanhamento em consultas, elaboração de materiais e participação em reuniões. Essa sobrecarga é frequentemente invisível e naturalizada, tornando-se uma demanda silenciosa que recai sobre mulheres em sua maioria.

Brotto e Rosaneli (2021) revelam que o sofrimento psíquico das mães cuidadoras está associado não apenas às necessidades específicas do filho, mas também à ausência de apoio institucional e ao sentimento de abandono por parte da escola e das políticas públicas. Essas mulheres vivenciam uma tensão constante entre o amor e a responsabilidade, e o cansaço físico e emocional, muitas vezes sem uma rede de apoio sólida.

Reconhecer esse cenário é essencial para pensar a inclusão de forma ética e concreta. A divisão desigual do trabalho de cuidado deve ser compreendida como uma questão social e política, e não como responsabilidade exclusiva da família. A valorização dessas mães enquanto parceiras da escola é um passo importante na construção de um projeto pedagógico verdadeiramente inclusivo.

Vozes que denunciam e anunciam: o cotidiano da exclusão

As experiências das mães cuidadoras também revelam as contradições entre o discurso da inclusão e a prática cotidiana das instituições escolares. São frequentes os relatos de recusa de matrícula, ausência de planejamento individualizado, despreparo das equipes pedagógicas e precariedade dos apoios. Essas práticas são expressão de um modelo escolar ainda marcado por lógicas excludentes.

Segundo Copetti e Bisol (2023), o capacitismo institucional se manifesta de forma silenciosa e persistente, ao considerar o estudante com deficiência como um “problema” que precisa se ajustar à escola e não o contrário. A falta de adaptações e apoios adequados reforça desigualdades e naturaliza a exclusão. As autoras apontam que, muitas vezes, a escola transfere à família a responsabilidade pelos desafios enfrentados no processo de escolarização, gerando sentimentos de culpa e inadequação.

Entretanto, essas vozes também anunciam caminhos de transformação. Ao reivindicar escuta, respeito e condições dignas para os filhos, as mães desafiam o modelo tradicional e se colocam como protagonistas na luta por uma educação inclusiva de fato. Inspiradas em Freire (1996), podemos compreender esse movimento como expressão da consciência crítica que emerge no diálogo entre sujeitos e estruturas. A escuta das famílias não deve ser entendida como procedimento burocrático, mas como prática ética, política e pedagógica.

Diálogo e escuta ativa como práticas de transformação

Escutar as famílias cuidadoras significa reconhecer nelas sujeitos de saber e de experiência. A escuta ativa envolve sensibilidade, acolhimento e disposição para transformar práticas e relações. Na perspectiva freiriana, o diálogo é o fundamento de toda prática educativa libertadora. Assim, criar espaços institucionais de escuta é uma forma de romper com a hierarquização dos saberes e construir uma escola mais democrática.

Vygotsky (1998) ensina que o desenvolvimento se dá na relação com o outro, mediado pela linguagem. Nesse sentido, escutar é também mediar: abrir espaço para que as famílias

contribuam com seus saberes e para que o estudante com TEA possa ser compreendido em sua singularidade, e não em comparação com uma norma de desenvolvimento.

A escola precisa avançar para além do acolhimento passivo, construindo relações horizontais com as famílias e reconhecendo o cuidado como prática pedagógica. Isso implica escutar de forma contínua, respeitosa e transformadora, promovendo um ambiente em que todos, estudantes, famílias e educadores, sintam-se parte do processo educativo.

Considerações finais

Este artigo buscou refletir sobre os desafios da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase na importância dos apoios educacionais especializados e na escuta das famílias cuidadoras, especialmente das mães, como prática ética, política e pedagógica. A análise bibliográfica revelou que, apesar de avanços significativos no campo normativo, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Lei Berenice Piana (2012), as práticas escolares ainda estão distantes de garantir uma inclusão plena, efetiva e humanizada.

A ausência de apoios especializados e a negligência institucional têm contribuído para a sobrecarga das mães cuidadoras, transformando o cuidado em uma responsabilidade individual, quando deveria ser parte de um compromisso coletivo intersetorial. Estudos como os de Brotto e Rosaneli (2021) e Copetti & Bisol (2023) apontam que a exclusão, muitas vezes, não se dá pela negação explícita de acesso, mas pela falta de condições objetivas para a permanência e o desenvolvimento do estudante com deficiência no ambiente escolar. Diante disso, torna-se urgente uma reconfiguração das relações entre escola, família e políticas públicas. Escutar as mães cuidadoras, reconhecer seus saberes e construir estratégias educativas em parceria são caminhos possíveis e necessários para uma inclusão que vá além do discurso. Como nos ensina Paulo Freire (1996), a escuta ativa é um ato de amor, mas também de responsabilidade e compromisso com a transformação da realidade. Glat e Fernandes (2005) reforçam que a transformação da escola depende da formação docente e do diálogo com as famílias, pois a parceria entre escola e família é fundamental para a construção de uma educação responsiva às necessidades reais dos estudantes.

A escola, enquanto espaço de formação humana, precisa se abrir ao diálogo, romper com o capacitismo institucional e construir práticas pedagógicas mediadas, como defende Vygotsky (1998), que reconheçam cada sujeito em sua singularidade. Garantir o direito à educação dos estudantes com TEA significa garantir também os direitos de suas famílias, de serem ouvidas, respeitadas e apoiadas.

Por fim, este trabalho reafirma que a inclusão escolar não pode ser vista como favor, concessão ou adaptação eventual. Ela é um direito constitucional e humano, cuja efetivação depende do compromisso ético dos profissionais da educação, do fortalecimento das políticas públicas e do reconhecimento das vozes que historicamente foram silenciadas, mas que hoje resistem, denunciam e (re)significam o que é, de fato, incluir.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Referências

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

BROTTO, Fabiane de Amorim; ROSANELI, Cássia Mayumi. Ser mãe de criança com deficiência: sofrimento psíquico e solidão de um cuidado não partilhado. Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional, v. 5, n. 3, p. 475-490, 2021.

COPETTI, Aline Marques; BISOL, Cláudia Alquati. O capacitismo como barreira para a inclusão escolar. Anais do Colóquio GEPLAGE, 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva. Revista Inclusão, MEC/SEESP, ano 1, n. 1, p. 28-36, 2005.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

466



RESISTENCIA ELÉCTRICA Y REFLEXIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO EN LA FORMACIÓN INICIAL

Cecilia Biggio¹
Guillermo Cutrera²

Introducción

Desde hace más de 40 años, la reflexión didáctica ha ido integrándose en las propuestas curriculares para la formación inicial docente en América Latina, consolidándose la práctica reflexiva en las décadas siguientes como un pilar fundamental en los lineamientos para el desarrollo profesional de los futuros docentes (GORE, 1987; MARTIN, 2005; RICH Y HANNAFIN, 2009; HUAMAN CACHA, 2021). Sin embargo, cuando los profesores ya no se encuentran en su ámbito de formación, sino durante su ejercicio profesional, no siempre adoptan una postura reflexiva con respecto a su práctica (NOCETTI, SAEZ, CONTRERAS, SOTO Y ESPINOZA, 2020; RUSSELL, 2014). Esto sugiere la necesidad de más estudios que investiguen el impacto de estrategias que fomenten la reflexión alrededor de las prácticas en contextos reales, y su socialización (HUAMAN CACHA, 2021). Es por ello, que este trabajo se llevó a cabo durante la residencia docente, un momento clave para vincular teoría y práctica mediante la reflexión y reformulación de lo aprendido (RODGERS Y LABOSKEY, 2016).

En el ámbito particular de la formación de profesores de ciencias, se ha destacado la importancia de las prácticas reflexivas (COPELLO LEVY Y SANMARTI PUIG, 2001). Esta atención es especialmente significativa, considerando que no abundan los estudios de investigación en esta línea alrededor de la enseñanza de la física (HUAMAN CACHA, 2021). Además, investigaciones previas demuestran la necesidad de impulsar la reflexión didáctica sobre la enseñanza del electromagnetismo, en parte debido a la alta abstracción de sus conceptos (OSORIO, OSORIO, MEJÍA, CAMPILLO, Y COVALEDA, 2015; HERNÁNDEZ MARTÍNEZ Y VILLAVICENCIO, 2017; MOREIRA, 2002).

Es en este contexto que se desarrolló esta investigación, donde se buscó describir los contenidos de las reflexiones orales y escritas de una residente del profesorado en física en torno a una problemática identificada en una secuencia didáctica centrada en circuitos eléctricos simples. Durante su práctica, el concepto de resistencia eléctrica representó para la futura profesora un núcleo de problemáticas didácticas y conceptuales. Tales complejidades,

467

¹ Jefe de Trabajos Prácticos en el Departamento de Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata. cbiggio@mdp.edu.ar

² Profesor en el Departamento de Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata. gcutrera@mdp.edu.ar

manifestadas al trabajar con circuitos, afectaron significativamente la capacidad de los estudiantes para lograr una comprensión adecuada del concepto.

Marco teórico

Concebimos a la formación docente como un conjunto de acciones organizadas (SOUTO, 2011) mediante las cuales los futuros profesores construyen conocimientos, desarrollan competencias y se aproximan a marcos teóricos esenciales para su quehacer profesional (BRANDA, 2018). El desarrollo del conocimiento profesional docente se mira desde una perspectiva constructivista de la práctica (RAELIN, 2007), nutriéndose de los aportes de los enfoques práctico, hermenéutico-reflexivo y crítico (CARR, 1996; ZEICHNER, 2010). Adicionalmente, se considera que la práctica docente es una actividad social intrínsecamente compleja, cruzada por dimensiones sociales, políticas, personales y curriculares (EDELSTEIN, 2002). Dicha práctica se distingue por la coexistencia de zonas indeterminadas y zonas objetiva y conscientemente reguladas, facilitando así la reflexión, el análisis, la fundamentación y la toma de decisiones autónomas (DAVINI, 2015).

Asumimos a la residencia docente como un dispositivo formativo complejo (EDELSTEIN, 2015) que permite a los estudiantes transitar situaciones similares a las de su futura profesión. Durante este período, interactúan con sus tutores, sus pares, los docentes a cargo de los cursos y sus alumnos, tanto en la institución formadora como en la escuela de destino. Todos estos actores contribuyen a la formación y socialización profesional del residente.

Para ZEICHNER (1985), las experiencias de campo - usualmente en aulas de escuelas destino - constituyen el período más relevante en la preparación de los futuros docentes. Estas instancias forman parte del Practicum, (ZABALZA, 2013) definido como los momentos formativos que nuestros estudiantes desarrollan fuera de la institución académica, pero integrados en el Plan de Estudios del profesorado.

SANMAMED y ABELEDO (2011) sostienen que el Practicum es una oportunidad para que el futuro docente, además de profundizar su conocimiento sobre la enseñanza; también representa una ocasión para analizar el conocimiento que se genera en la enseñanza misma. Esto se debe a que ofrece un escenario dual: combina la práctica real en las escuelas con espacios universitarios que promueven explícitamente la reflexión sobre dicha práctica. Además, permite una aproximación a la enseñanza donde el futuro docente cuenta con una amplia red de apoyos que facilitan la reflexión sobre la práctica (ZEICHNER, 1993) a través del diálogo y la reflexión conjunta.

La práctica reflexiva está intrínsecamente ligada a la acción (SCHÖN, 1998), la acción impulsa la reflexión, lo que a su vez ajusta y mejora la acción. Entendemos la reflexión como un proceso tanto individual como colaborativo, que implica identificar y describir los aspectos relevantes de la situación, adoptar una perspectiva crítica, verbalizar, objetivar y evaluar desde múltiples puntos de vista, todo con el fin de reorientar las prácticas de enseñanza (JAY y JOHNSON, 2002; SCHÖN, 1998; GUERRA ZAMORA, 2009). Este proceso involucra no

solo aspectos cognitivos, sino también sentimientos y emociones, cuya importancia en la reflexión didáctica ha sido ampliamente documentada por la investigación (LARA SUBIABRE, 2019).

Metodología

La presente investigación se desarrolló en el marco de una perspectiva interpretativa, con una metodología cualitativa y se centró en un estudio instrumental de casos (STAKE, 2005). El caso seleccionado correspondió a una futura docente de física que desarrolló sus prácticas de enseñanza durante su residencia docente, dentro de la asignatura Práctica de la Enseñanza II del Profesorado en Física, perteneciente a una Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de Argentina. En este espacio la residente trabajó en el diseño, implementación y análisis de una secuencia de cinco clases centradas en la temática “circuitos eléctricos” en una institución de educación secundaria de Argentina. El objetivo principal de la secuencia era verificar la Ley de Ohm, a partir del armado de circuitos y el trabajo con gráficos, analizando la relación entre las variables eléctricas involucradas

A lo largo de este período, la futura profesora escribió diarios y analizó las transcripciones de sus clases, socializando sus reflexiones en encuentros tipo ateneo. A partir de estos espacios de reflexión y como trabajo final, se le solicitó que elaborase un informe final de residencia (IFR). Este informe se centró en el análisis de una situación didáctica identificada como problemática. Allí la estudiante sintetizó su experiencia, conectando marcos teóricos con la práctica, aspectos vivenciales y las implicaciones para su futuro rol profesional. Para esta investigación, se recurrió a un análisis de contenido a partir del IFR y la transcripción de la defensa del IFR (TD), avanzándose en la elaboración de un sistema de categorías para reconocer los diferentes contenidos de las reflexiones plasmadas en dichos documentos y su agrupamiento en temáticas. El sistema de categorías se construyó de manera inductiva a partir de la lectura reiterada de los documentos. Ambos investigadores codificaron los textos por separado y luego pusieron en común sus resultados, discutiendo las discrepancias hasta alcanzar un consenso para la definición de cada categoría y sus propiedades. Para ponderar la relevancia de cada temática en las reflexiones de la residente, se cuantificó la frecuencia de aparición de cada una. Los porcentajes informados corresponden a la proporción de fragmentos de texto codificados para una temática sobre el total de fragmentos codificados en los documentos analizados (IFR y TD).

469

Resultados

El análisis de las producciones escritas de la futura profesora permitió identificar las temáticas principales que ella priorizó en su propio proceso reflexivo. Estas temáticas no solo permitieron visibilizar las dificultades enfrentadas durante su práctica docente, sino que también ofrecieron una oportunidad para resignificar dichas experiencias en términos

formativos. A continuación, se presentan cada una de estas temáticas principales identificadas: Trabajo con la noción de resistencia, Importancia de la preparación y planificación de clases, Impacto emocional en las prácticas pedagógicas, Nivel de conceptualización y Conclusiones a futuro sobre su práctica.

Tabla 1.

Temáticas principales identificadas en las reflexiones de la residente.

Temáticas	Descripción General
Trabajo con la noción de resistencia	Explora las dificultades didácticas relacionadas con las magnitudes de un circuito, las formas de presentar la resistencia y los modelos de interacción en clase. También analiza las dificultades en la conceptualización de la resistencia por parte de los estudiantes.
Importancia de la preparación y planificación de clases	Aborda la necesidad de planificar cuidadosamente las clases, anticipar preguntas, trabajar en coherencia conceptual y diseñar actividades progresivas para mejorar la enseñanza.
Impacto emocional en las prácticas pedagógicas	Analiza cómo las emociones de la residente y de los estudiantes afectan el desarrollo de las clases, y cómo estas experiencias emocionales se resignifican en oportunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional.
Nivel de conceptualización	Examina cómo el uso de diferentes niveles de conceptualización (macroscópico y submicroscópico) influye en la comprensión de los estudiantes, y cómo ajustar estos niveles puede mejorar las explicaciones.
Conclusiones a futuro sobre su práctica	Describe los aprendizajes clave y los cambios propuestos por la residente, como la integración de la reflexión continua, la coherencia en explicaciones y el diseño de actividades progresivas para potenciar su práctica docente.

Fuente: elaboración propia.

Por limitaciones de espacio, este trabajo presenta el análisis de solo dos de las temáticas, seleccionadas por su mayor frecuencia de aparición en el IFR y en la TD: Trabajo con la noción de resistencia, con un 54,8%, y Conclusiones a futuro sobre su práctica, con un 28,8%.

El trabajo con la noción de resistencia

El análisis de la práctica docente de la futura profesora pone de manifiesto que el abordaje de la noción de resistencia eléctrica constituyó un núcleo de problemáticas didácticas y conceptuales significativas. Estas dificultades, que emergieron durante el trabajo con los circuitos eléctricos, afectaron de manera directa la capacidad de los estudiantes para construir un entendimiento claro y funcional del concepto.

Al examinar su práctica, la residente observó que el trabajo con las magnitudes de un circuito trajo consigo diversos problemas didácticos que afectaron la comprensión de la resistencia. Se destaca, en primer lugar, el uso inconsistente de conceptualizaciones. El problema radicó en que la resistencia fue presentada de múltiples maneras: como propiedad de los materiales, como oposición al paso de la corriente, como un objeto, como una variable y como parte de una fórmula. Esto generó confusión en los estudiantes, quienes no lograron construir una idea clara del concepto. Por ejemplo, en la anteúltima clase los alumnos expresaron su desconcierto con comentarios como "No entendí nada" al referir en las actividades al concepto de resistencia.

En segundo lugar, la residente reconoció haber recurrido a explicaciones en diferentes niveles de conceptualización. La futura profesora utilizó tanto el nivel macroscópico (la resistencia como oposición al paso de la corriente) como el submicroscópico (la resistencia explicada desde colisiones electrónicas y su relación con el efecto Joule). Esto complicó la comprensión, ya que los alumnos no estaban preparados para manejar explicaciones en el nivel submicroscópico, según consideró la residente:

[...] Como también, hablamos de la resistencia en dos niveles de conceptualización, el macroscópico y submicroscópico (apartado: Motivos que llevaron a este problema, en el cual los alumnos no lograban entender la noción de resistencia: página 17). Esto genera mayor dificultad para que alumno llegue a comprender el concepto "resistencia". Debimos mantener el nivel de conceptualización macroscópico, como lo dio el profesor titular. (IFR, p.23)

La dificultad de la residente al mezclar los niveles de conceptualización macroscópico y submicroscópico es un hallazgo consistente con la literatura sobre la enseñanza del electromagnetismo, que exige un alto nivel de abstracción conceptual (OSORIO *ET AL.*, 2015; MOREIRA, 2002). Este hecho ilustra uno de los mayores desafíos para el profesor novato: la transposición didáctica. La reflexión de la residente, al concluir que debió mantenerse en el nivel macroscópico, representa una toma de conciencia fundamental sobre la necesidad de adaptar el conocimiento disciplinar al nivel cognitivo de los estudiantes para construir un aprendizaje con significado.

En tercer lugar, la residente identificó una falta de preparación y coherencia en las explicaciones:

[...] Nosotros hablamos de la resistencia, no llevamos un orden como para decir o sea, primero hablábamos de la resistencia como componente, también hablábamos de la resistencia de materiales, pero no dábamos bien la definición del concepto de resistencia y mezclábamos una cosa con la otra. Bueno, yo me daba cuenta de eso, como que la mezclábamos mucho y yo creo que ahí también daba lugar a confusión. [...] (TD, p.7)

Ella recuperó esta dificultad cuando indica que en la clase 4 definió erróneamente la resistencia como "una fuerza que hace que las cargas circulen un poco más despacio". Además, reconoció no atender adecuadamente a los alumnos que expresaron no entender el concepto, lo que dejó a estos últimos con una noción confusa de resistencia.

Adicionalmente, las interacciones, en lugar de guiar a los estudiantes mediante preguntas y explorar sus ideas, fueron predominantemente cerradas y autoritarias, limitando la participación activa de los alumnos. Por ejemplo, en la clase antes mencionada, la residente, al notar que los estudiantes se desviaban de la conceptualización pretendida de resistencia, interrumpió los intercambios. A esto se suma la falta de guía en las respuestas de los estudiantes, ya que en ese mismo contexto no se proporcionaron preguntas orientadoras para ayudarlos a construir una respuesta correcta, dificultando que alcanzaran una comprensión clara del concepto.

472

[...] Y después también en esa misma clase que era la pregunta que seguía a qué es una resistencia era qué es la resistencia de materiales. [...] yo hubiese, antes de preguntarles qué pusieron en esa respuesta, yo realmente hubiese tratado de guiarlos a una respuesta correcta, les hubiese dado esas preguntas, como por ejemplo, qué materiales parece que conducen mejor la corriente eléctrica, o sea, que tienen menor resistencia. Bueno, eso como para guiarlos. (TD, p.7)

El impacto en la conceptualización fue directo: la falta de interacción abierta y de un enfoque guiado llevó a que los estudiantes no lograran comprender la noción de resistencia eléctrica, lo que se evidenció en comentarios como "No entendí nada" y reflejó el desconcierto generado.

La relación entre las dificultades didácticas y la dificultad en la conceptualización de la resistencia es profunda y multifacética, ya que las decisiones pedagógicas influyeron directamente en cómo los estudiantes conceptualizaron el fenómeno. Esta conexión se manifiesta en varios puntos clave.

El uso inconsistente de conceptualizaciones se identifica como una dificultad didáctica y, a la vez, como una barrera para la conceptualización por parte de los estudiantes. Como se describió anteriormente, la resistencia fue presentada de múltiples maneras (propiedad de los materiales, oposición al paso de la corriente, variable, etc.), lo que generó desconcierto en los alumnos. El uso del término Fuerza, introdujo más confusión aún al asociar el concepto con una idea física incorrecta, como se ve en el siguiente fragmento donde se hace un análisis de

la transcripción de la clase: “se hace un abuso de la palabra fuerza en la línea 69 diciendo que la resistencia es una fuerza que hace que las cargas circulen un poco más despacio, lo cual puede haber generado más confusión respecto tanto a la conceptualización de resistencia como la fuerza.” (IFR, p.13)

El impacto de los modelos de interacción también afectó tanto a las estrategias didácticas como a la conceptualización. Las interacciones cerradas y autoritarias, no solo inhibieron la participación, sino que impidieron que los estudiantes construyeran su propio entendimiento del concepto:

[...] Es decir, que no problematizo un poco más, proporcionándoles algunas preguntas a los alumnos para poder guiarlos a una respuesta y finalmente la clase de enfoque termina siendo no interactivo y autoritario, ya que se presenta un punto de vista específico y no se guía a los alumnos mediante preguntas o se exploran sus ideas sobre la resistencia. (IFR, p.22)

La falta de preparación y coherencia se identificó como un problema tanto didáctico como conceptual:

[...] En ese momento, ocurrió un incidente crítico para mí, ya que me costó tomar lo que decían los alumnos y construir una respuesta correcta, definiendo finalmente a la resistencia como “fuerza que hace que las cargas circulen un poco más despacio”. Sé que en esa respuesta influyó mucho mi estado de ánimo y problemas personales que tenía en ese tiempo, pero tampoco preparé la clase ni pensé en las posibles respuestas de los alumnos antes de ir. Por este motivo, sé que es muy importante preparar bien la clase, pensar en las posibles respuestas o preguntas que puedan llegar a hacer los alumnos, para que estos incidentes no vuelvan a suceder. [...] (IFR, p.21)

473

Es de particular relevancia que la residente conecte explícitamente su desempeño con su "estado de ánimo y problemas personales" (IFR, p.21). Este reconocimiento proporciona una evidencia empírica directa del rol que juegan los afectos en la práctica docente, un aspecto cuya importancia ha sido documentada por la investigación (LARA SUBIABRE, 2019). El análisis demuestra así que la reflexión no es un proceso puramente cognitivo, sino que está intrínsecamente ligado a la experiencia emocional, la cual puede actuar como catalizador o como obstáculo en la toma de decisiones didácticas. La definición errónea de la resistencia tuvo un impacto directo en la confusión de los estudiantes, quienes no lograron construir una comprensión clara del concepto a raíz de ello.

Este incidente crítico, como la propia residente lo identifica, se convierte en el epicentro de un claro proceso de "reflexión sobre la acción" (SCHÖN, 1998). La capacidad de la residente para analizar este momento a posteriori, conectando su error conceptual con la falta de preparación y su estado anímico, evidencia la puesta en marcha de un pensamiento reflexivo que va más allá de la mera descripción de un hecho. Se trata de una zona no definida de la

práctica (EDELSTEIN, 2002) que emerge inesperadamente y es a través de la reflexión que se busca fundamentar y reorientar la acción futura (DAVINI, 2015).

Como se puede observar, ambas subtemáticas -las dificultades didácticas y la dificultad en la conceptualización de la resistencia - convergen en las consecuencias en el aprendizaje. Así, los estudiantes no lograron una noción clara de resistencia, trabajaron de manera mecánica con los circuitos y entendieron solamente la parte matemática de la Ley de Ohm, sin asignarle un significado físico claro. Estas dificultades son el resultado directo de la combinación de los problemas didácticos y la consecuente falta de una conceptualización efectiva.

Conclusiones a futuro sobre su práctica

El análisis de la reflexión de la residente culmina en una serie de conclusiones orientadas a su práctica futura, donde se articulan los aprendizajes clave, los cambios pedagógicos propuestos y el rol central de la reflexión didáctica y la experiencia emocional en su desarrollo profesional. A partir de las problemáticas enfrentadas, la docente identifica aprendizajes fundamentales que se traducen directamente en cambios concretos para su futuro enfoque pedagógico.

474

- Importancia de la preparación de las clases: Reconoció que no preparar adecuadamente las clases puede llevar a incidentes críticos, como definir erróneamente un concepto. Por ello, propuso planificar sus clases de manera más detallada, anticipando posibles respuestas y preguntas de los alumnos para evitar confusiones:
[...] Después también es una mala decisión no llevar un orden en la conceptualización de ¿qué puse acá? Ah, no. En la conceptualización de resistencia. Después es importante preparar bien la clase pensando en las posibles respuestas de los alumnos. Debo tener un control con respecto a la manera en que voy presentando las conceptualizaciones. [...] (TD, p. 6).
- Nivel de conceptualización: Concluyó que es esencial mantener un nivel de conceptualización adecuado y coherente con el nivel educativo de los estudiantes. En el futuro, planea trabajar exclusivamente en el nivel macroscópico para evitar la confusión generada por la mezcla de niveles y así facilitar la comprensión:
[...] Bien, yo en el nivel de conceptualización, yo hubiese usado el nivel macroscópico, nada más. El submicroscópico, no, porque ya ahí ya me meto, digamos, a hablar de los electrones, de la energía cinética, de la energía que se pierde, la energía térmica, o sea, ya empiezo a hablar de otras cosas que los alumnos no vieron, entonces ahí los puedo llegar a confundir más. Entonces hablaría solamente en el nivel macroscópico. (TD, p. 8).
- Coherencia en las explicaciones: Destacó la necesidad de ser coherente entre lo explicado y el conocimiento disciplinar. En consecuencia, planea ser más precisa en

- el uso de términos y evitará definiciones incorrectas, como "la resistencia es una fuerza", para garantizar una comprensión clara (TD, p. 8).
- Interacciones en el aula: Identificó que las interacciones cerradas limitan la participación activa. Para el futuro, buscará promover interacciones abiertas, guiando a los alumnos mediante preguntas orientadoras y explorando sus ideas antes de proporcionar explicaciones.
 - Recursos didácticos: Planea aprovechar recursos visuales y experiencias, como simuladores que representen conceptos en el nivel macroscópico “[...] hay programas [...] donde vos ponés el circuito y el foquito se ilumina más o se ilumina menos, entonces ahí se ve la intensidad de corriente, lo veo, lo vería de ese lado [...]” (TD, p. 11), para ayudar a los estudiantes a conectar los conceptos abstractos con resultados observables.
 - Secuenciación de contenidos: Proyecta diseñar una secuencia de actividades progresivas, estructurando las actividades de manera de ir incrementando gradualmente la dificultad. Por ejemplo, comenzar con la resistencia como propiedad de los materiales para luego trabajarla como componente de un circuito, asegurando un hilo conductor claro (IFR, p.25).
 - El rol de la reflexión: Concluyó que la reflexión continua - antes, durante y después de cada clase - es fundamental para perfeccionarse como docente, analizando las decisiones pedagógicas propias para mejorar la enseñanza (TD, p. 7).

La residente reconoció, además, que su estado emocional afectó su desempeño y que es crucial la preparación para evitar confusiones similares en el futuro. Para llevar a cabo estos cambios, la residente indicó que intentará integrar la reflexión didáctica y su propia experiencia emocional como herramientas centrales de su práctica futura.

Síntesis: un ciclo de mejora continua

Los aprendizajes clave identificados, como la importancia de la preparación y la coherencia en las explicaciones, estuvieron directamente vinculados a los cambios propuestos en el enfoque pedagógico, como el diseño de actividades progresivas y el uso de recursos visuales. A su vez, estos cambios estuvieron fundamentados en las reflexiones sobre las dificultades enfrentadas. Como puede observarse, estos componentes no se presentaron aislados, sino que se interconectaron en lo que puede describirse como un ciclo de mejora continua, el cual funciona como una demostración empírica del profesional reflexivo en formación. En este proceso, el impacto de la experiencia emocional actuó como un motor que impulsó a la residente a poner en marcha la reflexión didáctica. Dicha reflexión, tanto continua como resignificativa, se configuró como el marco que conecta los aprendizajes clave con los cambios propuestos, articulando las fases del pensamiento reflexivo: la identificación de una situación problemática, su evaluación crítica y verbalización, y la reorientación de las prácticas

futuras (JAY Y JOHNSON, 2002; GUERRA ZAMORA, 2009). De esta manera, el andamiaje ofrecido por la residencia (ZEICHNER, 1993) fue clave para que la futura profesora transformara un obstáculo concreto en una valiosa oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesional.

Conclusiones

Elaborar su Informe final de residencia y atravesar la instancia de defensa de la misma, le permitió a la residente evaluar sus decisiones didácticas, ajustar estrategias, e identificar la necesidad de preparar mejor las clases, anticipar preguntas y analizar su práctica desde una nueva perspectiva para prever dificultades.

Los resultados de este estudio evidencian que el problema inicial con la resistencia eléctrica actuó como un verdadero catalizador, impulsando reflexiones profundas en la futura profesora sobre diversos ejes. Esto incluyó los niveles de conceptualización en física, la dimensión emocional de la práctica pedagógica y la necesidad de una planificación didáctica flexible. El marco de acompañamiento de la residencia se configuró como un andamiaje eficaz, que transformó un obstáculo concreto en una valiosa oportunidad para su desarrollo profesional, permitiendo un análisis didáctico profundo y sistemático.

A partir de estos hallazgos, se desprenden implicaciones claras para los programas de formación docente. Se destaca la importancia de diseñar dispositivos de residencia que no solo exijan la reflexión de manera formal, sino que la provoquen a partir del análisis de problemas didácticos auténticos. El rol del equipo formador resulta, entonces, fundamental para proveer un andamiaje robusto —a través de tutorías, ateneos e informes como los aquí analizados— que permita a los futuros profesores transformar estos desafíos en conocimiento profesional para la enseñanza.

Las categorías construidas para analizar el contenido de las reflexiones de la residente pusieron de manifiesto las resignificaciones que ella elaboró sobre sus propias decisiones didácticas. Estas resignificaciones representan oportunidades valiosas para interpelar y enriquecer su conocimiento para la enseñanza.

Finalmente, este trabajo abre nuevas líneas de investigación para el campo. Sería de gran valor realizar un seguimiento longitudinal para analizar si las transformaciones y propuestas elaboradas por la residente se consolidan en su práctica profesional autónoma una vez inserta en el sistema educativo. Asimismo, la aplicación de este enfoque analítico a un grupo más amplio de residentes permitiría identificar patrones y divergencias en los procesos reflexivos ante distintos desafíos didácticos, enriqueciendo la comprensión sobre cómo se construye el conocimiento práctico del profesor de física.

Referencias

Branda, S. A. (2018). El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13). <https://doi.org/10.24215/23468866e044>

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.

Copello Levy, M. I., y Sanmartí Puig, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de Ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 269-283.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2002). Problematicar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.

Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1).

Gore, J. M. (1987). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 33-39

Guerra Zamora, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 243-260.

Hernández Martínez, M., y Villavicencio Torres, M. (2017). Ambientes lúdicos para la enseñanza del electromagnetismo en el bachillerato. *Latin-American Journal of Physics Education*, 11(2).

Huaman Cacha, M. (2021). *La práctica reflexiva en la formación inicial docente en el contexto iberoamericano. Una revisión de la literatura* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.

Jay, J. K., y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85.

Lara Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25.

Martin, M. (2005). Reflection in teacher education: how can it be supported? *Educational Action Research*, 13(4), 525-542.

Moreira, M. (2002). La Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud, la Enseñanza de las ciencias y la investigación en el área. *Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias*, 7(1)

Nocetti, A. V., Saez, F. M., Contreras, G. A., Soto, C. G., y Espinoza, C. C (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista ESPACIOS*. ISSN, 798, 1015.

Osorio, B. E., Osorio, J. A., Mejía, L. E., Campillo, G. E., y Covaleda, R. (2015). La enseñanza y el aprendizaje del electromagnetismo: una breve revisión de las investigaciones en este campo. *Revista CINTEX*, 17. 9

Raelin, J. A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of management learning & education*, 6(4), 495-519.

Rich, P. J., y Hannafin, M. (2009). Video annotation tools: Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of teacher education*, 60(1), 52-67.

Rodgers, C., y LaBoskey, V. K. (2016). Reflective practice. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 2, pp. 71-104). Singapore: Springer.

Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40 (ESPECIAL), 223-238.

Sanmamed, M., y Abeledo, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, Enero-Abril (354), 47-70.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R y M. Negrin (comps.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Baudino, 23-48.

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466).

Zabalza, M. A. (2013). *El practicum como contexto de aprendizaje*. Presentado en XII Symposium internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Un practicum para la formación integral de los estudiantes., POIO, 26-27-28 Junio 2013. España.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Zeichner, K. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de educación*, 277, 95-123.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-45.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 123-149.

479



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

O CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL E A BNCC COMO FERRAMENTAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisele Lopes Guerra Gaspar¹
Beatriz Estevan Pereira²
Edicléa Mascarenhas Fernandes³

Introdução

Refletir sobre a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil é de grande relevância, considerando a diversidade de perspectivas acerca da inclusão escolar e da infância, o que gera diferentes compreensões sobre o conceito de Educação Inclusiva nesse segmento, seus objetivos e formas de organização. Historicamente, observa-se um consenso em relação ao caráter assistencialista que tem permeado as práticas pedagógicas voltadas para essa etapa da educação. Até recentemente, os serviços destinados a crianças de até 6 anos eram estruturados com base em “propostas pedagógicas compensatórias, voltadas a suprir carências das crianças de classes populares e prepará-las para o ingresso no ensino fundamental” (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 263).

Ao longo dos anos, observa-se um esforço contínuo tanto por parte das instituições de ensino quanto das pesquisas acadêmicas para transformar essas realidades. Novas perspectivas sobre a Infância e o conceito de inclusão escolar têm avançado, superando a mera ação de matricular e incorporando princípios de acessibilidade e permanência com qualidade. As mudanças almejadas, embora amparadas por legislações como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, também têm promovido transformações culturais, com alterações atitudinais que vão além da presença da pessoa com deficiência em sala de aula. Trata-se de assegurar a conquista da cidadania e o desenvolvimento físico e social, visando à construção da autonomia no futuro.

No contexto da Educação Infantil, esse processo de transformação também vem se desenvolvendo desde o final da década de 1980. A partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, observa-se um movimento de regulamentação desse segmento educacional no âmbito legislativo, que

480

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura da UERJ/FEBF. Professora do Ensino Básico. Pesquisadora do NEEI/UERJ. E-mail: giza.guerra@gmail.com

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura da UERJ/FEBF. Professora do Ensino Básico. Pesquisadora do NEEI/UERJ. E-mail: beatriz.estevanpereira@gmail.com

³ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura da UERJ/FEBF e do PGCTIn/UFF. Psicóloga. Coordenadora do NEEI/UERJ. E-mail: professoraediclea@uerj@gmail.com

alcança maior institucionalização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a qual estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Após a inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, iniciou-se a construção de propostas curriculares, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será objeto de análise. Essas iniciativas de elaboração de um arcabouço legal e curricular contribuíram para consolidar a identidade da Educação Infantil no sistema educacional, promovendo condições para a ampliação do acesso a esse segmento. Ainda no início da década de 1990, a Declaração de Salamanca (1994) tornou-se um marco nas discussões internacionais, colaborando significativamente para a conquista de direitos que resultaram no estabelecimento de políticas de inclusão escolar e em diversas legislações. Esse documento, de grande relevância, reconhece o acesso à escola como um direito básico, independentemente das condições individuais, e enfatiza a necessidade de acessibilidade física e pedagógica para atender às particularidades de cada indivíduo.

Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, reforçou esse compromisso ao determinar que os governos assegurem a implementação de políticas públicas que garantam os apoios e adaptações necessários para a aprendizagem de pessoas com deficiência, consolidando o direito à educação inclusiva e equitativa.

Nesse contexto de transformações, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, consolidou a inclusão como um princípio fundamental da educação no Brasil. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, fundamentada nos valores de acessibilidade, respeito às diferenças e equidade, visa garantir que todas as crianças, independentemente de terem ou não deficiência, tenham assegurados os mesmos direitos de aprendizagem e participação nos ambientes educacionais.

No entanto, a efetivação desses direitos para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil demanda abordagens pedagógicas que transcendam o currículo tradicional, instrumentalizando educadores com estratégias capazes de promover um desenvolvimento integral e autônomo. É nesse cenário que o Currículo Funcional Natural (CFN) emerge como uma metodologia promissora, oferecendo um arcabouço prático para a adaptação e enriquecimento das diretrizes da BNCC, visando a uma inclusão verdadeiramente significativa e funcional.

Objetivo

O objetivo central deste artigo é analisar criticamente a articulação entre o Currículo Funcional Natural (CFN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto estratégias pedagógicas para a promoção da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

Metodologia

Este artigo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-conceitual. A metodologia adotada baseia-se na revisão bibliográfica e na análise documental. Para tanto, foram consultadas e analisadas a legislação pertinente à educação inclusiva no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC) enquanto política curricular, e a produção acadêmica especializada sobre o Currículo Funcional Natural (CFN). A análise dos documentos, de cunho qualitativo, buscou identificar pontos de convergência e divergência entre as diretrizes da BNCC e os princípios do CFN, com foco em sua aplicabilidade para o desenvolvimento de habilidades funcionais e a promoção da autonomia de crianças com TEA no contexto da Educação Infantil.

482

A BNCC e a Educação Inclusiva: aproximações e tensões

Apesar do avanço que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa para a organização curricular e para o fortalecimento do ideal de uma educação inclusiva na Educação Infantil, a complexidade da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma leitura mais atenta e crítica de suas proposições. Esta seção visa aprofundar a discussão sobre os avanços, as limitações e os desafios que emergem no documento, investigando como suas diretrizes observam as especificidades que são essenciais para a efetivação de uma inclusão plena para essa população.

A respeito da Educação Infantil, a BNCC ampliou as questões dos direitos das crianças, um percurso que vinha ocorrendo desde a LDB n.º 9394/96 e disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI). Embora as propostas da BNCC não sejam as ideais, vem representando avanços incorporados pelos governos paulatinamente em relação à Educação Infantil.

Como documento que ratifica direitos, a BNCC “define aquilo que todos os alunos têm direito de aprender, independentemente da região e do local onde estudem” (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 272) e mesmo não estabelecendo um padrão nacional de conteúdos, equilíbrio entre a garantia de direitos universais de aprendizagem e o reconhecimento das particularidades locais, busca reduzir as desigualdades educacionais historicamente presentes no Brasil, onde as condições de acesso à educação de qualidade variam amplamente entre as diferentes regiões.

No contexto da Educação Infantil, ao estabelecer os direitos de aprendizagem como eixo central, a BNCC reafirma o seu compromisso com a promoção de uma educação inclusiva e reconhece as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas de seu próprio desenvolvimento.

Outro aspecto relevante da BNCC é sua valorização das comunidades onde as creches e instituições de Educação Infantil estão inseridas. Ao destacar a importância do contexto sociocultural no qual as crianças pertencem, a BNCC promove uma educação que dialoga com as especificidades locais, respeitando os saberes das comunidades. Essa valorização fortalece o vínculo entre as instituições educativas e as famílias, criando um ambiente de aprendizagem que favorece o desenvolvimento integral.

Em seu texto, a BNCC também corrobora o compromisso com o reconhecimento da diversidade e a promoção da equidade no ambiente educacional. O texto destaca a importância de cultivar uma visão plural de mundo, que respeite as diferenças entre pessoas, contextos e culturas.

Embora a diversidade e a equidade sejam destacadas na proposta da BNCC, percebe-se uma lacuna significativa no que se refere à Educação Especial e à deficiência. As menções a esses temas ao longo do documento são superficiais e genéricas, carecendo de um desenvolvimento mais aprofundado nos âmbitos conceitual, metodológico e pedagógico. Não há orientações práticas que auxiliem os professores a implementarem estratégias inclusivas de forma efetiva, o que compromete a aplicabilidade do documento no cotidiano escolar (DE PAOLI, 2023).

Além disso, a inclusão, quando mencionada, não apresenta uma associação direta e explícita com as pessoas com deficiência. Em vez disso, o conceito de inclusão é tratado de forma ampla, com foco predominante em questões culturais, regionais e étnicas, sem considerar as especificidades e necessidades das crianças com deficiência. Essa abordagem desconecta o documento da realidade vivenciada por essas crianças, que demandam adaptações pedagógicas, recursos específicos e práticas que garantam sua plena participação no ambiente escolar.

Ao limitar a inclusão a um viés genérico e cultural, a BNCC negligencia a complexidade da Educação Especial e a importância de assegurar condições equitativas para o desenvolvimento integral de todas as crianças. Essa ausência de direcionamento específico reforça a invisibilidade das crianças com deficiência no documento, dificultando a construção de práticas pedagógicas que promovam a verdadeira inclusão e o respeito às diferenças. Assim, a BNCC falha em atender plenamente às demandas de uma educação inclusiva, quando não especifica os suportes necessários para crianças com deficiência, como recursos pedagógicos, adaptações ou estratégias específicas para garantir a inclusão, deixando um vazio que compromete a efetivação dos direitos educacionais das crianças com deficiência. Outra lacuna que o documento apresenta é a ausência de diálogo com teorias e teóricos que se comprometam com uma educação inclusiva também para pessoas com deficiência. Além disso, diversos conceitos que dizem respeito a este universo, como “transtorno do espectro

autista”, não são contemplados e como se sabe, muitas vezes são nestes documentos que professores podem aprofundar leituras específicas que acrescentem as suas práticas docentes, reforçando a invisibilidade dessas questões no âmbito curricular.

Observa-se, também uma incoerência entre a legislação e o documento curricular em análise. Isto porque, apesar dos marcos normativos nacionais e internacionais, tais como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, expressarem o direito à educação inclusiva, a BNCC não explora esse direito na forma de texto curricular e muito menos em orientações para a prática pedagógica. Torna-se necessário esse alerta no sentido de prevenir professores a não considerarem o documento como única referência para o planeamento pedagógico, que estas ausências invisibilizam as pessoas com deficiência.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma desconexão entre os Campos de Experiência e a inclusão de crianças com deficiência, o que compromete a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. Embora os Campos de Experiência sejam concebidos como uma estrutura central para orientar o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil, eles não dialogam diretamente com as necessidades específicas das crianças com deficiência. Essa falta de conexão dificulta a criação de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade de modos de aprender e se desenvolver, desconsiderando as adaptações necessárias para garantir a participação plena dessas crianças no processo educativo.

484

Currículo Funcional Natural e a BNCC: um diálogo necessário

A seção anterior delineou os avanços e as tensões presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à Educação Inclusiva, apontando a lacuna de especificidade para as necessidades da Educação Especial, sobretudo no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA). É precisamente nesse ponto que o Currículo Funcional Natural (CFN) emerge como uma estratégia pedagógica essencial, capaz de preencher essas lacunas e promover um diálogo construtivo com as diretrizes da BNCC, instrumentalizando educadores com abordagens que transcendem o currículo tradicional em busca de um desenvolvimento integral e autônomo para os alunos com TEA.

O Currículo Funcional Natural, conforme explicitado por Maryse Suplino em “Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental”, é uma abordagem que redefine a maneira como os objetivos educacionais são estabelecidos e implementados. Seu diferencial reside na priorização de habilidades que possuam utilidade imediata ou a médio prazo na vida do aluno (o aspecto “funcional”), e na utilização de procedimentos de ensino que mimetizem as situações e ambientes do cotidiano (o aspecto “natural”).

A palavra funcional se refere à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha

utilidade para sua vida a curto ou a médio prazo. A palavra natural diz respeito aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais os quais deverão ser o mais semelhantes possível aos que encontramos no mundo real. (Suplino, 2009, p.33)

Essa perspectiva difere significativamente de um currículo meramente acadêmico, que muitas vezes desconsidera a aplicabilidade prática do aprendizado. O CFN busca tornar o aluno mais independente e produtivo e mais aceito socialmente, o que se alinha perfeitamente com a visão de cidadania e autonomia que a educação inclusiva preconiza.

A integração do CFN com a BNCC torna-se crucial quando se observa a generalidade com que a BNCC aborda a inclusão de pessoas com deficiência. Ainda que a BNCC estabeleça os campos de experiência e os direitos de aprendizagem para todas as crianças, a ausência de orientações práticas direcionadas à Educação Especial impede que esses direitos sejam plenamente concretizados para os alunos com TEA. Isso ocorre porque, ao não especificar os suportes indispensáveis às crianças com deficiência, como recursos pedagógicos, adaptações ou estratégias específicas, a BNCC cria uma lacuna que fragiliza a efetivação dos direitos educacionais desse grupo.

Para suprir essa deficiência, o CFN atua como um elo. Diferentemente da premissa de que o estudante deva se adaptar a um currículo predefinido, o CFN apresenta uma proposta curricular que se abre à heterogeneidade, centrado nas habilidades e nas necessidades particulares de cada um.

Corroboramos a perspectiva de Cerqueira (2008), que defende que o currículo não deve ser uma estrutura rígida à qual o aluno se submete, mas sim um ambiente flexível e receptivo à diversidade. No entanto, essa adaptabilidade não implica que cada estudante aprenderá conteúdos distintos, mas sim que terá acesso a diversas abordagens e metodologias de ensino. Essa flexibilidade e personalização são exatamente o que a BNCC, por sua natureza abrangente, não consegue prover em detalhes. O CFN, ao focar na aprendizagem de competências com aplicabilidade imediata no dia a dia da criança, respeita seu ritmo, seus interesses e seu nível de desenvolvimento, transformando o brincar e as situações cotidianas em oportunidades ricas de aprendizado funcional. A prática pedagógica mediada pelo CFN na Educação Infantil valoriza o brincar, a comunicação alternativa, a interação social e o desenvolvimento da autonomia nas atividades cotidianas, aspectos essenciais para o fortalecimento das bases do processo educativo inclusivo.

Dessa forma, o Currículo Funcional Natural (CFN) não apenas complementa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também potencializa significativamente seus objetivos inclusivos, atuando em diversas frentes para aprimorar a experiência educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Primeiramente, o CFN tem a capacidade de fornecer especificidade pedagógica onde a BNCC se mantém mais geral. Enquanto a BNCC estabelece diretrizes amplas para o desenvolvimento, o CFN oferece estratégias detalhadas e práticas para o ensino de habilidades adaptativas e funcionais. Por exemplo, se a BNCC aborda o desenvolvimento

social de forma genérica, o CFN aprofunda-se ao focar em habilidades específicas e concretas, como olhar para as pessoas que lhe falam; despedir-se; pedir ajuda (Suplino, 2009). Além disso, o CFN é fundamental para promover a autonomia do aluno. Ele prioriza as Atividades de Vida Prática (AVPs) e as Atividades de Vida Diária (AVDs), que incluem aspectos essenciais como higiene pessoal, alimentação e o desenvolvimento de habilidades sociais. Essas competências são vitais para a independência da criança, contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral preconizado pela BNCC e garantindo que o aprendizado tenha um impacto tangível na qualidade de vida do aluno.

O CFN também se destaca por enfatizar o ambiente natural de aprendizagem. Ao propor que o ensino ocorra em contextos reais e do cotidiano, ele facilita imensamente a generalização das habilidades aprendidas para diferentes ambientes e situações. Essa abordagem é crucial para superar um dos maiores desafios na educação de alunos com TEA, assegurando que o que é aprendido na escola possa ser aplicado efetivamente na vida. (Cerqueira, 2008).

Outro ponto é a valorização do papel da família. O CFN considera a participação dos familiares como um componente essencial e central no processo educacional. Atribuindo-lhes uma parte significativa do trabalho a ser desenvolvido, o CFN não só reforça a rede de apoio ao aluno, mas também amplia as oportunidades de generalização das habilidades para o ambiente doméstico e comunitário.

Finalmente, a filosofia do CFN se preocupa em focar nas habilidades e minimizar erros. Essa abordagem orienta o educador a concentrar-se nos pontos fortes do aluno, criando um ambiente de aprendizado positivo e evitando situações que gerem frustração. (Suplino, 2009). O objetivo é que a aprendizagem seja divertida e que ocorra com o menor número possível de erros, o que, por sua vez, aumenta a confiança e a motivação do aluno para continuar aprendendo.

Em síntese, o diálogo entre o Currículo Funcional Natural e a Base Nacional Comum Curricular não é apenas necessário, mas estratégico. A BNCC oferece a visão macro, o arcabouço legal e os direitos de aprendizagem universais, enquanto o CFN oferece a lente micro, a metodologia prática e a personalização indispensável para que esses direitos se tornem uma realidade concreta para crianças com TEA. A articulação entre a amplitude da BNCC e a amplitude e a que se destina do CFN permite que a escola não apenas matricule crianças com deficiência, mas as inclua de forma significativa, garantindo que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades que elas possam ter (Declaração de Salamanca, 1994). Para que esse diálogo seja efetivo, contudo, é imprescindível um investimento contínuo na formação dos professores, capacitando-os a integrar essas abordagens e a construir práticas pedagógicas que respondam à complexidade e riqueza da diversidade humana.

Conclusão

Este artigo propôs-se a analisar criticamente a articulação entre o Currículo Funcional Natural (CFN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como estratégias pedagógicas fundamentais para a promoção de uma inclusão escolar verdadeiramente significativa para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A relevância dessa discussão reside na complexidade da inclusão e na necessidade premente de instrumentalizar educadores com abordagens que transcendam o currículo tradicional, visando ao desenvolvimento integral e autónomo dessas crianças.

Nossa análise revelou que a Base Nacional Comum Curricular, embora represente um avanço na organização curricular e no fortalecimento do ideal de uma educação inclusiva, ao ratificar direitos de aprendizagem universais e valorizar o contexto sociocultural, apresenta lacunas significativas no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência. Conforme discutido, as menções a esses temas na BNCC são frequentemente superficiais e genéricas, carecendo de um desenvolvimento nos âmbitos conceitual, metodológico e pedagógico. A ausência de orientações práticas e a desconexão entre os Campos de Experiência e as necessidades específicas das crianças com deficiência comprometem a aplicabilidade do documento no cotidiano escolar, deixando uma lacuna que fragiliza a efetivação dos direitos educacionais desse grupo. A BNCC, ao tratar a inclusão de forma ampla, sem especificar os suportes, acaba por invisibilizar as demandas por adaptações pedagógicas e recursos específicos que garantam a plena participação de crianças com deficiência.

É precisamente nesse cenário de generalidade da BNCC que o Currículo Funcional Natural emerge como uma metodologia mais assertiva. O CFN, conforme explicitado por Suplino (2009), redefine a maneira como os objetivos educacionais são estabelecidos, priorizando habilidades que possuam utilidade imediata ou a médio prazo na vida do aluno – o aspecto funcional – e utilizando procedimentos de ensino que mimetizam as situações e ambientes do cotidiano – o aspecto natural. Essa abordagem difere substancialmente de um currículo meramente acadêmico, que muitas vezes desconsidera a aplicabilidade prática do aprendido, e busca tornar o aluno mais independente, produtivo e socialmente aceito, alinhando-se perfeitamente com a visão de cidadania e autonomia preconizada pela educação inclusiva. O CFN atua como um mediador, propondo um currículo que foca nas habilidades e necessidades individuais, transformando o brincar e as situações cotidianas em oportunidades ricas de aprendizado funcional.

A articulação entre o CFN e a BNCC, portanto, não é apenas necessária, mas estratégica e complementar. Enquanto a BNCC oferece a visão macro, o arcabouço legal e os direitos de aprendizagem universais para todas as crianças, o CFN oferece a lente micro, a metodologia prática e a personalização indispensável para que esses direitos se tornem uma realidade concreta para crianças com TEA. O CFN fornece a especificidade pedagógica onde a BNCC se mantém mais geral, aprofundando-se em habilidades adaptativas e funcionais, promovendo a autonomia através das Atividades de Vida Prática (AVPs) e Atividades de

Vida Diária (AVDs), e enfatizando o ambiente natural de aprendizagem para facilitar a generalização das habilidades. Além disso, a valorização do papel da família e o foco nas habilidades do aluno, minimizando erros, são pilares do CFN que potencializam significativamente os objetivos inclusivos da BNCC. Essa sinergia permite que a escola não apenas matricule crianças com deficiência, mas as inclua de forma significativa, garantindo que todas as crianças possam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades.

Para que esse diálogo entre a amplitude da BNCC e a especificidade do CFN seja efetivo, é imprescindível um investimento contínuo na formação de professores. A capacitação dos educadores para integrar essas abordagens e construir práticas pedagógicas que respondam à complexidade e riqueza da diversidade humana é o pilar para a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva. A ausência de direcionamento específico na BNCC sobre a Educação Especial reforça a necessidade de que os profissionais da educação busquem e apliquem metodologias como o CFN, que oferecem o suporte prático e teórico para atender às necessidades de cada criança.

Em suma, a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil exige uma abordagem multifacetada que combine a estrutura normativa da BNCC com a flexibilidade e a personalização do CFN. Este estudo reforça que a mera presença física não garante a inclusão; é a adaptação curricular, a personalização do ensino e a valorização das habilidades funcionais que promovem o desenvolvimento integral e a autonomia. A continuidade da pesquisa e a implementação de políticas públicas que apoiem a formação continuada de professores e a adoção de currículos funcionais são etapas necessárias para que o direito à educação inclusiva e equitativa seja uma realidade para todas as crianças, construindo uma sociedade mais e acessível.

488

Referências

ALMEIDA, Hanna Martiniano. **Crianças com deficiência na Educação Infantil**: uma discussão sobre repercussões da BNCC em práticas escolares de inclusão. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Guarulhos, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2025.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 128, p. 1-13, 7 jul. 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jul. 2025.

CERQUEIRA, Maria Teresa Almeida. Currículo funcional na educação especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos. **Portal da Educação do Estado do Paraná**, 2008, p. 01-27. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/1068-4.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

DE PAOLI, Joanna; LIMA, Loyane Guedes Santos; RODRIGUES, Maria de Lourdes Dias; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu! **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X70910>. Acesso em: 07 jul. 2025.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludmiar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural**: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. 3. ed. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Rio de Janeiro, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 08 jul. 2025.

489





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



IMMERSIVE TECHNOLOGIES AND 360° CAMERAS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL EXPERIENCES ON CULTURAL HERITAGE IN THE SPANISH-PORTUGUESE CONTEXT: THE BRITISH LEGACY (SOUTHWEST SPAIN) AND THE FISHING HERITAGE (SOUTHERN PORTUGAL)

Emilio José Delgado-Algarra¹
Aurizia Anica²

Introduction

Immersive technologies enable the expansion of educational experiences to address cultural heritage content and foster digital competence, while also enhancing other transversal skills. At the University of Huelva (Spain), we have designed and implemented activities that incorporate immersive technologies into specific teaching methodologies within university-level teacher training, with university students in primary education programs (future teachers), and with primary school students.

This contribution presents the design of training proposals aimed at developing immersive educational experiences with a 360° recording camera and virtual reality headsets for the teaching and learning of cultural heritage. It focuses specifically on the British legacy in Huelva (southwest Spain) and the fishing heritage of Tavira (southern Portugal).

The activities associated with this process were developed within an Educational Innovation Project coordinated by the University of Huelva and have been extended to the Portuguese context as part of a research stay at IELT - Instituto de Estudos de Literatura e Tradição, unidade de investigação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. In this context, 360° recordings have begun in selected areas of Portugal with recognized heritage value with the aim of developing an immersive Spanish-Portuguese educational proposal that we intend to implement in practice.

Immersive Technology for Teaching Cultural Heritage

Technological developments over recent decades have grown exponentially, offering new resources and enabling enriched experiences for the teaching, learning, and dissemination of both natural and cultural heritage. Although this contribution focuses specifically on cultural heritage, it is important to acknowledge the interaction between cultural and natural heritage

¹ Universidad de Huelva, COIDESO Research Center (Contemporary Thought and Innovation for Social Development), Huelva, Spain, emilio.delgado@ddcc.uhu.es

² IELT - Instituto de Estudos de Literatura e Tradição, Research Unit of the Faculty of Social Sciences and Humanities of Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal, aanica@ualg.pt



to fully understand socio-environmental phenomena and the challenges surrounding them. This technological growth has given rise to two opposing positions on a continuum of acceptance and attitudes towards this phenomenon. In the field of education, these extremes manifest as technophobia—an outright rejection of technology—and technological activism—an uncritical enthusiasm that treats technology as an end in itself.

Outright rejection of technology in education deprives students of opportunities to develop digital competence and thus contributes to a new form of digital and functional illiteracy in today's society. Moreover, turning one's back on technology means formal education fails to guide students in its responsible use.

Blind faith in technology, on the other hand, treats it as an end in itself. Using technology outside of didactic knowledge and content knowledge reflects irresponsible technological activism rather than a reasoned and science-based approach. Technology, in itself, does not constitute innovation; projecting a textbook onto a computer screen is not innovation.

Our position avoids both extremes. We advocate for a critical didactic approach in which the use of technology for teaching and learning cultural heritage is responsible, ethical, and genuinely justified. Theoretically, our position is grounded in the PCK model (Shulman, 1986) and the MTSK model (Carrillo-Yáñez et al., 2018), integrating the technological dimension through the TPACK model (Mishra & Koehler, 2006), along with its adaptation that incorporates a transversal ethical layer: the ETPACK model (Delgado-Algarra, 2021).

In other words, following Mishra & Koehler's (2006) TPACK model and focusing on immersive technology for the teaching and learning of cultural heritage, it is essential to achieve a coherent integration of technical knowledge to use immersive technology, pedagogical knowledge in the field of social sciences education, and disciplinary knowledge on cultural heritage—both general and specific. According to the ETPACK model proposed by Delgado-Algarra (2021), an overarching ethical dimension should also be added, encompassing all three aforementioned areas. Immersive technologies should not replace educational field trips, nor should they be introduced as isolated elements within a teaching sequence. Instead, they must be meaningfully integrated to support the learning situation and contribute to both accessibility and the enrichment of the educational experience.

491

Introducing Virtual Reality in Educational Contexts

Virtual Reality (VR), situated within the extended reality continuum proposed by Milgram and Kishino (1994), has become an accessible tool in education due to decreasing prices of VR devices such as Meta Quest, as well as the availability of smartphone-compatible headsets that support immersive technologies. In formal, non-formal, and informal learning environments, VR facilitates the participation of students and citizens in immersive heritage experiences, allowing them to explore historical spaces without the need for physical travel—thus making the inaccessible accessible for a variety of reasons.

At the University of Huelva, several consecutive innovation projects have been coordinated on immersive technologies for teaching and learning in the social sciences. Respective members of the 2024–2025 innovation project “*Design and development of immersive educational experiences and introduction to the metaverse in the didactics of Experimental and Social Sciences*” have designed and implemented courses and activities on immersive technologies in the teaching and learning of social sciences in:

- University teacher training (professors' training).
- Primary education programmes in higher education (pre-service teacher training).
- Continuing professional development for primary education teachers (in-service teacher training).
- Primary school education (in coordination with in-service teachers).

These experiences were designed to enhance understanding of historical and cultural content through active methodologies supported by immersive resources. The 360-degree camera has proven to be an effective device for generating immersive content without requiring in-depth computer knowledge or coding skills. Within the projects, it has been used to visually document heritage environments, transforming 360° photographs into educational resources that can be explored with VR headsets. This approach not only makes cultural heritage more accessible and promotes its dissemination but also fosters experiential learning when classroom outings are not feasible.

The initiative has gradually expanded geographically through projects and experiences across Spain and internationally to countries such as Portugal and Japan. The Portuguese experience is part of the aforementioned innovation project and is being developed within the research stay of Emilio José Delgado-Algarra (coordinator of the innovation project) under the work plan “*Virtual reality and augmented reality in higher education: Education for civic engagement with the environment*”, supervised by Professor Aurizia Anica at IELT - Instituto de Estudos de Literatura e Tradição, Research Unit of the Faculty of Social Sciences and Humanities of Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Immersive Experiences with Cultural Heritage in Southwestern Spain and Southern Portugal

Cultural heritage encompasses the assets, traditions, and knowledge passed down through generations, playing a key role in collective identity, sustainable development, and international relations. Recent research explores its definition, protection, digitalisation, and its impact on society and the economy, including both tangible elements (monuments, artefacts, etc.) and intangible ones (traditions, knowledge, etc.) (Mazzocchi, 2022). Cultural

heritage can contribute to sustainable development across economic, social, and environmental dimensions. However, according to Nocca (2017), “*Cultural heritage projects mainly showed economic benefits, with less focus on social and environmental impacts*”.

The selected settings for the design of the educational proposal presented in this communication are located in Huelva (Spain) and Tavira (Portugal), two areas rich in historically and culturally valuable heritage elements. As previously mentioned, the documentation and didactic treatment of these environments were carried out through 360° recording (Insta360 device) and their subsequent integration into the teaching and learning of cultural heritage using immersive technologies. In Huelva, the focus was on the British legacy, and in Tavira, on the fishing heritage.

The *Barrio Obrero*, the *Muelle del Tinto*, and the *Casa Colón* are three key landmarks of the British legacy in Huelva, reflecting the socioeconomic and cultural impact of the Rio Tinto Company Limited’s presence since the late 19th century:

- **Barrio Obrero (Workers’ Quarter):** Also known as *Barrio Reina Victoria*, it was built in the late 19th century by the Rio Tinto Company Limited to house British engineers and technicians working in the region’s mines. Inspired by British urban planning, this residential enclave introduced an architectural style and spatial organisation completely foreign to Andalusian urban contexts. Today, it remains a valuable testament to British industrial and cultural influence in southern Spain.
- **Casa Colón:** Inaugurated in 1883 as a luxury hotel for the Ibero-American Exhibition held in Huelva, it was financed by the Rio Tinto Company and British entrepreneurs. It provided a space for hosting investors, diplomats, and international business figures. The building also became a meeting point between local and international elites, consolidating British presence in the political, economic, and cultural life of the city. Today, Casa Colón serves as a cultural and conference centre. Furthermore, the founding of *Real Club Recreativo de Huelva*—Spain’s oldest legally established football club—was formalised at Casa Colón on 20 December 1889, with the Scottish doctor William Alexander Mackay who played a key role in its creation.
- **Muelle del Tinto (Tinto Wharf):** Built between 1874 and 1876, this structure was essential for transporting and loading minerals from Riotinto to British ports. Designed by British engineers and employing cutting-edge techniques for the time, the wharf became a symbol of industrial development driven by foreign capital. Its metallic structure on the Odiel estuary is now a singular example of

industrial heritage, revealing the scale of British activity in the region.

These locations were captured using 360° cameras and served as the basis for a didactic intervention with pre-service teachers from the Primary Education Degree and with primary school pupils under the coordination of their tutor. In the university setting, and within an action-research framework, the intervention included an initial VR viewing of the *Barrio Obrero*, followed by a group discussion, division of the class into small groups for complementary readings on the site, a second viewing, and a final discussion. This process revealed greater engagement with the virtual visit and an enriched understanding of the readings. Based on the isomorphism principle, pre-service teachers concluded that prior preparation was essential for meaningful learning in virtual field trips. The research followed a quasi-experimental pre-test/post-test design with a control group. The results showed significant improvements in technical and didactic knowledge, as well as a greater willingness to integrate immersive technologies in teaching. Statistical analysis confirmed significant differences between pre- and post-intervention phases, with notable effect sizes.

Following positive results in teacher training at various levels (university professors, pre-service teachers, and in-service teachers), the experience was adapted for use in schools with upper primary students. Using simplified press articles about the *Barrio Obrero*, *Casa Colón*, and *Muelle del Tinto*, each group was assigned a different reading. These texts provided the basis for answering related questions. To answer the final question, each group had to use a VR headset, responding either in writing or through drawings. The activity was designed so that, through group sharing, the pupils could collaboratively build a narrative of Huelva's British legacy via reading and virtual visits to the city's cultural heritage.

During the fieldwork conducted in Portugal, a heritage documentation process focused on Tavira's fishing legacy was carried out. Tavira has a long-standing fishing tradition, closely linked to maritime activity, particularly tuna fishing. Several locations, such as *Praia do Barril* and *Hotel Albacora*, were photographed and recorded in 360°.

- **Hotel Albacora:** Located in a former tuna-fishing complex, the hotel occupies a space that once housed a tuna canning factory operating for much of the 20th century. The hotel's construction preserved much of the original structure and incorporated elements of the region's fishing history, including a tuna museum. The name "Albacora" refers to a prized species of tuna in the region. This transformation integrates the preservation of historical and cultural heritage with the development of the tourism sector.
- **Praia do Barril:** This beach holds historical significance in Tavira's fishing tradition, especially regarding tuna fishing,

almadrabas (traditional tuna trap systems), and the use of barrels for storing the fish. Although now a tourist destination, its history and landscape remain deeply influenced by the region's fishing past. Barrels were essential for preserving fish before salting and exportation, which explains the beach's name. It lies near a site once central to *almadraba* operations. Tuna fishing was an economic, social, and cultural pillar for centuries. Although the *almadrabas* have disappeared, the legacy endures in places like *Praia do Barril*, which helps preserve the memory of those who worked at sea and the traditional methods they employed.

This work reflects the first phase of developing immersive materials that connect Portugal's maritime heritage with educational proposals for both teacher training and primary classrooms, following a cross-border logic that links to the case of southwestern Spain.

Conclusions and Future Directions

The integration of immersive technologies into the teaching of cultural heritage contributes to the development of digital, historical, and heritage-related competences, fostering a more active, critical, and environmentally connected education. Initial studies indicate that the use of VR, with resources created using 360-degree cameras, has positive effects on the teaching and learning of social sciences in general, and cultural heritage in particular. When critically and responsibly integrated, immersive experiences enhance the understanding of heritage from historical, social, and emotional perspectives, and their ethical and didactic use must be carefully considered.

Following the development of such experiences in Spain, we are currently designing a proposal adapted to the Portuguese context. In the future, the initiative will be extended to the Japanese context. Although this text does not elaborate on the historical relations between Spain, Portugal, and Japan, fishing has traditionally played a significant role in Japanese gastronomy and economy, due to both historical factors and geographical location. At the time of writing, a new innovation project proposal is under review: "*Creation of interactive virtual spaces and exploration of mixed reality in the teaching and learning of Social and Experimental Sciences*". This project builds upon the work presented here and focuses on the creation of interactive virtual environments. It will continue with the same experimental group of final-year students in the Primary Education Degree to analyse the introduction of the metaverse. The result will be a longitudinal study coordinated across academic years, allowing us to assess the impact of digital competence development and the use of immersive (and mixed) technologies in pre-service teacher training. The initiative also aims to expand to schools and universities in other countries.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



References

Mazzocchi, F (2022). Diving Deeper into the Concept of ‘Cultural Heritage’ and Its Relationship with Epistemic Diversity. *Social Epistemology*, 36 (3), 393-406
<https://doi.org/10.1080/02691728.2021.2023682>

Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, E77-D (12), 1321–1329.

Nocca, F. (2017). The Role of Cultural Heritage in Sustainable Development: Multidimensional Indicators as Decision-Making Tool. *Sustainability*, 9, 1882, 1-28;
<https://doi.org/10.3390/su9101882>

Delgado-Algarra, E. J. (2021). Ciencias Sociales y competencia digital: Hacia el uso igualitario de las tecnologías desde la educación formal. *II International Seminar Education and LKT: Digital Competence, Gender Digital Gap and Virtuality in Initial Teacher Training*, 10-11 de diciembre de 2021, Universidad de Alicante. <https://vertice.cpd.ua.es/col/19082>

Carrillo-Yáñez et al. (2018). The mathematics teacher’s specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20 (3).
<https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. Teachers College Record.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

496



A PREVENÇÃO DO BULLYING NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÃO ACERCA DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA COMBATER A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Jane Marinho da Silva¹
Marta Maria Minervino dos Santos²
Janaína dos Santos Silva³

Introdução

A educação é a base para perpetuação do conhecimento, da vida, do mundo e das técnicas que movimentam a criação humana. Ela pode acontecer em diversos espaços, na igreja, no movimento sindical, na família, na escola. Porém, é na instituição escolar que se consolidou um processo educativo totalmente distinto: sistematizado, normatizado, intencional e pedagógico.

A partir da industrialização o mundo do trabalho exigiu uma classe trabalhadora minimamente alfabetizada, é por esse motivo que o Estado passou a normatizar e sistematizar a educação escolar, universalizando o ensino primário como um direito social. O Brasil inicia seu processo de industrialização no século XX, a partir dos anos de 1930, é neste período, na Constituição de 1934, que o tema educacional aparece de forma mais completa, sendo afirmado como direito de todos e dever do Estado, mas a materialização desse direito ocorreu na Constituição de 1988.

A partir da atual Carta Magna, tem-se a ampliação do direito educacional no Brasil, que é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, a partir dessa lei outras leis complementares vão ampliando o direito e a universalização da Educação Básica, atualmente a obrigatoriedade do Estado com o ensino é dos 4 aos 17 anos de idade, nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

O avanço do direito à educação no Brasil não significou o fim das desigualdades sociais existentes, pelo contrário, o país ainda tem a maior concentração de renda do mundo; e também não conseguiu findar a dualidade educacional entre ricos e pobres, o que agrava outros problemas na escola, à exemplo da intolerância e da violência.

497

¹ Doutora em Educação, docente do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) *Campus* de Arapiraca. E-mail: jane.marinho@arapiraca.ufal.br.

² Doutora em Educação, docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) *Campus* de Arapiraca. E-mail: marta.santos@arapiraca.ufal.br.

³ Doutora em Educação, docente do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) *Campus* de Arapiraca. E-mail: janaina.silva@arapiraca.ufal.br.

A violência, o *bullying* e a intolerância estão presentes nas redes privadas e públicas de ensino, mas aparecem de maneira acentuada nas redes públicas, reflexo da condição social dos diferentes grupos que frequentam a escola. Além disso, as grandes redes privadas de ensino dispõem de um aparato técnico, pedagógico e assistencial que as escolas públicas não têm. As instituições podem lidar com o problema do *bullying*, intolerância e violência, mas dispendo de condições distintas de prevenção e intervenção. Por isso, considera-se um avanço do Estado brasileiro o reconhecimento do combate a essas práticas abusivas a partir da legislação educacional. Já que a LDB afirma ser competência das instituições de ensino a conscientização e a prevenção da violência na escola.

Este texto discorre sobre a violência e o *bullying* na escola, fazendo uma reflexão acerca da importância da política educacional para combater a violência e para a introdução de uma cultura de paz nas escolas. A temática partiu da seguinte indagação: Qual o tratamento do Estado brasileiro para a questão da violência e do bullying na escola? Para respondê-la o objetivo geral foi analisar o papel da política educacional como forma de prevenção e combate à violência, ao bullying e a intolerância na escola.

A hipótese foi que as políticas públicas são essenciais para prevenção do *bullying* e as demais formas de violência na escola, no entanto, como a escola reflete as relações sociais, ela depende da participação do Estado, da família e da sociedade para promover um ambiente seguro e de aprendizagem.

Trata-se de um estudo qualitativo, de tipo documental e bibliográfico. O estudo documental ocorre nas seguintes: Lei nº 9.394/96, Lei nº 13185/2015, na Lei n. Lei nº 13.277/2016 e na Lei nº 13.663/2018; já a fundamentação teórica foi realizada em artigos, livro e dissertação de mestrado, nos seguintes autores: Fante (2005, 2010), Prudente (2007), Martins *et al* (2020), Tognetta (2005) e Zafani (2021).

O bullying e a violência na escola: realidade e desafios

Como já dito, o Brasil é o país mais desigual do mundo, devido à má distribuição de renda, essa desigualdade também apresenta-se na escola. O *bullying* é um fato nas instituições públicas e privadas, mas a violência física tem ocorrido com maior frequência nas escolas públicas, bem como a indisciplina e outros problemas sociais que são característicos da população mais carente. Assim, qualquer tentativa de resolução dos problemas presentes na escola, não deve negligenciar a desigualdade e a disparidade econômica e social dos estudantes nas distintas instituições escolares.

A violência nas escolas brasileiras vem aumentando bastante, apesar de um movimento de cultura de paz ser defendido e incentivado desde as Conferências Mundiais de Educação Para Todos, ocorridas na década de 1990. Apesar de o debate da cultura de paz nas escolas não ser algo tão recente, a onda de violência e os atentados nas escolas têm acendido um alerta para o Estado. Essa violência está associada ao *bullying* e aos demais tipos de violência (brigas, preconceito, intolerância e discriminação).

Em dezenove de fevereiro de 2024 o Jornal da USP publicou a matéria: “Ocorreram 36 ataques a escolas no Brasil entre 2002 e 2023”, na matéria entrevista-se o professor Daniel Cara que apresenta alguns dados do relatório sobre a violência nas escolas brasileiras:

Em novembro de 2023, foi lançado o relatório **Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**, realizado pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Violências nas Escolas, do Ministério da Educação. Segundo o documento, o Brasil teve, entre 2002 e o momento de sua conclusão (outubro de 2023), 36 ataques a escolas, que resultaram em 164 vítimas, sendo 49 casos fatais e 115 pessoas feridas (Jornal USP, 2024, s. p.).

Os dados são assustadores, demonstrando que essa violência tem custado a vida de várias pessoas, de maneira fatal ou parcial. De acordo Daniel Cara:

[...] a escola é um ambiente violento que promove a violência. Ela não é um ambiente seguro, protegido. E, ao mesmo tempo, existe a violência na escola, em que a modalidade mais conhecida é o bullying, que, numa tradução simples, é a perseguição sistemática, ele acaba alimentando a mobilização de ataques (Jornal USP, 2024, s. p.).

499

Os ataques revelam a fragilidade que as escolas brasileiras se encontram, especialmente as públicas, onde as agressões fatais concentram-se. Mas, como afirmado, nem a violência, nem o *bullying* são fenômenos atuais da escola, eles sempre estiveram lá, seja de forma velada ou escancarada. No entanto, o impacto no número fatais de vítimas é que tem despertado o alerta, algo necessita ser feito, as instituições não podem se omitir. Pois, a violência que permeia a escola é fruto da intolerância da sociedade atual, que avançou em tantas coisas (conhecimento, ciência, tecnologias), porém, a solidariedade humana, o respeito a vida e a diferença ainda estão longe de serem alcançados nesta sociedade contraditória e desigual.

O comportamento violento é tão cruel que causa dor e sofrimento a vítima e também temor aos demais indivíduos que frequentam o ambiente onde ela ocorre, a violência é um problema social grave e na escola ela é ainda mais penosa, pois trata-se um espaço de crianças e jovens em processo de formação social, psíquica, cultural, física e emocional.

A violência escolar caracteriza-se por comportamento agressivo, os conflitos que ocorrem na escola e também a depredação do patrimônio escolar que não pode ser considerado atos isolados. Essa situação pode revelar problemas externos que os agressores passam, por isso a importância da família na escola.

Assim, como os problemas de violência também são influenciados por questões externas à escola, a ação interventiva não deve ser restrita ao ambiente escolar, mas é dever da escola trabalhar com a prevenção e o combate das práticas existentes.

Entre os tipos de violência presentes na escola o *bullying*, infelizmente, tem se tornado uma prática comum, apesar de não ser um fenômeno recente, ele só ganhou destaque nas ações

do Estado brasileiro a partir de 2015. Zafani (2021, p. 12), fundamentado em Fante (2005), o “bullying é uma palavra de origem inglesa adotada para definir um fenômeno caracterizado por um desejo consciente e deliberado de se maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão”. Caracteriza-se por uma violência sustentada na opressão do mais fraco, que é afetado de forma cruel e repetitiva.

Mas o valentão que produz o *bullying* não está apenas nas escolas, pois Prudente (2007, p. 203) assevera que ele pode acontecer em vários espaços:

[...] o bullying (termo inglês que significa tyrannizar, intimidar) é um fenômeno que pode ocorrer em qualquer contexto no qual os seres humanos interagem, tais como, nos locais de trabalho (workplacebullying, mobbing ou oral, como vem sendo chamado no Brasil), nos quartéis, no sistema prisional, na igreja, na família, no clube, através da internet (cyberbullying ou bullying digital) ou do telefone celular (mobile bullying), enfim, em qualquer lugar onde existam pessoas em convivência.

No espaço escolar ele é mais penoso, se é que se pode dizer assim, porque ele afeta crianças e jovens em processo de formação, em um ambiente que deveria estar promovendo o respeito, a ética e a interação entre os diferentes grupos, sujeitos, culturas e costumes, ou seja, a escola é por excelência constituída relações e trocas.

Zafani (2021, p. 38-40), apoiada em Olweus (2013), afirma que *bullying* por “intencionalidade, desequilíbrio de poder e repetição”, respectivamente: o “bullying é caracterizado como um comportamento agressivo, com intenção ou desejo de ferir ou causar desconforto a alguém”, para provocar dor e sofrimento; o desequilíbrio entre o “valentão” e o oprimido, mas “nem sempre é fácil notar esse desequilíbrio de poder, pois não se trata apenas de questões objetivas como força física ou diferença em números, mas que pode estar associado a fatores não objetivos”; e ele

não é um acontecimento isolado, é repetitivo e prolongado, tendendo a situações cada vez mais graves; costuma implicar diferentes tipos de condutas violentas, inicialmente com agressões sociais e verbais, posteriormente coações e agressões físicas e, na última década, por meio (Zafani, 2021, p. 38-40).

O *bullying* é devastador, causa sofrimento na vítima, ao expectador e também no agressor. Nas vítimas provocam dores, traumas psicológicos e físicas, as dores mais profundas podem levar a tentativa de suicídio e a sua consumação; no agressor diminui a “capacidade de compreensão moral e empatia, acabando por se identificar com um perfil violento de interação e dificultando as relações positivas”, podendo aumentar sua frequência de delinquência no futuro (usar drogas, agressor e atividades ilegais); ao espectador pode “produzir, em menor grau, os mesmos problemas que acometem a vítima ou o agressor, como diminuição da empatia, medo de se tornarem as próximas vítimas, aumento da falta de sensibilidade” (Zafani, 2021, p. 46-47).

A partir das contribuições dos autores que conceituam o *bullying*, conclui-se que fenômeno afeta a vida dos envolvidos, alterando drasticamente suas relações de convívio social. Porém, quando o *bullying* ocorre na escola os danos não são apenas físicos e emocionais, mas afeta também o processo de aprendizagem, segundo Zafani (2021, p. 48)

No contexto institucional em que ocorre, essa situação de violência reduz a qualidade de vida das pessoas, tornando o clima hostil, dificultando o processo de aprendizagem, a transmissão de valores, entre outros, e prejudicando a saúde física e o bem-estar emocional de crianças e adolescentes.

Essa relação agressiva penaliza a vítima, o agressor e o espectador, portanto, a ajuda aos envolvidos extrapola a questão social-emocional, já que compromete o processo de aprendizagem e deteriora a construção de valores e a moralidade (Tognetta, 2005).

Finalizando a conceituação do *bullying*, Martins *et al* (2020, p. 7) afirmam que ele “pode ser categorizado de diversas formas”, destacando as “verbal, moral, sexual, social, psicológico, físico e material”, salientam ainda que o *bullying* trata-se de “um fenômeno dinâmico e complexo, não podendo ser tratado como algo natural”, pois a vítima pode também se tornar um agressor tornando o problema um círculo sem fim, por isso as ações devem ser preventivas e combativas.

501

Reflexão sobre a Política Educacional de combate ao bullying, a intolerância e a violência na escola

O *bullying* é uma realidade cruel no Brasil, e tem aumento com o passar dos anos, Zafani (2021), a partir de dados do PISA, realizado em 2018, alerta sobre o agravamento do *bullying* nas escolas brasileiras:

que 29% dos estudantes brasileiros declararam que já sofreram bullying, enquanto outros países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mencionam que 23% dos estudantes passaram pelo bullying (Zafani, 2021, p. 13).

Os dados revelam uma urgência de posicionamento por parte do Estado para o combate e enfrentamento a este mal, para que a escola seja um espaço sadio e livre de qualquer tipo de violência e discriminação social.

O art. 205 da Constituição Federal afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998, n. p.).

A Constituição reconhece a integralidade da pessoa humana ao não restringir a educação ao conhecimento laborativo. Já o art. 1º da LDB distingue os diversos espaços de educação (família, nos movimentos sociais, nas movimentações culturais, nas instituições de ensino), mas assevera que a lei “disciplina a educação escolar”, e que este ensino ocorre “em instituições próprias” (Brasil, 1996, n. p.).

Já o art. 206 da Constituição e o art. 3º da LDB versam sobre os princípios da educação brasileira, sendo as leis que apresentam em seus respectivos incisos I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, n. p.) (Brasil, 1996, n. p.).

Os dois principais marcos normativos da educação asseguram não somente o direito à escola, mas as condições para que os estudantes permaneçam nela. Ainda no art. 3º da LDB, incisos II e III, seguidamente: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e “pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1988, n. p.) (Brasil, 1996, n. p.).

Os dados e casos de *bullying* ocorridos nas escolas brasileiras demonstram que as instituições de ensino não têm conseguido realizar a sua missão, a construção de uma sociedade democrática, plural e solidária, pois a violência, a intolerância e o desrespeito ao diferente é uma realidade cruel. Mas isso não significa dizer que o Estado está totalmente omissa ao problema do *bullying*.

Em 2015 o governo federal sancionou a Lei nº 13.185, em 06 de novembro, que instituiu o Programa de Combate à intimidação Sistemática (*bullying*). No art. 1º afirmado que o combate ao *bullying* deve ocorrer “em todo o território nacional”, o § 1º do referido artigo qualifica o *bullying* da seguinte maneira:

considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015, n. p.).

O programa não centrou suas atividades na escola, podendo ser desenvolvido por meio de ações do “Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito” (Brasil, 2015, n. p.).

Já art. 2º da Lei nº 13.185/2015 caracteriza o *bullying* como uma ameaça sistemática que ocorre “quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação”, os incisos do referido parágrafo ainda tipificam o *bullying* como:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;

VII - isolamento social consciente e premeditado;

VIII - pilhérias (Brasil, 2015, n.p.).

Veja-se que há toda uma sistemática de como o *bullying* acontece, por isso, é preciso atenção para caracterizar esse fenômeno. Para mais, considera-se que a Lei nº 13.185/2015 está alinhada às demandas sociais ao considerar também o espaço virtual como potencial para ser utilizado para “intimidação sistemática”, assim, o Parágrafo Único do art. 2º salienta:

Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (**cyberbullying**), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial” (Brasil, 2015, n. p.).

A aludida Lei ao classificar as ações de *bullying* considera os atos que podem ser causados de forma imediata, a longo prazo, os danos materiais e também os praticados na internet:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;

II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI - físico: socar, chutar, bater;

VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social (Brasil, 2015, n. p.).

503

A partir da caracterização e classificação das ações que Lei nº 13.185/2015 atribui à “intimidação sistemática”, ela apresenta no art. 4º os objetivos do programa:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (**bullying**) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de prevenilo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (**bullying**), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (Brasil, 2015, n. p.)

Sobre as ações de implementação do “Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), os artigos 5º, 6º e 7º salientam, respectivamente:

É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (**bullying**).

Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (**bullying**) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei (Brasil, 2015, n. p.).

504

A respeito das ações do Estado brasileiro para o combate ao *bullying*, pode-se dizer que a Lei nº 13.185/2015 é mais completa sobre o tema, mesmo que as suas ações fossem destinadas a ocorrer de forma voluntária e de acordo com as demandas de cada Sistema de Ensino, escolas e demais instituições, considera-se um avanço porque ela qualifica e reconhece o problema. Contudo, acredita-se que o Estado poderia intervir de maneira mais sistemática nas escolas, pois não basta reconhecer o problema, é preciso assegurar que ele seja tratado de maneira adequada.

Em 2016 a Lei nº 13.277, de 29 de abril é criada, ela instituiu o dia 7 de abril como o “Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola”, ressalta-se que não se trata de uma data festiva, é um dia de conscientização (Brasil, 2016a, n. p.).

De acordo com o *site* do MEC, “a data foi instituída em 2016” e está “relacionada à tragédia que ocorreu em 2011, quando um jovem de 24 anos invadiu a Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro, e matou 11 crianças”. Foi uma tragédia de grande repercussão no Brasil e levou as autoridades a encararem a temática do *bullying* em outro nível (Brasil, 2016b, n. p.).

Como já dito, o problema do *bullying* não é atual, mas foi após o ocorrido em Realengo, que o Estado criou duas leis sobre violência e *bullying* na escola, respectivamente: Lei nº 13.185/2015 e a Lei nº 13.277/2016.

Em 2018 mais uma vez a temática da violência e do *bullying* é reafirmada nos marcos instituições, dessa vez a lei mais importante sobre educação do país, a Lei nº 9.394/96, que normatiza a educação nas instituições públicas e privadas de ensino, ao tratar das incumbências dos estabelecimentos de ensino no art. 12, a LDB afirma, nos incisos IX e X, que as instituições devem, respectivamente: “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas”; e “estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas”. Destaca-se que estes incisos foram acrescentados à LDB por meio da Lei Complementar nº 13.663/2018, esta lei incluiu “medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz” como incumbências das instituições de ensino (Brasil, 2018, n. p.)

Assim, em 2018, tem-se a normatização do combate ao fenômeno *bullying* na LDB. Isto é, após dois anos e alguns meses da criação do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), a Lei Complementar nº 13.663/2018 é acrescentada ao art. 12 da LDB, afirmando a responsabilidade das instituições de ensino sobre o combate à intimidação sistemática, o que obviamente obriga as escolas a tratarem o fenômeno de maneira contínua nas escolas.

Reconhece-se a importância da temática ser acrescida à LDB, mas afirma-se que as escolas não podem ser entregues à própria sorte, é necessário um compromisso do Ministério da Educação com o problema, através do acompanhamento, criação de ações sistemáticas de prevenção e combate à violência e ao *bullying* na escola e a promoção de política de formação de todo corpo docente e técnico.

Os estabelecimentos de ensino necessitam também da ajuda da sociedade (por meio de instituições como Secretarias de Segurança Pública, Ministério Público, Conselho Tutelar etc.) e da participação da família na escola para discutir e criar ações permanentes de combate à violência. Pois, o enfrentamento à violência e ao *bullying* na escola não podem se restringir às ações que ocorrem no mês de abril, precisa fazer parte integrante do cotidiano da escola e da sociedade.

Fante (2010), uma das primeiras pesquisadoras do tema *bullying* no Brasil, já vinha trabalhando nas escolas, como também a ONG Aprender sem Medo, por meio do Programa de Enfrentamento ao Bullying no Ambiente Escolar Educar Para a Paz, desenvolvendo ações de combate à violência e ao *bullying*, antes mesmo do tema ser tratado a nível legal no Brasil. Dentre as ações destacadas Programa de Enfrentamento ao Bullying no Ambiente Escolar Educar Para a Paz, está o Programa Educar para a Paz, que segundo Fante (2010, p. 5),

O programa de enfrentamento ao bullying escolar, Educar para a Paz, desenvolvido pela pesquisadora brasileira, Cléo Fante, tem por objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a relevância do problema e a necessidade de enfrentamento por meio de ações promotoras da cultura de paz. Objetiva também incentivar o advocacy e a criação de leis, políticas públicas e investimentos contra o bullying e proteção integral à criança e ao adolescente, por entender que a violência em suas diversas formas representa uma violação dos

direitos humanos da criança, em especial os direitos à integridade física, dignidade humana e igual proteção perante a lei. Viola o direito à educação, à segurança, ao desenvolvimento, à saúde e à sobrevivência.

Martins *et al* (2020, p. 8) relatam duas experiências de atividades destinadas ao combate à violência e ao *bullying* na escola, a primeira foi o “Projeto Diga Não ao Bullying”, realizado “por professores em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental”, com atividades de sequência didática sobre o *bullying*; a segunda foi desenvolvida por alunos graduandos do Curso de Biomedicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, juntamente com os professores da escola, nesta atividade “os graduandos desenvolveram um jogo de trilhas com o objetivo principal de promover a saúde mental dos alunos a partir da construção de ações de combate ao bullying nas escolas”.

Neste relato de experiência os autores apresentam as atividades de sequência didática, dinâmica, trabalho com jogos de conscientização, dinâmicas e literatura (Coleção Bullying na escola, de Cristina Klein) como caminhos para se trabalhar o combate à violência na escola. No entanto, os autores salientam que o tratamento do tema deve ser constante, e que as instituições precisam assumir esse compromisso (Martins *et al*, 2020):

É necessário o compromisso institucional por meio da garantia de ações no Projeto Político Pedagógico e nos currículos, possibilitando atividades na escola que valorizem as diferenças culturais, e sociais e a tolerância ao outro, o indivíduo como ser social e participativo na comunidade; projetos de formação sobre o tema com professores(as), equipe técnica, equipe pedagógica e as famílias; criação de espaços de escuta e diálogo entre alunos, profissionais e as famílias; grupos de mediação de conflitos e ações imediatas e coercitivas contra as práticas de **bullying** detectadas (Martins *et al*, 2020, p. 12).

506

Corroborar-se com os autores, especialmente porque a LDB imputa às instituições o dever de prevenção e combate ao *bullying*, neste sentido, as ações devem ser constantes, o que significa que a cultura de paz nas escolas necessita extrapolar as práticas pedagógicas via projetos, é preciso e urgente uma cultura de paz contínua. Esse trabalho sistemático precisa da colaboração do Estado, da família e da sociedade.

Assim, reconhece-se que o Estado tem avançado no combate à violência e ao *bullying*, a partir dos marcos legais, contudo, ainda é necessário avançar no compromisso conjunto com as escolas, por meio de políticas públicas (de suporte e formação continuada) e ações permanentes.

Considerações finais

O estudo sobre a violência e o *bullying* apesar de não serem fenômenos atuais na escola, tem ganhado destaque no cenário educacional, a partir dos casos de grande repercussão ocorridos no Brasil desde 2011, além dos dados estatísticos sobre violência que só aumentam.

Neste sentido, o papel da política educacional de combate e prevenção à violência, ao *bullying* e a intolerância nas escolas é necessário e fundamental. Com isso, desde 2015 o Estado vem criando ações normativas, reconhecendo, caracterizando e classificando a violência no ambiente escolar; bem como propondo medidas de enfrentamento, ao orientar que é dever das instituições escolares o combate à violência e a promoção da cultura de paz nas escolas. Os documentos normativos sobre educação do país versam sobre a construção de uma sociedade democrática e solidária. Por isso, destaca-se que a Lei n. 13.185/2015 foi uma importante ação para prevenir e combater a violência, a intolerância e o *bullying* nas escolas, para mais, concorda-se com a referida Lei ao reconhecer a responsabilidade de toda a sociedade brasileira para o enfrentamento da violência.

Portanto, é preciso mais incentivo e a promoção de campanhas de cultura de paz que possam envolver toda a sociedade, ações permanentes que contribuam para construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual os indivíduos sejam tratados sem distinção, independentemente da sua religião, etnia, gênero ou condição social.

Afirma-se que reconhecer a violência e o *bullying* não é o suficiente, bem como, não basta declarar a cultura de paz, é preciso que o Estado faça cumprir aquilo que ele afirma na Constituição de 1988, que a educação é um “direito de todos”, logo, este direito também passa pela promoção de um ambiente seguro e adequado ao pleno desenvolvimento dos estudantes. Pois, a escola, além da sua dinâmica própria, é um reflexo da sociedade. Consequentemente, não basta legislar a questão da violência é preciso dar condições efetivas para que a escola promova a cultura de paz.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



BRASIL. **Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016a**. Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13277.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **MEC apoia enfrentamento ao bullying e violência nas escolas** (2016b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.185%2C%20em,e%20apelidos%20pejorativos%2C%20entre%20outros>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm#art1. Acesso em: 5 jul. 2025.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. 2. ed. Campinas: Versus Editora, 2005.

FANTE. Cléo. **Programa de Enfrentamento ao Bullying no ambiente escolar**. Campanha Aprender sem Medo. Plan Brasil. São Luiz, MA: Unifraf, 2010. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/bullying/programa_enfrentamento_ao_bullying_no_ambiente_escolar.pdf. Acesso em: 4 jul. 2025.

MARTINS. Ana Carolina Hyer de Faria da Silva *et al.* Processos de tradução da política de prevenção ao bullying na prática escolar. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 03–18, 2020. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.42098. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/42098>. Acesso em: 7 jul. 2025.

PRUDENTE, Neemias Moretti. Justiça Restaurativa em Debate. Revista **IOB de Direito Penal e Processo Penal**, Porto Alegre, vol. 8, n. 47, dez./jan. 2007. Disponível em: https://pergamumbiblioteca.pucpr.br/pesquisa_geral?q=Em%20%20Revista%20IOB%20de%20direito%20penal%20e%20processual%20penal&for=TTULO. Acesso em: 4 jul. 2025.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: Pontes, Aldo; De Lima, V. S.: **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005.





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Jornal da USP. **Ocorreram 36 ataques a escolas do Brasil entre 2002 e 2023.** Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/ocorreram-36-ataques-a-escolas-no-brasil-entre-2002-e-2023/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

ZAFANI, Gelci Saffiotte. **Políticas públicas federais e estaduais para prevenção e contenção ao Bullying e Cyberbullying no Brasil após a promulgação da lei federal 13.185/2015. 2021.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021. 124 f. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/zafani_gs_me_mar.pdf. Acesso em: 04 jul. 2025.

509



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA PRÁXIS PSICOPEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sabrina Tatsch¹

Introdução

A psicopedagogia, enquanto campo de conhecimento e de intervenção, tem historicamente dialogado com diversos referenciais teóricos. No entanto, ainda se observa uma persistência de práticas psicopedagógicas pautadas em modelos clínicos, medicalizantes ou adaptativos. Esses modelos frequentemente enfatizam a correção de dificuldades e reforçam concepções de déficit, desconsiderando a complexidade do processo de aprendizagem. Diante desse cenário, emerge a urgência de fundamentar a atuação psicopedagógica em referenciais que compreendam o sujeito em sua integralidade, historicidade e capacidade de transformação (Fernández, 2001; Paín, 1985; Lima, 2014; Noronha, Silva & Shimazaki, 2023).

A aprendizagem é um processo intrínseco ao ser humano, que se manifesta desde o nascimento e perdura por toda a vida. Esse processo é transversalizado por uma série de fatores: orgânico, cognitivo, afetivo, ambiental e pela dinâmica da relação ensinante-aprendente (Fernández, 1991). Nesse sentido, Paín (1985, p. 17) ressalta que “o problema de aprendizagem não é uma doença, mas um sintoma que revela um conflito que deve ser interpretado no contexto social, afetivo e cultural do sujeito. É, portanto, uma manifestação que não pode ser compreendida isoladamente dos processos históricos e sociais”. Para a autora, os problemas de aprendizagem são aqueles que “atentam contra a normalidade deste processo, qualquer que seja o nível cognitivo do sujeito” (Paín, 1985, p. 13). Essa perspectiva é crucial para compreender as deficiências, que, por sua vez, carregam historicamente estigmas que a sociedade contemporânea busca superar.

A deficiência intelectual, por exemplo, já foi denominada “retardo mental”. A mudança de nomenclatura, ocorrida durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual no Canadá (2004), buscou combater a ideia de inferioridade associada a esses sujeitos (Lima, 2014, p. 61). A definição de Deficiência Intelectual (DI) foi ampliada pelo Manual da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) (2010), abrangendo cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação e interação social, contexto social e cultural, e saúde física e mental (Antunes, 2012). Essa abordagem busca superar concepções estáticas, avaliando a DI com base nos apoios e suportes necessários (Lima, 2014, p. 61). Paralelamente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

510

¹ Mestra em Psicologia; Universidade de Caxias do Sul, Brasil; e-mail: statsch@ucs.br

(DSM-5) descreve a deficiência intelectual como um transtorno caracterizado por déficits significativos no funcionamento intelectual (raciocínio, resolução de problemas, aprendizado) e no funcionamento adaptativo (habilidades sociais, conceituais e práticas), com início antes dos 18 anos e graus variando de leve a profundo, conforme a extensão dos déficits.

Além das limitações orgânicas, aqueles que não aprendem de acordo com a norma são facilmente marginalizados no contexto educativo formal (Paín, 1985). Noronha *et al.* (2023, p.3) corroboram essa constatação ao mencionar que “pessoas com deficiência intelectual, historicamente, foram segregadas do convívio e das interações sociais, inclusive nos espaços escolares”. Nesse sentido, “a educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta, se não responde às necessidades diferenciadas de alguns alunos” (Mendes, 2017, p. 82). Vygotsky (1997, p.60), ao abordar o lugar da pessoa com deficiência na cultura ocidental, afirma que ela “é colocada em uma posição inferiorizada por meio de uma espécie de ‘deslocamento social’. Outra constatação que reforça a deficiência e impede o desenvolvimento da criança é o entendimento de alguns professores de que a pessoa com deficiência intelectual não é capaz de abstrair, mantendo sempre atividades concretas sem ampliar o nível de abstração (Lima, 2014).

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky e seus colaboradores, oferece uma visão de desenvolvimento humano fundamentada na mediação social, na linguagem e na apropriação dos instrumentos culturais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não é linear nem determinado por fatores biológicos isolados, mas se constrói nas relações sociais, nas interações e na cultura (Vygotsky, 1984). Essa visão de desenvolvimento condiz com a proposta da psicopedagogia de compreender o sujeito em sua integralidade, historicidade e capacidade de transformação (Fernández, 2001; Paín, 1985).

Assim, este estudo se justifica pela necessidade de olhar para as pessoas com deficiência intelectual através do prisma da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo é analisar as contribuições dessa teoria para a construção de uma práxis psicopedagógica emancipatória, que promova as potencialidades e aprendizagens, a inclusão, a construção da identidade e a participação ativa desses sujeitos nos processos educativos e sociais, superando rótulos e o estigma do defeito e do atraso.

Metodologia

O presente artigo adota uma abordagem de pesquisa teórico-bibliográfica, de caráter qualitativo, com base na análise de produções acadêmicas que discutem a interface entre a Teoria Histórico-Cultural, a deficiência intelectual e a Psicopedagogia. Essa metodologia permite uma análise crítica e aprofundada dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural aplicados ao campo psicopedagógico, oferecendo subsídios para a construção de

uma reflexão teórica robusta que fundamente práticas emancipadoras na atuação psicopedagógica.

Para o levantamento bibliográfico, foram selecionados artigos e publicações relevantes das bases de dados PePSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dos últimos dez anos e livros clássicos com prioridade para aqueles que discutem os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal, compensação, aprendizagem e dificuldade de aprendizagem no contexto da psicopedagogia e da deficiência intelectual. A seleção buscou obras clássicas e contemporâneas que representam um marco na discussão desses temas.

A análise do material seguiu os princípios da análise de conteúdo temática de Bardin (2011). Buscou-se identificar categorias e núcleos de sentido que emergiam da literatura, como a desconstrução do modelo de déficit, a valorização da mediação cultural, a importância da zona de desenvolvimento proximal na DI, e a necessidade de práticas que superem a medicalização. Essas categorias sustentam a construção da práxis psicopedagógica emancipatória defendida neste estudo.

Desenvolvimento

512

A Psicopedagogia e a Necessidade de uma Práxis Emancipatória

Historicamente, a psicopedagogia dialogou com diversas correntes, como a psicanálise, a psicologia, a pedagogia e a medicina (Fernández, 1991; Costa, 2023). No início de sua estruturação, a psicopedagogia possuía raízes no que se chamava de “Pedagogia curativa”, concebendo a criança ou o aprendente como um “doente” a ser readaptado à estrutura escolar (Costa, 2023, p. 61). Infelizmente, ainda hoje, práticas centradas na correção de dificuldades e na adaptação às normas escolares predominam. Conforme Costa (2023), “o que se percebe é que a forma de análise médica tem exercido uma considerável influência tanto na perspectiva pedagógica quanto na psicopedagógica” (p. 61). A ideia de classificar e padronizar o comportamento humano e as formas de aprender segue muito presente em avaliações de crianças. Isso reforça modelos que tratam a dificuldade de aprendizagem como um problema interno ao sujeito, desconsiderando fatores sociais, históricos e culturais (Paín, 1985; Fernández, 1991; Costa, 2023).

Nesse contexto, avaliações baseadas em testes de Quociente de Inteligência (QI) e outros testes psicológicos padronizados, por fragmentarem e rotularem o sujeito ao focar apenas no desenvolvimento real, ignoram o desenvolvimento que pode ser potencializado com o auxílio do outro (Costa, 2023). A autora enfatiza que uma avaliação da aprendizagem que compreende a criança como um ser em desenvolvimento e que analisa a dificuldade a partir de seu contexto cultural rompe com a ideia de um desenvolvimento humano padronizado. Desse modo, construir uma avaliação ética e responsável é fundamental para este ser humano em processo de constituição (Costa, 2023, p. 62). Uma avaliação baseada exclusivamente em

testes de medição subsidiará um planeamento de intervenção psicopedagógica apenas a partir de resultados numéricos, desconsiderando os aspectos subjetivos e latentes do indivíduo.

Como destaca Barbosa (2024), a prática psicopedagógica fundamentada na perspectiva vigotskiana requer que o profissional olhe para além do que a criança já sabe, concentrando-se no que ela pode realizar com a mediação de um outro, seja adulto ou par mais experiente. Esse deslocamento é ético e epistemológico, pois compreende o sujeito em sua totalidade, considerando tanto seus limites atuais quanto suas potências.

Paín (1985) e Fernández (1991, 2001) compreendem que a aprendizagem não é apenas um processo individual, mas é atravessada por vínculos, afetos, cultura e relações de poder. A aprendizagem pode ser tanto alienante quanto emancipadora, dependendo das condições em que ocorre e do olhar que o mediador lança sobre o sujeito.

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski tem no seu cerne a ideia de que a consciência e as funções psicológicas superiores não podem ser compreendidas isoladamente, mas sim no contexto das relações sociais e históricas em que o sujeito está inserido (Costa, 2024). Já em 1926, Vigotski apontava para a importância das ferramentas culturais e dos signos, a exemplo da linguagem, como mediadores indispensáveis para a internalização do conhecimento e a construção do pensamento (Costa, 2024).

Essas reflexões iniciais delineiam a base para a concepção da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito que veio a ser um dos pilares da Teoria Histórico-Cultural, ao propor que o desenvolvimento ocorre de forma dinâmica e mediada, por meio da interação entre o aprendiz e seu ambiente social. Dessa forma, o trabalho de Vigotski evidencia que a aprendizagem deve ser entendida como um processo histórico e social, e não apenas individual, abrindo caminho para práticas pedagógicas que valorizam a interação e o contexto cultural do sujeito (COSTA, 2024).

Vygotsky (1997) rompe com modelos biologizantes e propõe que o desenvolvimento humano é construído nas relações sociais e mediado pela cultura. Para a atuação psicopedagógica, destacam-se conceitos centrais dessa teoria:

- **Mediação:** Processo pelo qual o sujeito se apropria da cultura por meio da linguagem, de instrumentos e de interações com adultos ou outras crianças. *Por exemplo, um psicopedagogo que ensina uma criança com deficiência intelectual a usar um software de comunicação alternativa está mediando seu acesso à linguagem e à interação social.*
- **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** É o espaço onde o sujeito, com o auxílio de um outro mais experiente (adulto, par ou mediador), realiza tarefas que sozinho ainda não

conseguiria. Essa colaboração favorece o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. *Na prática, significa que o psicopedagogo não foca apenas no que a criança já sabe (nível de desenvolvimento real), mas no que ela pode aprender com o suporte adequado, como, por exemplo, auxiliando-a a organizar um pensamento para uma atividade de leitura mais complexa do que ela faria sozinha.*

- **Caminhos indiretos e compensação:** Vygotsky (1997) aponta que a deficiência não impede o desenvolvimento, mas exige que o sujeito construa novas rotas de aprendizagem, mediadas culturalmente. *Um exemplo clássico é o desenvolvimento da leitura e escrita por meio do Braille para pessoas cegas, que compensa a limitação visual através de um caminho tátil.*

- **Perejivanie:** A vivência emocional, subjetiva e afetiva que o sujeito tem de suas experiências, fundamental para compreender como ele responde às situações de aprendizagem (Noronha *et al.*, 2023). *Entender o "perejivanie" de uma criança com deficiência intelectual que se frustra ao tentar uma tarefa, por exemplo, permite ao psicopedagogo adaptar sua abordagem e oferecer o suporte emocional necessário.*

514

A aprendizagem e o desenvolvimento estão permanentemente interligados. Todas as crianças são capazes de aprender, porém é necessário observar o desenvolvimento real e, a partir dele, eliminar as limitações que impedem o avanço na aprendizagem, por meio de novos caminhos que passam pela apropriação cultural e pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Noronha *et al.*, 2023).

Lev Vygotsky (1896-1934), precursor da Teoria Histórico-Cultural, defendia o acesso à cultura para o pleno desenvolvimento humano. Em relação às crianças com deficiência, Vygotsky concebia uma dualidade: as limitações impostas pela deficiência e a potencialidade de superação e compensação. A superação e compensação das dificuldades, em sua perspectiva, concretizam-se por meio da cultura, das inter-relações com o meio e, crucialmente, das mediações emancipadoras (Costa, 2024). Fernández (2001) corrobora essa ideia ao enfatizar que o aprendizado de operações complexas da inteligência não se dá apenas pela manipulação de objetos, mas pela percepção do sujeito de sua inserção e pertencimento a um grupo, singularizando-se em sua diferença. A dimensão corporal e a relação com o outro, transversalizadas pelo olhar, voz, intencionalidade e gesto, são elementos que mobilizam o desejo e a aprendizagem.

Abreu e Pederiva (2021), ao analisar as obras clássicas de Vygotsky, discutem os processos de mediação escolar para crianças com deficiência, empregando os conceitos de "caminhos indiretos de desenvolvimento" e "compensação social". Vygotsky (1997) defendia que a deficiência não invalida o sujeito, mas exige a compreensão de que existem meios diferentes

para aprender e se desenvolver – os chamados "caminhos indiretos". As limitações impostas pela deficiência tornam-se, assim, oportunidades para o desenvolvimento de outras vias e maneiras de atingir os mesmos objetivos. No entanto, é fundamental considerar que esse processo está condicionado à produção cultural e à qualidade das relações estabelecidas, que muitas vezes reforçam a inferioridade e a incapacidade. Para Vygotsky, é imperativo que as interações estimulem a compensação, facilitando a adaptação da criança ao meio. A sociabilidade em torno da pessoa com deficiência frequentemente potencializa apenas a insuficiência, levando a interpretações sociais do diagnóstico que aniquilam as dimensões subjetivas e reduzem o sujeito à sua deficiência.

Noronha *et al.* (2023) ressaltam a importância de ir além das avaliações que verificam somente o nível de desenvolvimento real. Para acessar o nível de desenvolvimento proximal, é necessário criar situações em contexto de interação com adultos e outras crianças, utilizando propostas significativas para a criança. O nível de desenvolvimento real refere-se às atividades que a criança consegue realizar sozinha, e a zona de desenvolvimento proximal é onde se encontram as funções e processos em maturação, ainda não completamente desenvolvidos, mas alcançados através da mediação por um adulto ou criança mais experiente.

A pesquisa de Noronha *et al.* (2023) ainda ressalta que, quando a criança é exposta apenas a tarefas que pode elaborar sozinha, sem exigências de maior abstração, o estado de desenvolvimento real é mantido, impedindo seu avanço. Isso perpetua a ideia de que o déficit 'define o que ela é, inclusive o lugar que ocupa na sociedade'. A zona de desenvolvimento real é transitória, não definitiva. Portanto, possibilitar oportunidades para que a criança desenvolva processos mentais superiores (pensar, refletir, encontrar respostas) fomenta a construção de vias alternativas e compensatórias para a deficiência intelectual. O ambiente, assim, pode ser rico em experiências ou vazio e solitário, dependendo das oportunidades oferecidas pelo adulto mediador.

Padilha (2018) reflete sobre os conceitos de desenvolvimento humano, educação escolar e o desenvolvimento das funções superiores (culturais) na perspectiva histórico-cultural. Vygotsky (1995, apud Padilha, 2018) afirma que "toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico (...)". Isso se aplica à atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade, evidenciando que por trás de todas as funções superiores e suas relações, encontram-se geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. Dessa forma, o desenvolvimento mental e o atraso mental são influenciados tanto por fatores biológicos quanto por fatores externos, ambientais e sociais. Vygotsky (1997) criticou a tradição organicista da deficiência no início do século XX, propondo uma perspectiva social e cultural para a compreensão do desenvolvimento.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais ocorre pela mediação semiótica, como processo de apropriação da cultura historicamente construída. Isso implica na mediação de um adulto ou de outro par (criança) que possua as competências a serem alcançadas. A cultura é transmitida através do

modelo, do "ensinar no sentido de mostrar, estabelecer sinais, expressar-se" (Paín, 1985). As funções psicológicas como linguagem, imaginação, previsão, memória lógica, atenção voluntária, imitação, comparação e domínio da vontade, dependem dos aspectos culturais e sociais (de interação) como veículos importantes para avançar nas aprendizagens.

A superação das dificuldades de aprendizagem está intrinsecamente ligada à ideia de que a aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular (Fernández, 1991). O primeiro vínculo é estabelecido na relação familiar, onde um conjunto de significações se instala desde o nascimento. A criança, desde que nasce, assimila a história produzida pela humanidade. Através dos vínculos, da interação social e da apropriação da cultura, a criança com deficiência intelectual desenvolve caminhos alternativos para se apropriar do que não seria possível devido ao transtorno. Quanto mais cedo a criança com deficiência for inserida no mundo social, mais ricas serão suas experiências e oportunidades de aprendizagem. O processo educativo permite que o sujeito histórico exercite, assuma e incorpore uma cultura particular, desenvolvendo condutas coletivas e funções psicológicas superiores. Vygotsky (1997) enfatiza que o desenvolvimento cultural é a esfera principal onde é possível a compensação da deficiência.

Paín (1985) aponta que a transmissão da cultura é sempre ideológica, seletiva e serve à manutenção de estruturas de poder. A exclusão pode ser explicada pela lógica de uma sociedade capitalista que separa os aptos daqueles considerados inaptos para a produção. Ao fundamentar a teoria psicopedagógica, Paín (1985, p. 12) utiliza a abordagem do materialismo dialético e considera que "a aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora". Ou seja, não basta o sujeito estar inserido em um espaço educativo; o contexto e a relação ensinante-aprendente determinarão a função educativa (opressora ou emancipadora, transformadora). Corroborando com estas ideias, a teoria histórico-cultural, com seu representante Lev Vygotsky, também se baseia no pensamento dialético, isto é, considera o constante movimento da realidade e suas contradições.

Lima (2014) ainda destaca o risco da segregação na escola ou o encaminhamento para escolas especiais, que privam as crianças com deficiência da convivência com grupos heterogêneos, limitando suas possibilidades de encontrar caminhos indiretos e de serem desafiadas. Reforça-se, portanto, "o papel da mediação escolar como fator determinante para o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência intelectual e das funções psíquicas superiores".

Da Lógica do Déficit à Potencialização das Capacidades

A análise dos artigos de Noronha *et al.* (2023), Padilha (2018), Abreu e Pederiva (2021), entre outros, revela que práticas psicopedagógicas baseadas apenas no desenvolvimento real reforçam o rótulo de incapacidade. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) permite reconhecer aquilo que o sujeito ainda não sabe, mas pode aprender com mediação qualificada.

Para Souza e Batista (2016), a compensação das limitações da deficiência, apoiada na Teoria Histórico-Cultural, passa pelo meio cultural, munindo a criança com novos recursos. Por exemplo, o uso da tecnologia por pessoas cegas para leitura e escrita ilustra essa compensação. O déficit em si não é o limitador do desenvolvimento, mas as condições semióticas das relações sociais e as experiências culturais oferecidas à criança. A compensação da deficiência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores devem ser prioridades na educação. Em um estudo de caso com cinco crianças em um espaço de aprendizagem não formal, Souza e Batista (2016) identificaram diversas habilidades (atenção, memória, raciocínio, compreensão, expressão verbal, envolvimento na tarefa, participação social), concluindo que a observação dessas habilidades são indicadores cruciais para o planejamento pedagógico e a orientação de serviços.

A deficiência intelectual não pode ser um limitador para o direito à aprendizagem. O direito à educação está previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 e é reforçado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p.7): “de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. A BNCC destaca os princípios de igualdade de condições e equidade, garantindo que cada criança tenha acesso às mesmas aprendizagens, porém através de estratégias que contemplem os tempos, ritmos e modos de aprender de cada sujeito (BNCC, 2018). Anterior à BNCC, o Estatuto da Pessoa com Deficiência no Brasil (Lei nº 13.146/2015), em seu Capítulo V – Do Direito à Educação, já definia que: Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015).

A mediação psicopedagógica, portanto, não se limita à adaptação de conteúdos, mas visa à construção de processos de desenvolvimento, de pensamento autônomo e de apropriação cultural. Supera-se, assim, uma prática que apenas ‘acomoda’ o sujeito às demandas escolares, para uma prática que promove autonomia, autoria e emancipação.

Implicações para a Prática Psicopedagógica

Adotar uma práxis psicopedagógica pautada na Teoria Histórico-Cultural implica compreender que o desenvolvimento é sempre um processo histórico, social e afetivo. Isso significa que práticas centradas exclusivamente na constatação do atraso, da deficiência ou da dificuldade, sem considerar os aspectos culturais, emocionais e relacionais, não contribuem efetivamente para a aprendizagem. Como afirma Paín (1985), a aprendizagem é um processo que se dá simultaneamente como possibilidade alienante e como caminho emancipatório. Portanto, cabe ao psicopedagogo planejar intervenções baseadas na ZDP, isto é, construir contextos de mediação capazes de favorecer não apenas a apropriação de

conteúdos escolares, mas o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, pensamento reflexivo e regulação da vontade (Vygotsky, 1997; Padilha, 2018; Barbosa, 2024). Isso significa que o psicopedagogo deve propor desafios que, com seu auxílio, a criança possa superar, em vez de se limitar a tarefas que ela já domina. Dessa forma, a intervenção psicopedagógica transcende a simples remediação de déficits, buscando promover a autonomia e o desenvolvimento integral do sujeito por meio de práticas mediadas, contextualizadas e reflexivas (MELO *et al.*, 2020). É crucial reconhecer o sujeito como ativo, singular e social, capaz de aprender independentemente de suas limitações. A prática deve valorizar o processo de aprendizagem, e não apenas o produto final, compreendendo o erro como parte inerente e enriquecedora do percurso. O psicopedagogo deve atuar como um mediador qualificado, capaz de criar contextos culturais ricos, desafiadores e inclusivos.

Costa (2023) propõe uma avaliação psicopedagógica baseada na Teoria Histórico-Cultural, que parte do panorama geral do desenvolvimento psicológico da criança. Essa avaliação busca sintetizar a investigação psicopedagógica, identificar características importantes da criança, observar o desenvolvimento da fala e do vocabulário, a consciência corporal e o raciocínio lógico-matemático. Seu objetivo principal é fornecer à família uma compreensão geral do desenvolvimento da criança e sugerir estímulos que possam ser realizados em casa (Costa, 2023, p. 64). Assim, a avaliação psicopedagógica se concentra em entender como a criança interage, pensa, brinca e se posiciona frente às atividades, observando seu vocabulário, curiosidade, organização do pensamento em situações de interesse, especialmente em atividades lúdicas, imaginativas e brincadeiras de competição.

A intervenção psicopedagógica, por sua vez, deve proporcionar estímulos que auxiliem os avanços na ampliação do raciocínio lógico, na melhora da consciência corporal, no desenvolvimento da linguagem e vocabulário, e no reconhecimento de letras, números, formas ou outros signos nos quais a criança esteja envolvida. A mediação adequada contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado, favorecendo a transição do concreto para o abstrato. O desenvolvimento de funções executivas, como controle da atenção, memória de trabalho e autocontrole, permanece como ponto importante do trabalho psicopedagógico, visando fortalecer a capacidade da criança de planejar, organizar e regular seu próprio processo de aprendizagem.

Ainda sobre a intervenção, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Melo *et al.* (2020) destacam a importância de contextualizar o objeto de aprendizagem para que ele dialogue com a realidade da criança ou do adolescente. A aprendizagem ocorre por meio da aproximação do aprendente com o objeto de conhecimento através de elementos do seu cotidiano, o que potencializa um processo mais significativo e efetivo. Quando o mediador utiliza como ponto de partida referências culturais próximas às crianças, como músicas e comparações com seu cotidiano, facilita a construção de novas aprendizagens e estimula o engajamento.

Segundo Melo *et al.* (2020), a abordagem histórico-cultural enfatiza que o processo de aprendizagem está intrinsecamente ligado à mediação social e cultural, o que implica que o sujeito é ativo na construção do seu conhecimento quando inserido em um ambiente que influencia suas experiências e possibilidades de desenvolvimento.

Esses fundamentos reforçam a importância de um trabalho psicopedagógico que dialogue com as especificidades culturais e históricas de cada sujeito, contribuindo para práticas mais eficazes e humanizadas (Melo *et al.*, 2020).

Considerações Finais

Em suma, Vigotski evidencia que a aprendizagem deve ser entendida como um processo histórico e social, e não apenas individual, abrindo caminho para práticas pedagógicas que valorizam a interação e o contexto cultural do sujeito (COSTA, 2024). A Teoria Histórico-Cultural e a psicopedagogia baseada nas ideias de Sara Paín (1981) e Alicia Fernandez (1991) possuem fundamentos em comum ao sustentarem a constituição do sujeito como um processo histórico, social e cultural. Ambas as perspectivas validam a aprendizagem como um elemento emancipador e possível para todos os sujeitos, independentemente de sua condição ou limitações. A Teoria Histórico-Cultural, em sinergia com a psicopedagogia, contribui com o olhar para a deficiência intelectual ao entender que a aprendizagem se constrói na interação e na apropriação da cultura. Elas defendem o foco nas potencialidades do sujeito para que este alcance patamares superiores de desenvolvimento e elimine avaliações e práticas baseadas em testes rígidos e tentativa de padronização de características para a aprendizagem.

Os conceitos de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal são balizadores fundamentais para a identificação das aprendizagens consolidadas pelo sujeito e daquelas que estão em processo de maturação. Transversalizadas pelas interações em contexto e pelos caminhos indiretos – como o uso da tecnologia por pessoas cegas para a leitura e escrita, por exemplo –, essas aprendizagens se tornam parte do repertório real do sujeito. Vygotsky elucida a educação emancipatória para crianças com deficiência intelectual, apontando a importância dos caminhos indiretos e de compensação para a aprendizagem, em contrapartida àqueles tradicionais ou usuais nas práticas educativas.

A deficiência, segundo os autores abordados neste estudo, é vista como possibilidade e não como problema. Quando o sujeito não dispõe de determinados recursos para avançar, é forçado a buscar outros caminhos e desenvolver novas potencialidades que, muitas vezes, podem ser super potencializadas pela compensação.

Essa possibilidade retira a pessoa com deficiência intelectual do lugar de incapaz, superando rótulos e o estigma do defeito e do atraso.

A superação de uma ideologia capitalista baseada na classificação dos sujeitos pela condição de produção, que contribui para a exclusão, é possível ao promovermos a equidade, a construção identitária da criança, de forma que se sinta pertencente ao grupo, apropriada da

sua história e cultura e que estabeleça o lugar do corpo nos contextos em que está inserida. A heterogeneidade nos contextos educativos é fator fundamental para a aprendizagem (Noronha *et al.*, 2023), pois é através das diferenças que crescemos. Essa constatação invalida a segregação das crianças com deficiência, que lhes tira o direito à aprendizagem e reforça a própria deficiência.

Concluindo, a Teoria Histórico-Cultural oferece fundamentos teóricos e metodológicos potentes para a constituição de uma práxis psicopedagógica emancipatória, ao compreender o sujeito como um ser histórico, social e cultural, rompe-se com práticas que reforçam o fracasso escolar, o estigma e a medicalização da aprendizagem. A psicopedagogia, quando alinhada à Teoria Histórico-Cultural, passa a atuar não na correção da dificuldade, mas na potencialização das capacidades, na promoção da autonomia e no fortalecimento da identidade do sujeito que aprende. Defende-se, portanto, uma atuação que não apenas inclua, mas que emancipe, que permita ao sujeito se apropriar da cultura, construir conhecimentos e desenvolver-se em sua plenitude, por meio de processos mediados, dialógicos e socialmente significativos.

Para aprofundar ainda mais a discussão, futuras pesquisas poderiam explorar a aplicação prática dessas diretrizes em diferentes contextos educacionais, investigando a eficácia de intervenções psicopedagógicas baseadas na Teoria Histórico-Cultural e seus impactos concretos no desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Estudos empíricos que documentem a superação de desafios e a construção de autonomia nesses sujeitos seriam de grande valia para a área.

520

Referências

ABREU, F. S. D. de; PEDERIVA, P. L. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: caminhos indiretos e compensação. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-12, 2021. e-ISSN 2179-8435. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.31688>. Acesso em: 1 jun. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Recurso eletrônico. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* Disponível em: <https://institutopebioetica.com.br>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Vigotski: contribuições para a práxis psicopedagógica. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 163–173, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240006>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília,

DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

COSTA, Ana Caroline Nunes. Avaliação psicopedagógica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 174–184, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240019>. Acesso em: 01 jun. 2025.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA, M. S. C. B. Vygotsky e a teoria histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. *Revista Labor*, n. 12, p. 1-15, 2014. ISSN 1983-5000. Disponível em: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i12.6574>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MELO, Janaína Farias de; SILVA, Galeara Matos de França; BOMFIM, Zulmira Áurea da Cruz; SOUSA, Isabelle Cerqueira; FARIAS JÚNIOR, Lindolfo Ramalho. Teoria histórico-cultural: contribuições para a prática psicopedagógica. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 353–365, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200029>. Acesso em: 01 jun. 2025.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (org.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

NORONHA, A. M.; SILVA, S. C. R.; SHIMAZAKI, E. M. A teoria histórico-cultural e a educação de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023025, 2023. e-ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17611>. Acesso em: 1 jun. 2025.

PAÍN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vygotsky. *Horizontes*, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SOUZA, F. S.; BATISTA, C. G. Indicadores de desenvolvimento em crianças e adolescentes com QI igual ou inferior a 70. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, p. 493-510, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400003>. Acesso em: 1 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

522



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

CORPO-MEMÓRIA: A DANÇA SOMÁTICA COMO CAMINHO DE (RE)EXISTÊNCIA NA EJA

Nanssy Thamyres Pinto Brandão¹

**Entrelaço de memórias (re)existentes “para os seres que habitam as margens e
esquinas do planeta”²:**

Na esquina do futuro alumiada com uma vela acesa em tempos
imemoriais arrisco dizer que a educação é uma condição do vivo.
(Rufino, 2021, p. 15)

O corpo, em seus diversos contextos sociais, culturais e históricos, traz consigo inúmeras memórias que são inscritas através de suas trajetórias e travessias, e a partir de suas relações com o espaço, tempo e o outro, que podem ser expressas e compreendidas através de movimentos subjetivos.

Dessa forma, esta presente pesquisa trata-se de uma investigação de possíveis caminhos metodológicos, através da dança somática, que valorizem o corpo-memória e suas (re)existências nas turmas de EJA, como forma de (re)conexão com suas narrativas, identidades e trajetórias, possibilitando e fortalecendo novos sentidos de pertencimento.

Aqui se faz necessário dizer que o campo somático nos possibilita inúmeros caminhos de abordagens, sendo assim trilhar por uma proposta de *dança somática*— um desdobramento artístico da educação somática que aplica os seus princípios através de movimentos dançados e pautados em uma prática de liberdade, sem compromisso com uma técnica rígida ou estética, mas que surgem através de uma escuta sensível do corpo, levando em consideração todas as vivências que o atravessam.

No contexto da EJA, onde os corpos carregam uma imensidão de experiências vividas, essas metodologias que se constroem no campo somático, compreendem o corpo como território vivo—de memórias, vivências e saberes—que, ainda são subtraídos e desvalorizados pelo sistema educacional.

Corpo-memória é aquele que traz na bagagem sua identidade inacabada, seus signos, símbolos, histórias, afetos, trajetórias e experiências que fortalecem o avivamento do corpo que sente, cria, expressa e existe apesar de muitos extermínios sociais, garantindo o rompimento do conceito de corpo-objeto. Para Vianna (2008, p.20) “pela dança o homem

523

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes (ProfArtes) da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Profa. Dra. Waldete Brito. Bailarina, pesquisadora e docente da educação básica na rede municipal de Ananindeua, PA. E-mail: nanssy.brandao@semedananindeua.pa.gov.br.

² Ler Rufino (2021, p. 10).

manifesta os movimentos do seu mundo interior, tornando-os mais conscientes para si mesmo (...) Nessa tentativa, ele se aproxima cada vez mais de seu ser mais profundo.” Sendo assim, a dança somática e suas infinitas possibilidades, potencializam estes jovens e adultos para a valorização do auto-conhecimento através de uma percepção interna e sensível, que busca nas escutas subjetivas uma relação mais intimista com o seu próprio eu, se apresentando nesta pesquisa como um caminho para a (re)existência diante de tantos contextos de silenciamento:

Mas é fundamental, neste estudo, considerar o que acontece dentro do corpo de cada um, acolher os afetos, os modos de sentir. Só assim fica exposto o corpo singular de cada ser, como cada um lida consigo, com o outro, com o mundo. Esse é o corpo vivo e pulsante. (Caron, 2021, p.46)

Nesse sentido, compreender que “corpo é o todo, é o que está dentro e submerso, é o que transborda” (Caron, 2021, p. 47), é reconhecer que cada sujeito existe através das suas caminhadas, que podem e devem ser essenciais para um processo educacional que conflui para um fortalecimento comunitário que amplia e rende conhecimentos outros.

Tendo em vista que a vivacidade das memórias corporais é afirmada por tudo aquilo nos encontra — histórias, experiências e afetos — e nos dá sentido de ser quem somos a partir de nossas existências. Em um território invisibilizado e à margem, não basta apenas existir, é necessário (re)existir aparando as arestas e construindo pontes para ressignificar e reconstruir as trajetórias marcadas por tantos apagamentos sociais.

Sendo assim, a (re)existência nasce dessa relação que entrelaça o existir e o resistir para um lugar político, nos afirmando que, para grupos marginalizados e oprimidos socialmente, como os alunos da EJA, não basta apenas resistir às exclusões e violências, é necessário existir de novo, criando, reinventando e afirmando modos de estar vivo, de sentir, de expressar e de reconhecer saberes a partir das suas identidades e jornadas corporais.

Os movimentos que emergem de forma potente e livre, através da dança somática, nos afirma esses modos de estar e permanecer vivos, para além de uma sobrevivência. Cada possibilidade que surge de uma percepção interna dos recortes que preenchem a totalidade do ser é, também, o pulsar da vida que acontece sempre que ocupamos os espaços com nossas vivências.

A partir desse olhar sensível e humano, que compreende a educação pautada em uma prática de liberdade através da abordagem de um corpo-soma, fortalecemos esses caminhos de retomadas e reconhecimentos para aquilo que se é, para que eles possam se enxergar enquanto fontes de muitos saberes.

O lócus desta pesquisa acontece na escola EMEIF São Geraldo, localizada no Bairro do Distrito Industrial em Ananindeua-PA, tendo como público-alvo turmas de 3ª e 4ª etapas com idades diversificadas. Para mergulhar neste complexo contexto, utilizarei o método qualitativo, através da etnografia e dos próprios conceitos da educação somática, construindo

coletivamente laboratórios que nos permitirão a compreensão de uma abordagem prática sobre a dança no território somático.

Corpo-memória: Um reencontro com a criança que vive em mim

Nesta modalidade da educação básica é muito comum encontrarmos alunos desmotivados, muitas vezes sem a devida compreensão dos reais significados de estarem ali, tendo em vista que trata-se de um público que carrega uma rotina de trabalho exaustiva e o ‘peso’ de estarem atrasados em seus anos escolares, além de enfrentarem, diariamente, desafios que oprimem seu modos de existir.

Diante de tantos dilemas enfrentados, o encontro com a dança somática traz a experiência corporal subjetiva como principal diretriz para a consciência do movimento, o que contribui na criação de laboratórios que possam valorizar as dinâmicas sociais de cada aluno.

Este relato de experiência se constrói através de um laboratório realizado na data do dia 28 de março de 2025, com as turmas de 3ª e 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de fortalecer a percepção dos alunos e alunas para uma compreensão do corpo enquanto território vivo de memórias, através de uma relação entre corpo, movimento e imersão nos universos subjetivos das infâncias, fazendo uma abordagem com a educação somática e suas possibilidades.

Para dar início à este laboratório, mobilizei os alunos para que se organizassem em círculo, onde seus olhares pudessem alcançar o coletivo, e tentassem levar seus corpos para um lugar de leveza e relaxamento, até sentirem uma sensação de conforto neste espaço. Assim que percebi que a turma já estava engajada no ambiente circular e com os corpos presentes na atividade, passei a direcioná-los por alguns caminhos de escuta corporal que trilhavam primeiramente pelas microescutas, ou seja, pequenos movimentos a partir das menores estruturas corpóreas.

Os primeiros estímulos foram sensoriais, através dos quais fiz o convite para fecharem seus olhos e percebessem os sons do ambiente, bem como a sensação dos seus corpos—respiração, batidas do coração e pensamentos— com o objetivo de que suas percepções estivessem direcionadas para esta escuta interna. Dessa forma, minha proposta foi que, individualmente e ainda de olhos fechados, movimentassem de forma circular as articulações dos dedos das mãos, e aos poucos esses movimentos passariam pelas mãos, antebraços, ombros e cabeça.

Figura 1: Laboratório com os alunos e alunas da EJA



Fonte: Acervo pessoal (2025)
#paratodomundover

A imagem é de uma sala de aula com pouca luz, na qual onze alunos e alunas estão distribuídos em círculo, de mãos dadas e de olhos fechados, concentrados durante o laboratório de escuta. Ao lado esquerdo temos quatro alunos com uniformes azuis e ao lado direito a maioria dos alunos veste roupas pretas, com exceção de uma aluna que veste camisa cor de rosa. A parede do fundo da sala é branco, decorado com uma linha reta de lajotas azuis no centro, onde também observamos uma janela de vidro horizontal com largura considerável.

Após ativarmos os membros superiores, voltamos nossas escutas aos inferiores, iniciando pelas articulações dos pés, joelhos e pernas, até que alcançássemos uma totalidade do corpo enquanto potência de movimentações. É importante frisar que a turma é composta por alunos neurotípicos e neuroatípicos. Sendo assim, este laboratório reconhece as limitações e habilidades de cada aluno, garantindo que todos e todas, independentemente de suas condições, possam participar das atividades propostas em sala de aula de maneira significativa, percebendo-se enquanto sujeitos no processo de criação. Nesse sentido, para Bolsanello (2005, p. 102):

Tendo em conta que o processo de aprendizado na educação somática visa validar a experiência subjetiva de cada aluno como fonte de conhecimento, o professor

evita julgar o discurso que seus alunos têm sobre seus próprios corpos ou de impor seus valores sobre a estética ou a eficácia do corpo. Seu papel é sobretudo o de guiar o aluno em suas descobertas somáticas (...)

De forma gradual, passei a conduzi-los para as suas trajetórias na infância, propondo que voltassem seus pensamentos para um outro tempo que, apesar de não ser considerado um tempo presente, está enraizado em suas memórias corporais. Quem era a sua criança? O que ela gostava de fazer e de ser? Quais são os seus sonhos, seus medos, suas coragens? Qual o seu lugar? Quem acolhia suas dores? Essas foram algumas questões que direcionaram a travessia das singularidades de cada ser para um reencontro com suas crianças que são as sementes primeiras de um florescer das identidades.

Para finalizar esta prática, realizamos um processo de criação com movimentos que surgiram a partir das experiências sensíveis que transcendem o campo físico, mas desperta as emoções mais íntimas. Dessa maneira, cada sujeito participante criou um movimento que se relacionasse com a importância da infância vivida, levando em consideração cada partícula da sua história, ativando memórias afetivas e preenchendo ausências.

A partir desse caminho metodológico, alguns alunos realizaram ações corporais e, a partir delas, acessavam lembranças felizes ou brincadeiras representativas, outros adentraram em um território de ausências, saudades e medos, como um último abraço em um ente querido. Para alguns, essa vivência ativou seus modos mais dolorosos de sentir o mundo, mas também os despertou para a compreensão de seus corpos como fonte de resistências, que continuam existindo apesar de muitas marcas de silenciamento enraizadas ainda na infância. Sobre esta perspectiva, para Nóbrega (2008, p. 142):

Os movimentos acompanham nosso acordo perceptivo com o mundo. Situamo-nos nas coisas dispostos a habitá-las com todo nosso ser. As sensações aparecem associadas ao movimento e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais.

Por este viés, valorizando as diferentes formas de existir dos alunos enquanto sujeitos criadores, ao final da aula quis ouvir os seus relatos de experiências e considerações sobre a prática proposta, possibilitando a voz ativa e protagonismo deles em relação às suas formas de sentir, ouvir, compreender, perceber e criar. Ainda sensibilizados, nem todos se propuseram a falar, mas fortaleceram os compartilhamentos que nos diziam o quanto foi “diferente” ter participado de um momento como esse, além de relatarem uma sensação corporal mais tranquila e, igualmente, ativada por muitos sentimentos.

Durante as partilhas, houve um sentimento de gratidão verbalizado pelos participantes, ao afirmarem que pela primeira vez a turma se ouviu e se percebeu com respeito e empatia, ou seja, ao ativarem suas escutas subjetivas também se reconheceram como parte de um todo, se fortalecendo enquanto comunidade, criando laços coletivos e senso de pertencimento.

Compreendo este laboratório através de uma abordagem que prevê a dança somática como campo de autoconhecimento e redescoberta das identidades, através de movimentos subjetivamente dançados que se constroem no berço da infância, esta que se faz chão durante toda a jornada do corpo vivido. Portanto, possibilitar uma metodologia que compreenda o corpo enquanto experiência é de suma importância para um público com uma diversidade de corpos, com trajetórias marcadas por exclusões, violências e desigualdades que silenciam suas existências.

Para Bolsanello (2005, p. 100) dar sentido ao corpo enquanto experiência é preconizar o ser em sua totalidade e vivacidade, a partir de suas capacidades de busca por um estado de equilíbrio físico, psicológico, social e afetivo, o que nos direciona para o entendimento de uma valorização das trajetórias, vivências e experiências que estes jovens e adultos trazem em suas bagagens memoriais, podendo ser potencializadas em movimentos.

Para a autora é importante que os alunos sintam e percebam o que diz o corpo durante a realização dos movimentos, sendo assim “a experiência do aluno é valorizada pelo professor como sendo única na medida em que seu objetivo é levá-lo a tomar contato com o aspecto subjetivo (...)”, conforme afirma Bolsanello (2005, p.102).

Abraçar a importância de valorizar as experiências sociais dos alunos é garantir a *condição do vivo*³ para seres que vivem à margem, valorizando suas jornadas que, não somente marcam, mas transbordam o corpo-memória. Esta percepção, como nos afirma Caron (2021, p.46), “convoca emoções, e estas não serão iguais para todos, pois dependem da história de cada um”.

Portanto, a territorialização da dança somática no chão da escola, se dá como uma afirmação de corpos presentes e (re)existentes que se fortalecem no fluxo de cada movimento singular, sensível e repleto de escutas internas. Dessa forma, assim como este laboratório que foi envolvido por muitas infâncias, as metodologias somáticas nos encontra como ferramenta de humanização e transformação de seres através de seu encontros e reencontros com tudo aquilo que lhes atravessa.

A dança somática no esperar das (re)existências:

“A esperança é essencial à luta pela libertação”
(Hooks, 2017, p. 207)

A arte, por si só, já é uma grande e valiosa ferramenta de inclusão e (trans)formação social, mas ainda assim precisa fazer sentido para os estudantes, sabendo que ainda é uma disciplina bastante subestimada. Dessa forma, esta pesquisa não busca falar sobre vivências distantes das realidades do público-alvo, e sim aproximá-los de tudo aquilo que os atravessa e é inscrito no corpo através do tempo.

³ Entende-se com tarefa da educação, segundo Rufino (2021, p 15)

Quando analisamos o contexto da EJA, repleto de corpos subjugados e carregados de estigmas sociais, a dança, enquanto arte-educação, nos atravessa como uma ferramenta de possível transformação dessas narrativas, impulsionando os alunos para o alcance de construções de novas perspectivas sobre o mundo e sobre si mesmo, a partir de um ambiente criativo e acolhedor dos diversos saberes. A educação somática torna-se ponte para movimentos conscientes em busca de uma (re)conexão interior e, em um contexto de tantas ausências, ela se faz presença através de um corpo inteiro e vivo.

Portanto essas práticas metodológicas se apresentam como ferramentas de potencialização, não somente para habilidades artísticas-corpóreas, mas para um processo mais humano que leve em consideração as histórias e conhecimentos singulares dos indivíduos resgatando sua autoestima e favorecendo novas perspectivas sobre o presente e futuro, e acima de tudo, acolhendo e respeitando seus caminhos até aqui.

Ao adentrar este território, antes é necessário despir-se de todo e qualquer tipo de preconceito. É, para mim, uma constante desconstrução entrelaçada de afeto, resistência e perseverança diante daquilo que sucumbe as identidades dos seres. Para eles, alunos formados em saberes da vida, essa desconstrução passeia pela própria roda viva de suas trajetórias, sem apagar ou descartar suas vivências, mas reconhecendo, redescobrimdo, ressignificando e reconstruindo.

Os processos criativos construídos a partir das metodologias em questão, sempre buscam as partilhas, o que é essencial para os diálogos interculturais, levando em consideração um ambiente composto por estudantes de diferentes faixas etárias, origens e saberes. Para eles, experimentar uma escuta corporal e falar sobre si mesmo através do movimento, exige muita energia, autoconfiança e uma percepção daquilo que se é, o que para muitos, por diversos motivos, foram perdidas ao longo de suas trajetórias, muitas vezes negadas por sistemas dominantes que insistem em silenciar as vozes periféricas.

Daí a importância de experimentarmos um processo somático que leve em consideração aquilo que é mais valioso para o ser humano — seu corpo-memória. É a partir desta imersão dentro de si que os alunos passam a contar, com propriedade e protagonismo, suas histórias. Os movimentos, que rompem com a noção de corpo-objeto (aquele que se dissocia da mente e dos contextos culturais), passam a dizer quem eles são através de tudo aquilo que transcende a palavra e que permite não apenas que eles ‘estejam’ em sala de aula, mas que sejam corpos presentes em suas totalidades, compreendendo que “o corpo carrega suas histórias, suas marcas, suas memórias e desejos. Ele não é apenas biológico, mas simbólico, político, histórico e poético” (MILLER, 2007, p. 21).

Quando valorizamos quem são estes alunos e tudo aquilo que os mantém vivos, validando os seus percursos, contribuimos para a (re)construção de habilidades sociais e emocionais, permitindo que estes indivíduos reconheçam e afirmem suas existências através de seus corpos, facilitando a expressão de emoções e a conexão com suas raízes culturais, refletindo o encontro de seus espaços de pertencimento na sociedade.

Na EJA, os processos de ensino e aprendizagem através da educação somática, nos convida a olhar o corpo não como instrumento, mas como morada de memórias e contextos culturais

e, ao trazê-la para as aulas de arte, abrimos espaço para ouvir os gritos oprimidos em muitos silêncios, e rompemos barreiras do preconceito e do ensino engessado. Nesse sentido, a dança não apenas ensina, mas pulsa existência, reencontra identidades, acolhe a pluralidade, compreende os pontos de partida e impulsiona os destinos futuros.

Referências

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu; Piseagrama, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei nº 9.394/96).

BOLSANELLO, Débora. **Educação Somática: O corpo enquanto experiência**. Université du Québec à Montreal- Canada, 2005.

CARON, Marina. **Corpo, transborda: Educação somática, consciência corporal e expressividade**/ Marina Caron; [ilustração Macê Stevaux]; [revisão técnica e prefácio André Trindade]. - 1. ed. - São Paulo: Summus, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 9ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. São paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla.- 2.ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4013>

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna**./Jussara Miller.- 2.ed.- São Paulo: Summus, 2007.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**/ Luiz Rufino.- 1.ed.-Rio de Janeiro: Morula, 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes, ano XXI, no 53, abril/2001.

VIANNA, Klauss. **A dança**. 5.ed.- São Paulo: Summus, 2008.

DA MÚSICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: QUE CONCRETIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA

Katia Rodrigues¹
Amparo Carvas-Monteiro²

Introdução

A música é uma arte tão complexa que o Homem sentiu a necessidade de desenvolver um conjunto de áreas, englobadas nas *Ciências Musicais*, para a compreender. Tratada como arte e ciência, desenvolve-se através de uma teia que contempla várias áreas próprias e de outros saberes (MICHELS, 2003). É inegável a presença da música ao longo da História da Humanidade (ROCHA, 2012, p. 64) “independentemente dos benefícios da música na vida humana, a sua origem perde-se no tempo”. Na História da Educação a música é um elemento presente e relevante. Desde a Antiguidade grega até aos nossos dias “a música serve a humanidade para esta se expressar e comunicar. Na criança exerce um forte impacto que se converte numa fonte de energia, atividade e alegria” (CARVAS-MONTEIRO, 2014, p. 186). Fazendo a música parte dos currículos escolares propostos por personalidades de destaque na educação genérica, tais como Lutero, Calvino, Mulcaster, Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel (CUNHA, 2013), recebeu a atenção de músicos que tornaram o ensino da Música atrativo e participativo. Nomes como Sarah Glover, Jacques-Dalcroze, Martenot, Willems, Kodály, Carl Orff, Ward, Rinderer, Self, Meyer-Denkman, Payter, Schaffer, Doreen Rao, Wuytack, Swanwick e Gordon, entre outros (CUNHA, 2013; FONTERRADA, 2008; GORDON, 2015; MATEIRO & ILARI, 2012; ROCHA, 2012; SOUSA, 2003; SWANWICK, 2003; WUYTACK & PALHEIROS, 2018), nas suas épocas, com os seus próprios desafios, visões, princípios e criatividade, fundaram as concepções da Educação Musical (EM) para o ensino genérico (EG) presente nos nossos dias (FONTERRADA, 2008; MATEIRO & ILARI, 2012).

Atualmente, a forma sistemática, impositiva e um tanto cacofónica da música, muitas vezes por razões comerciais, desenvolve um obstáculo à sua valorização no público geral e, mais grave, na escola. A propósito, diz Barenboim (2009, pp. 11-12), “nenhuma escola eliminaria dos seus programas o estudo da língua, da matemática ou o da história, mas o estudo da música, que abarca tantos aspectos destes campos do saber e até pode contribuir para melhor os compreender, é frequentemente ignorado, pura e simplesmente” (BARENBOIM, 2009, pp. 11-12). Todavia não deixa de ser interessante dizer que no caso português, até foi através da música e com música que iniciou a Revolução do 25 de Abril de 1974, a partir da qual as portas se abriram para a democratização não só do país, mas da educação e seu ensino.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação – Universidade de Coimbra. klrodrigues09@gmail.com

² Doutorada em Ciências Musicais – Universidade de Coimbra. amparo.carvas@gmail.com

Sabemos com as organizações supranacionais têm orientado as políticas educativas, com destaque para a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE) (TEODORO, 2022). Esta tem feito a defesa da música no currículo do EG, mas numa visão economicista. Infelizmente esta realidade não diz respeito apenas à música, mas às artes em geral, à cultura e ao património, “que se têm por “inúteis” e em relação às quais se afirma não despertarem o interesse dos estudantes, não traduzirem necessidades sociais nem terem funcionalidade, acima de tudo, económica” (DAMIÃO & MARTINS, 2019, p. 13). Já a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), tem vindo a desenvolver um trabalho ímpar na defesa e na promoção da Educação Artística no EG. Na sua visão mais humanista, afirma que é através das artes e do ensino artístico que se eleva a qualidade da educação, promovendo capacidades humanas de respeito, solidariedade, tolerância e paz. O trabalho desta organização é patente através de três Conferências Mundiais sobre a EA, de onde resultaram um Roteiro, três Objetivos e um Marco de ação (UNESCO, 2006, 2010, 2024).

Em Portugal, o ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) apresenta-se consistente na sua quase inexistência. Foi a tentativa de perceber a causa desta situação na escola pública que levou ao presente estudo. De cariz bibliográfico, tem a forma de revisão normativo-legal discutida pela literatura existente e estudos realizados através de dissertações e teses académicas. Em concreto, objetiva-se: a) perceber de que forma a música está presente no 1.º CEB; b) perceber o desenvolvimento do ensino da música neste ciclo desde a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 14 de outubro em 1986; c) perceber a relação entre os professores generalistas (PG) e o ensino da Música.

O trabalho divide-se em três partes. Na primeira, *Da tutela à prática letiva*, é descrita a situação da Música no contexto curricular a partir da LBSE, apresentando-se os normativos legais bem como pronúncias de vários autores sobre a Educação Artística (EA) e sobre o ensino da Música. Na segunda parte, *Professores generalistas e a Música*, apresentam-se estudos que indicam a relação entre os PG do 1.º CEB com a Música. Concluímos com as *Considerações finais*.

Da tutela à prática letiva

Delimitando o nosso período temporal à LBSE (1986), podemos verificar que, neste documento, o ensino da Música está em pé de igualdade com as restantes áreas do saber, para “a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (alínea b) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 46/86).

No *I Congresso de Música*, Cabral (1988), prediz o desenvolvimento de um trabalho árduo e a longo prazo para “transformar significativamente o panorama da nossa Educação Musical” (p. 15). Para o efeito, remete para a formação inicial de professores a incumbência da

preparação dos futuros PG na área da EM, nas Escolas Superiores de Educação, salientando, todavia, a escassez de professores especializados para esse fim. Apesar dos desafios referidos, segundo este autor, existia vontade de trabalhar para colmatar as carências da EM e as primeiras evidências surgiram com a divulgação dos programas para Expressão e Educação Musical (1.º CEB) e para EM (2.º e 3.º CEB) e com a implementação do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, sobre a educação e ensino artístico. Contudo, sobre este normativo da Educação Artística (EA), Santos (1996), refere que

o decreto-lei 344/90, vulgarmente considerado como a lei de bases da educação e do ensino artísticos que, apesar das boas intenções, ainda não foi regulamentado quer no que respeita ao enquadramento das diversas especialidades artísticas no sistema de ensino, quer no que concerne à definição dos objetivos, limites e articulações entre as diversas modalidades de ensino artísticos (genéricos especializado, profissional, etc.), sendo, portanto, praticamente ineficaz (p. 15).

Esta falta de regulamentação foi também mencionada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer n.º 2/99 (Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes, 1999) e ainda na Recomendação n.º 1/2013 (Recomendação sobre Educação Artística, 2013).

Voltando ao testemunho de Santos, verifica-se que, o contemplado nos diplomas legais, não tem uma concretização na prática, quando refere que “primeiro, a educação artística dita genérica constitui um todo desarticulado e intermitentemente ao longo de todo o percurso da educação básica” e quando acrescenta que “somos levados a crer que, superiormente, a música é encarada, romanticamente, como atributo de classes privilegiadas (toca piano e fala francês) ou como entretenimento agradável mas que pode dispensar-se nas escolas do ensino genérico” (SANTOS, 1996, p. 15).

Também o CNE, como referido, tem vindo a pronunciar-se nesta matéria. Por exemplo, no seu Parecer de 1999, tratando da EA, de forma mais abrangente, reforça sua importância como um bem educativo essencial, no desenvolvimento do indivíduo, devendo, por isso, estar firmemente presente nos currículos do EG. Alerta ainda para o facto de as áreas artísticas, qualquer que ela seja, exigirem tempo, materiais e professores especializados.

Levados pelo embalo europeu, em 2001, o XIV Governo Constitucional, procede a uma reorganização curricular, de onde emerge o *Curriculum Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Apesar das mudanças baseadas em competências e na diversidade (FIGUEIREDO & VASCONCELOS, 2002; SANTOS, 2000), no que respeita à Música no 1.º CEB, a mesma é enquadrada nas Expressões Artísticas, da incumbência do PG, podendo ser coadjuvado (Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, 1990).

Vasconcelos (2007, p.6), diz que “no que se refere à realidade portuguesa, e no caso da música no 1.º ciclo do ensino básico, que consta dos programas do 1.º ciclo desde 1974, esta tem vivido entre uma existência efémera, uma não existência e algumas intervenções pontuais

através de projetos realizadas a partir do exterior da escola”. Constata-se, deste modo, não terem sido feitas alterações relevantes no ensino da Música no 1.º CEB.

Em 2006, com a implementação da política pública *Escola a Tempo Inteiro*, com as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), o ensino da Música ganha uma nova dimensão e chegando, efetivamente, a mais alunos, de acordo com o Artigo 3.º do Capítulo II, do Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho, que prioriza o Ensino da Música, a par do Ensino do Inglês e da atividade Desportiva. Todavia, esta medida desresponsabilizou ainda mais o PG que delegou as atividades musicais para as AEC (COSTA, 2019; DIAS, 2011; LEITÃO, 2023; MATIAS, 2013; MOREIRA, 2012) e também deixa evidente que o constante na legislação pouco tem de similaridade com o que é efetuado na prática educativa. Poderia, no entanto, “o ensino da música nas AEC [...] associar-se a uma massificação/democratização, abrangendo camadas sociais que até então não teriam acesso facilitado a uma experiência musical” (CORDENIZ, 2019, p. 36). Contudo, os Relatórios de Avaliação (APEM, 2008, 2009, 2010, 2011b, 2012) produzidos pela Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), bem como alguns estudos de investigação, referem que o Ensino da Música nas AEC nem sempre é assegurado por um professor com qualificações musicais (SOARES, 2012, pp. 127-128). E pode conjecturar-se que, ao longo do tempo, houve um progressivo deterioramento em vez de melhoramento deste ensino. De acordo com os supraditos relatórios da APEM, ele foi dando lugar a atividades com denominações artísticas mais abrangentes (exemplo, Atividade Lúdico-Expressivas); a designação dos responsáveis pela realização das AEC passou de docente para técnico; viu-se uma diluição das obrigações em efeito cascata para a contratação dos técnicos das AEC; e uma imposição de restrições na avaliação do programa. O último Relatório de Avaliação da APEM é referente ao ano letivo de 2011/2012 e o último relatório de Acompanhamento da Comissão Coordenadora das AEC data do ano letivo de 2016/2017, não se conhecendo outra avaliação a este programa ainda em vigor. O supracitado corrobora Carvas-Monteiro quando refere que

534

este programa parece assentar mais numa necessidade socioeconómica e não tanto em objetivos de natureza pedagógica. Sabe-se que, na prática, tais objetivos dificilmente são conseguidos, mais servindo para manter as crianças na escola, de modo a conciliar esta presença com os horários da vida profissional dos pais, obrigando as escolas a um prolongamento de horário. O seu carácter facultativo leva à indiferença pelas mesmas e a tutela desvincula-se da responsabilidade ao transferir para as autarquias locais o recrutamento e remuneração dos profissionais, que já nem são designados professores [...] (2014, p. 186).

Tendo em conta a abrangência deste programa, a sua deterioração, o carácter facultativo e a desresponsabilização do PG em relação à EM “faz com que esta não seja encarada com seriedade e de grande importância para a formação global das crianças” (DIAS, 2011, p. 71). Em 2006, decorre também em Portugal, a primeira *Conferência Mundial sobre Educação Artística* promovida pela UNESCO. Neste evento de impacto internacional, pronunciaram-se a favor

da EA nas escolas do EG, personalidades do poder político nacional, como o então Presidente da República, Jorge Sampaio, dizendo que

a Educação Artística é um ponto de convergência dos principais sectores e centros de interesse da UNESCO e deverá constituir uma das prioridades da Organização no campo da educação. Com efeito, não basta garantir o acesso à escola para se proporcionar uma educação de alta qualidade. É também necessário que as escolas disponibilizem ferramentas de aprendizagem para todos e, para isso, têm de existir estratégias programadas de apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Estamos agora cientes de que a Educação Artística proporciona às jovens gerações de estudantes a oportunidade de um desenvolvimento mais completo e equilibrado. O desenvolvimento de capacidades criativas para o século XXI é uma prioridade (MBUYAMBA, 2006, p. 3).

Também o Presidente da Conferência José Sasportes predisse que “no plano nacional, [esta Conferência] poderá vir a constituir um estímulo decisivo para a renovação do ensino artístico” (UNESCO, 2006, p. 3). Na prática não se verificaram evoluções significativas.

No seu estudo sobre os diplomas legais referentes à EA nos dez anos posteriores a este evento, Augusto (2017, p. 75) torna claro e visível que “a falta de expressão política de EA, no período de 2006 a 2016, nota-se limitada expressão, tanto à forma como a EA aparece designada nos documentos referenciais deste estudo, como à falta de posterior produção normativa após um evento de proporções mundiais e forte importância política” e, ainda acrescenta que “nos programas de governo consultados [...], parece confirmar-se a não priorização da área de EA”.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, é exemplo disso, quando o XIX Governo Constitucional procede a uma nova alteração curricular apresentando como um dos seus princípios orientadores a “redução da dispersão curricular e de reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais” (Artigo 3.º, alínea d)) de forma a “melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, 2012, p. 3476). Sobre este diploma, a APEM elabora um *Parecer* (2011a), onde reitera a importância da música e da EA no currículo, para o desenvolvimento do capital humano, criativo, diversificado e flexível. Relembra a penosa tarefa de justificar a presença curricular das áreas artísticas, nomeadamente da música, a cada reforma, reestruturação e revisão curricular. Aponta a preocupação com a desigualdade e desequilíbrio entre as várias componentes curriculares quando “estas deveriam constituir um currículo equilibrado prospectivo, cujo pressuposto organizativo teria como objetivo melhorar a qualidade de ensino de modo a contribuir para melhorar o desempenho dos alunos” (2011a, p. 7).

Após esta revisão curricular, o CNE volta a pronunciar-se, desta vez através da *Recomendação sobre Educação Artística* (2013), onde repete que, apesar de ser reconhecida importância à EA no desenvolvimento humano, “a presença das artes e da educação artística no currículo se afigura cada vez mais reduzida e pouco definida, não estando assegurada também a sua

continuidade, coerência e qualidade” (p. 4272), remetendo a responsabilidade para a escola pública, indicando que “essa área deverá ser transversal a toda a sua organização e atividade e constar em espaços curriculares próprios, efetivos e explícitos, no currículo geral dos ensinos básico e secundário” (p. 4272). Sobre o 1.º CEB

Apesar de fazerem parte do plano curricular do 1.º ciclo, as Expressões Artísticas acabam por ser remetidas para a periferia do currículo por uma diversidade de razões a que não será alheia, por um lado, a perceção dos próprios professores sobre a sua impreparação para as desenvolver e, por outro, a atribuição de tempos mínimos para Português e Matemática que, no seu conjunto (14 horas letivas), excedem o tempo disponível para as restantes áreas (11 horas letivas para Estudo do Meio, Expressões: Artísticas e Físico -Motoras; e Áreas não disciplinares: Área de projeto; Estudo acompanhado; Educação para a cidadania) (p. 4271).

No mesmo documento, o CNE recomenda uma verdadeira implementação da EA no currículo do Ensino Básico e uma clarificação no que respeita ao desenvolvimento das práticas letivas e à formação inicial de professores dos PG.

O Despacho Normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril, que estabeleceu “provas de aferição nas áreas das expressões no 1.º ciclo”, também “veio, no entanto, criar alguma agitação, debate e “preocupação artística” (APEM, 2017, p. 1). Apesar de se verificarem algumas incoerências na aplicação do diploma “fazia sentido que o sistema não aferisse apenas o Português e a Matemática, quando se considera e defende a globalidade do currículo e a contribuição das várias áreas para o desenvolvimento integral dos alunos” (APEM, 2017, pp. 1-2).

Por sua vez, entre 2018 e 2021, o XXI e o XXII Governo Constitucional reformulam os seus normativos educacionais, revogando através do Despacho n.º 6605/2021, de 6 de julho, todos os documentos curriculares existentes e entrando em vigor o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), as *Aprendizagens Essenciais*, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e os Decretos-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e o n.º 55/2018. Este último indica, de forma explícita, que o PASEO

define o sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões (Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho, 2021, p. 241-(2)).

As competências estéticas e artísticas para além de vigorarem nestes novos diplomas equiparam-se, em qualidade e importância, às restantes competências estipuladas. Porém, um conjunto de associações, entre as quais está a APEM, elaboram um Parecer onde declaram que “não se pode aceitar que a implementação da presença da área artística no currículo esteja invariavelmente condicionada à disponibilidade de recursos humanos ‘existentes’” (APECV

et al., 2018, p. 1). Este Parecer permite, mais uma vez, pensar que a EA ficará pelos normativos.

Em relação à Música no 1.º CEB, Sampaio (2018) reitera que a prática letiva da Música não é comumente praticada pelo EG. No seu estudo, desenvolvido no concelho de Lisboa, indica que, no caso da escola pública, apenas 34% dos PG realizam atividades de Música nas suas aulas; 16% são coadjuvados por um professor especialista e; no âmbito das AEC, 64% lecionam o Ensino da Música. Este autor informa ainda que a prática letiva da música está integrada com as restantes áreas curriculares, não havendo referências de práticas letivas de Música, enquanto área do saber.

Ao nível da avaliação externa, as Provas de Aferição supracitadas figuraram até ao ano letivo de 2023/2024, dando lugar às provas ModA, implementadas através da Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro que, “a) No 4.º ano, abrangem Português, Matemática e Estudo do Meio e uma componente do currículo rotativa a cada três anos” (cf. n.º 6 do Artigo 26.º). A exclusão das áreas artísticas, desta avaliação, por mais parcial que seja, denota um retrocesso, tanto na responsabilização dos PG no desenvolvimento de práticas letivas desta componente curricular, como na validação da importância da EA para o desenvolvimento global dos alunos.

537

Professores generalistas e a Música

Pelo exposto, percebe-se que o ensino da Música no 1.º CEB é pouco expressivo e predominantemente da responsabilidade dos PG:

Um dos desafios perenes na educação musical, quer na educação pré-escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, é a relativa inadequação entre os requisitos para que o professor tenha um conhecimento “generalista” abrangendo diversas disciplinas, em comparação com um conhecimento mais “especializado” e profundo considerado necessário para ensinar música (WELCH, 2020, p. 37).

Pouco expressiva é também a investigação sobre esta temática. Enquadrada maioritariamente em mestrados profissionalizantes, como são os casos dos Mestrados de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico e dos Mestrados do Ensino Pré-Escolar e do Ensino do 1.º CEB (existe variação nas designações), as dissertações apresentam, predominantemente, o formato de Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada (PES) a par com um projeto educativo ou um projeto de investigação.

Os projetos educativos incidem predominantemente no carácter de facilitador de aprendizagem da música e interdisciplinaridade e são, na sua maioria implementados no Ensino Pré-Escolar, evidenciando barreiras no 1.º CEB:

Contudo, houve constrangimentos, desde logo, pela professora titular que não foi colaborando na possibilidade de implementação de qualquer proposta de projeto

relacionado com a generalidade das expressões artísticas, designadamente, a Expressão Musical, o que inviabilizou a concretização de uma intervenção efetiva (LEITÃO, 2023, p. 3).

Esta ausência de atividades musicais nas práticas letivas dos PG, são diversas vezes declaradas em relatos como “durante os momentos de observação em contexto de estágio não nos foi possível assistir a um único momento onde fosse abordada a área disciplinar em causa” (COSTA, 2019, p. 88) e na total ausência de referência sobre atividades de Expressão Musical (LOPES, 2014).

Projetos de investigação dão conta da opinião favorável dos PG sobre a importância da música na educação e no desenvolvimento dos alunos do 1.º CEB (COSTA, 2019; GONÇALVES, 2019; LEITÃO, 2021; SILVA, 2021), ao mesmo tempo que, alguns dos mesmos estudos e outros, demonstram a parca prática letiva de Música dos PG (COSTA, 2019; GONÇALVES, 2019; LEITÃO, 2021; MATIAS, 2013; TRACANA, 2013), evidenciando, deste modo, a falta e o incumprimento do currículo da Música no 1.º CEB.

As justificações apresentadas prendem-se maioritariamente com:

- Falta de à-vontade para o desenvolvimento de atividades musicais (COSTA, 2019; LEITÃO, 2021; MATIAS, 2013); devido a uma formação inicial inadequada e deficitária (COSTA, 2019; GONÇALVES, 2019; LEITÃO, 2021; MATIAS, 2013; TRACANA, 2013) e à falta de formação contínua (COSTA, 2019; GONÇALVES, 2019; LEITÃO, 2021; MATIAS, 2013) que proporcionem conhecimentos técnico-científicos, bem como pedagógico-didáticos para a realização de tais atividades;
- Falta de planificação sistemática das atividades musicais (GONÇALVES, 2019; LEITÃO, 2021; MATIAS, 2013), bem como de preocupação no registo e na avaliação das aprendizagens musicais dos alunos (MATIAS, 2013), a que se alia o desconhecimento dos normativos curriculares (MATIAS, 2013) e “dos conceitos e conteúdos técnico e científicos que estão inseridos nos currículos” (TRACANA, 2013, p. 235);
- Falta de tempo letivo para o desenvolvimento de atividades musicais devido à distribuição imposta pela tutela bem como às imposições programáticas para as outras áreas curriculares (COSTA, 2019; GONÇALVES, 2019; LEITÃO, 2021);
- Falta de equipamentos e infraestruturas para a realização de atividades musicais (COSTA, 2019; GONÇALVES, 2019; LEITÃO, 2021; MATIAS, 2013; TRACANA, 2013).

A par destas justificações, parece-nos muito pertinente acrescentar uma observação de Matias (2013, p. 276) quando diz: “notamos que os encarregados de educação não estão preocupados pela falta do cumprimento desta área do currículo que é a linguagem musical”

Considerações finais

A partir do que foi exposto, torna-se evidente que, no 1.º CEB não se desenvolve o Ensino da Música ou não se desenvolve convenientemente. Das orientações da UNESCO e das diretrizes curriculares, passando pela Convenção do Direito das Crianças e pela Constituição da República Portuguesa, LBSE até à mostra dos autores mencionados e, mais recentemente aos estudos realizados, é notória uma enorme contradição que suscita a breve reflexão que deixamos.

Internacionalmente existe uma dissonância de discursos e pressões sobre a função, o fim e propósito da educação, exemplificada pela UNESCO e OCDE. Como referido, a primeira organização concebe uma educação humanista para promoção da justiça social, a tolerância e a paz; já a segunda assenta numa visão individualista do mundo e das relações económicas e culturais, em busca de empregos e de uma melhor vida. Diríamos que é esta visão que prevalece num mundo de consumidores livres que lutam por *better jobs*, acumulando *better skills* na escola e ao longo da vida, numa caminhada isolada e em permanente competição pela sobrevivência num mundo hostil ameaçado pelo desemprego, onde “não se estabelecem solidariedades, compete-se por melhores preços e melhores posições sociais” (TEODORO, 2022, p. 60).

Tendo em conta que os programas de avaliação sobre o conhecimento adquirido na escola (como o PISA e os *rankings* nacionais) assentam nesta abordagem economicista, os governos nacionais, bem como as políticas locais e a própria escola, vêem-se condicionados a aceitar este tipo de visão curricular (LOPO & BORGES, 2022). Até ao nível dos estudos implementados pela tutela isso é notório, quando nos é apresentado um sobre a exigência cognitiva nas Aprendizagens Essenciais do currículo do 1.º CEB, que se foca nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio (LEITE & VALENTE, 2024). A nível nacional, é interessante observar que, por exemplo, o CNE, dando relevância a EA nos Pareceres e Recomendações, é estranho que em outros documentos referentes ao currículo e ao ensino não lhe preste atenção.

Neste panorama, pode-se concluir que a EA só é deveras importante para a qualidade e humanização da educação e impulsionadora de ensino-aprendizagem quando estamos a discutimos. Vê-se numa constante pressão justificativa para se manter no currículo, chamando-se as devidas Associações promotoras a pronunciarem-se só a título de cumprimento de calendário (ENCARNAÇÃO, 2016). No que respeita à Música, a situação é mais profunda, pois parece só vigorar nos normativos. É lamentável reconhecer que passado 30 anos, as seguintes palavras de Santos (1995, p. 15) permanecem atuais:

“atendendo, porém ao que na realidade é feito, somos levados a concluir que a **Música, no ensino genérico, é cenário**”.

Pelo exposto podemos concluir que: a música no 1.º CEB é uma realidade que vigora nos normativos legais, embora sem uma realização efetiva nas práticas letivas dos PG; esta situação mantém-se desde a LBSE, apresentando-se normalizada perante a maioria dos atores da comunidade educativa (é “normal” o PG não ensinar música); as justificações para a falta de música no 1.º CEB são as mesmas usadas há quase quatro décadas e não se vislumbra uma mudança.

Apesar da investigação sobre a música no currículo do 1.º CEB não ser abundante, e circunscrever-se, maioritariamente, a trabalhos académicos (dissertações e/ou relatórios de estágios de mestrado e algumas teses de doutoramento), raramente publicados. Verifica-se também haver uma saturação de dados, que nos leva a supor a necessidade de observar o fenómeno de uma outra perspetiva, isto é, de aliar os pressupostos curriculares para as aprendizagens da Música com os conhecimentos efetivos dos PG nesta área, a fim de se conseguirem implicações notórias com a investigação desenvolvida. Segundo Sousa (2005, p. 12) “uma investigação inicia-se geralmente porque há a necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta, podendo na realidade aceitarem-se respostas parciais ou de veracidade duvidosa, mas procurando sempre chegar a respostas de maior rigor”.

Efetivamente, muitas são as perguntas que fervilham na nossa mente e, por isso, deixamos algumas: Porque é que se normalizou o incumprimento do currículo de Música no 1.º CEB? Tendo em conta o exposto, qual o porquê de em quase 40 anos a questão está por resolver? Onde está ou poderá estar o motivo que leva ao impasse? Estará a nível local, nacional, europeu, internacional? Estará no currículo e/ou exclusivamente nos PG?

Durante o curto período de investigação que já concretizámos, deparamo-nos com muitas e variadas justificações, para a presença da música no EG, mas não encontramos nenhuma para a sua retirada do currículo, assim sendo, onde está, realmente, o problema?

Referências

APECV, APEM, APEVT, & APROTED. (2018). *Parecer conjunto das Associações (APECV, APEM, APEVT e APROTED) sobre o desenho das Matrizes Curriculares na Educação Artística decorrente da análise do Decreto-Lei sobre o CEBS aprovado na generalidade pelo Conselho de Ministros a 5 de abril de 2018*.

APEM. (2008). *Programa de generalização do ensino da inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico* (Relatório de Avaliação No. 2008). APEM.

APEM. (2009). *Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Avaliação No. 2008/2009). APEM.

APEM. (2010). *Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Avaliação No. 2009/2010). APEM.

APEM. (2011a). *Parecer da APEM sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular apresentada publicamente a 12 de dezembro de 2011 pelo Senhor Ministro da Educação e Ciência.*

APEM. (2011b). *Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Avaliação No. 2010/2011). APEM.

APEM. (2012). *Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Avaliação No. 2011/2012). APEM.

APEM. (2017). *Parecer da APEM: Provas de Aferição do 2.º ano de escolaridade—Música 2017—Análise dos resultados.* APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical.

APEM. (2019). *Parecer da APEM: Provas de aferição do 1.º ciclo do ensino básico | 2.º ano | Expressões artísticas—Código 27—Ano Letivo 2018/2019.*

541

Augusto, A. I. (2017). *A Educação Artística em Portugal (2006-2016): Estruturas curriculares e sistemas de apoios como espelho das políticas educativas* [Dissertação, Instituto Politécnico de Lisboa].

Barenboim, D. (2009). *Está tudo ligado: O poder da Música.* Editorial Bizâncio.

Cabral, A. C. (1988). Situação e problemas do Ensino da Música em Portugal. *Boletim*, 56, 15–21.

Carvas Monteiro, M. do A. (2014). Da Música na Educação. Em *As Artes na Educação* (pp. 177–187). Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Cordeniz, V. I. (2019). Algumas Reflexões sobre a Política Pública «Escola a Tempo Inteiro» e o Ensino Musical nas Atividades de Enriquecimento Curricular. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 9(2), 33–40. <https://doi.org/10.34639/rpea.v9i2.139>

Costa, A. I. G. da. (2019). *Lecionar Expressão e Educação Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico: Perspetivas dos professores acerca da sua formação* [Dissertação. Instituto Politécnico de Viseu.

Cunha, P. F. M. D. A. (2013). *Música bem temperada na escola. Narrativas de Vida na Construção da Profissionalidade de um Educador Musical* [PhD Thesis, Universidade do Porto].



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Damião, M. H., & Martins, I. (2019). O voo de Ícaro ou o património perdido no «currículo do futuro». *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, 7, 12–24.

Damião, M. H., Rocha, C., & Nascimento, M. A. (2020). A importância do ensino: Contributos da teoria histórico-cultural. *Escola de Vigotsky. Egítania Scientia*, 26, 123–131.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, Ministério da Educação, Série I Diário da República n.º 15/2001 258 (2001).

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Série I Diário da República n.º 129/2012 3476 (2012).

Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro, Diário da República n.º 253/90 4522 (1990).

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, Série II-1.º Suplemento Diário da República n.º 129/2021 2 (2021).

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, Série II Diário da República n.º 122/2011 27056 (2011).

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, 1.º Suplemento, Série II Diário da República n.º 134/2013 22210 (2013).

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, Série II Diário da República n.º 115/2006 8783 (2006).

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, Série II Diário da República n.º 100/2008 23194 (2008).

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, Série II-1.º Suplemento Diário da República n.º 66/2016 11440 (2016).

Dias, M. S. A. A. (2011). *Operacionalização da Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo].

Direção Geral do Ensino Básico e Secundário. (1990). *Ensino Básico: Programa do 1º Ciclo*. Ministério da Educação - Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes. Parecer n.º 2/99, Série II Diário da República n.º 28/99 1577 (1999).

542



Encarnação, M. (2016, abril 30). *Que Educação queremos? Repensar o lugar da Música no currículo do séc. XXI*. Conferência Currículo do Século XXI: competências, conhecimentos e valores, Fundação Calouste Gulbenkian. APEM_Comunicação_30abril2016 (mec.pt)

Figueiredo, I., & Vasconcelos, A. Â. (2002). A música no ensino básico: Por uma prática artística sustentada. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 4, 13-26.

Fonterrada, M. T. de O. (2008). *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação* (2ª). Editora UNESP.

Gonçalves, R. M. S. (2019). *Perspetivas do docente generalista: Espaço da Expressão Musical no currículo do 1º CEB* [Dissertação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti].

Gordon, E. E. (2015). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões* (2ª). Fundação Calouste Gulbenkian.

Lei de Bases do Sistema Educativo_Consolidada, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 3067 (1986).

Leitão, A. M. C. (2021). *Contributos para a Compreensão da Coadjuvação de Expressão e Educação Musical, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas do Algarve* [Dissertação, Universidade do Algarve].

Leitão, C. (2023). *Educação Artística e Interdisciplinaridade na Infância* [Dissertação, Politécnico de Coimbra].

Lopes, A. S. B. B. (2014). *A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.º CEB* [Dissertação, Instituto Politécnico de Lisboa].

Mateiro, T., & Ilari, B. (2012). *Pedagogias em Educação Musical (livro eletrónico)*. intersaberes.

Matias, A. M. M. F. de M. S. (2013). *A Educação Musical no 1.º Ciclo: Concepções do professorado, formação e desenvolvimento curricular no contexto português* [PhD Thesis, Universidade de Santiago de Compostela].

Mbuyamba, L. (2006). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. UNESCO.

Michels, U. (2003). *Atlas de Música I* (1ª, Vol. 1). Gradiva.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*.

Moreira, T. C. (2012). *A Educação Musical nos jardins-de-infância e no primeiro ciclo da escola portuguesa, num contexto de interdisciplinaridade para a aquisição de competências* [PhD Thesis, Universidad de Valladolid].

Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro, Série I Diário da República n.º 27/2025 (2025).

Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto, 3.º Suplemento, Série II Diário da República n.º 164/2015 24284 (2015).

Recomendação sobre Educação Artística, n.º 1/2013, Série II Diário da República n.º 19/2013 4270.

Rocha, A. (2012, dezembro). Reflexões sobre «os porquês» da Educação Musical nos currículos escolares: A música aprende-se com música. *Revista de Educação Musical*, 138, 63–66.

Sampaio, M. F. dos S. M. (2018). *Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias* [PhD Thesis, Universidade Nova de Lisboa].

Santos, J. C. (2000). Reorganização Curricular do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, 105, 21–23.

Santos, J. T. (1996). Educação Artística em Portugal: Privilégio de alguns ou direito de todos? *Revista de Educação Musical*, 88, 15–17.

Silva, J. I. M. V. da (2021). *Perceções dos professores sobre o contributo da Educação Musical no desenvolvimento das crianças* [Dissertação, Instituto Politécnico do Porto].

Soares, D. M. de O. (2012). *O ensino da música no 1.º ciclo do ensino básico: Das orientações da tutela à prática letiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra].

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e Artes Plásticas: Vol. 3.º*. Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. Moderna.

Teodoro, A. (2022). O PISA e as limitações e riscos de um programa de governação global da OCDE. *Revista Lusófona de Educação*, 56, 45–64.

Tracana, M. I. L. G. (2013). *Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estudo de Caso Múltiplo* [PhD Thesis, Universidade do Minho].

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI* (Comissão Nacional da UNESCO).

UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl.

UNESCO. (2024). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística*. Conferência Mundial sobre a Educação Cultural e Artística, Abu Dabi.

Vasconcelos, A. Â. (2007). A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, 128, 5–15.

Welch, G. F. (2020). O desafio de assegurar uma educação musical eficaz na infância por educadores generalistas. Em *Desafios em Educação Musical*. CIMPEM/INET-md.

Wuytack, J., & Palheiros, G. B. (2018). *Pedagogia da iniciação musical*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

545



DESCONSTRUÇÃO DE IDEALIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Stephan Melro Rego¹Terezinha Rosa Mendonça Guimarães²Katia Cristian Puente Muniz³

Introdução

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a desconstrução de idealizações que marcam o discurso educacional sobre o processo educativo, o aluno e o professor a partir da análise do texto de Rinaldo Voltolini (2011). Este estudo é constitutivo da fase preliminar de duas pesquisas em curso articuladas pelos autores, uma sobre a violência no espaço escolar como efeitos do bullying e outra sobre os mecanismos inconscientes da evasão escolar. Em comum se reconhece a complexidade da experiência educacional com seus limites, falhas e impasses. E nesse sentido o estudo questiona concepções que apresentam a escola como um espaço onde todos os conflitos se resolveriam pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas ou uma reestruturação pedagógico-organizacional. Do mesmo modo põe uma interrogação na concepção do aluno como um sujeito plenamente moldável, capaz de alcançar uma suposta perfeição desde que bem orientado.

Estudos sistemáticos recentes (Aquino, 2016, Silva; Santos, 2023) apontam que as abordagens psicopedagógicas ou comportamentais que estão no cotidiano das práticas escolares tendem a tratar a indisciplina, agitação e outras condutas fora do idealizado como falta de valores, limites, problemas de relacionamentos ou falha do caráter individual.

Aquino (2016) fez um abrangente mapeamento das principais perspectivas encontradas na produção acadêmica brasileira entre 1998 e 2015. Nesse trabalho ele apresentou que as causas para a indisciplina não se reduzem a uma única matriz. Eles podem ser de diversos tipos. Fatores relacionais professor-aluno e os conflitos de expectativas, descompasso entre a imagem idealizada do aluno e os comportamentos reais, falta de vínculo pedagógico e tensões morais e simbólicas. Também podem estar situadas no clima escolar e na cultura institucional, marcadas por hierarquia rígida, processos moralizantes e práticas de controle, na violência simbólica e processos de estigmatização, sobretudo de alunos de classes populares. Somam-se fatores pedagógicos com práticas pouco inclusivas ou desmotivadoras, que não reconhecem a diversidade e os interesses dos estudantes. E ainda fatores sociais e culturais diante das transformações da contemporaneidade e no mundo juvenil e da

546

¹ Doutorando em Psicanálise, Saúde e Sociedade (UVA/RJ). <https://lattes.cnpq.br/6136327268276494>

² Doutoranda em Psicanálise, Saúde e Sociedade (UVA/RJ). <https://lattes.cnpq.br/4879371819450387>

³ Doutora em Psicanálise, Saúde e Sociedade (UVA/RJ). Mestre em Sociologia (UFRJ). Socióloga (UFRJ). <https://orcid.org/0000-0002-6998-7021>. katia.muniz@uva.br

fragilidade de referências normativas. Apesar desse corte estrutural ser mais frequente entre os pesquisadores, o senso comum escolar ainda toma como causa aquelas que enfatizam características individuais como déficit de valores, desrespeito ou falta de limites. Poucos são os estudos, segundo o autor, que se centram na indisciplina como sintoma de processos subjetivos, expressão de conflitos psíquicos, e da condição do sujeito em uma cultura marcada por controle e normatização. Neste caso é mais presente estudos sobre a ideia de que o aluno indisciplinado pode ser porta-voz de tensões latentes no coletivo escolar, mais do que um caso individual.

Para Silva e Santos (2023) há um descompasso entre conteúdos e realidade dos alunos, ou seja, quando o que é ensinado não dialoga com o contexto deles, a indisciplina tende a surgir.

Reforçam que ela é multifatorial e complexa, e que há limitações no processo pedagógico e dificuldades docentes. Essa falta de sintonia entre o ensino e a vida cotidiana dos estudantes, somada às limitações na atuação docente frente à diversidade de comportamentos pode ser o mais impactante nesse contexto. Mas tudo isso está construído em ideais de escola, professores, alunos e o que é o educar.

Dessa forma, este ensaio se concentra nas contribuições de Voltolini (2011) e como ele apresenta os conceitos de inconsciente, desejo, falta e linguagem de Freud e Lacan para possibilitar novos caminhos a fim de compreender os comportamentos como indisciplina, apatia ou agitação enquanto manifestações do inconsciente e não apenas desvios de conduta. Para isso é necessária uma desconstrução de idealizações a partir da perspectiva psicanalítica a fim de trazer os fatores psíquicos que podem atravessar a problemática. A proposta da investigação é posicionar a escuta do sujeito estudante para além da aparência e da performance e perceber o que ele diz ou silencia, como expressão de desejo e sofrimento. Ao mesmo tempo entender o professor não como transmissor de conteúdos, mas como presença simbólica importante, ou seja, alguém que ocupa um lugar de autoridade confiável, capaz de sustentar limites sem ameaçar, que se implica e se confronta com seus próprios desejos. A escola, nesse sentido, é vista como uma instituição cultural que regula, impõe renúncias e adaptações. A educação não é um campo de harmonia, mas de impasses. Tentar eliminar o mal-estar é ignorar a própria condição humana.

547

Psicanálise e a prática educativa: como pensar o mal-estar na escola

Aproximar a psicanálise da prática educativa, não significa criar uma pedagogia psicanalítica, mas para desmontar as idealizações e os modelos normativos de educação a partir das premissas teóricas psicanalíticas, segundo Voltolini (2011). Ao criticar o ideal pedagógico, o autor enfatiza, numa referência à Sigmund Freud em sua conferência de 1937 *Análise terminável e interminável* (1996), que educar, governar e psicanalisar são ofícios impossíveis. Freud considerava que a educação, como a psicanálise e a política, é sempre uma tentativa precária e incompleta de regular o desejo e a pulsão. Para a psicanálise somos seres pulsionais, ou seja, não somos movidos apenas pela razão ou pela consciência, mas sim por forças

internas, as pulsões (*trieb*). A pulsão é uma força que faz pressão constante sobre o psiquismo, pedindo satisfação. Com origem corporal (no corpo), se exprime na psique e nunca cessa ou é eliminada por completo. Ela pode ser deslocada, sublimada ou reprimida, mas nunca plenamente satisfeita. Quando um desejo se realiza, logo surge outro. Vivemos segundo Freud (1930/2010) entre as exigências do prazer imediato e as regras sociais, lei, moral e valores.

A escola como uma instituição cultural exige renúncias, regula comportamentos, impõe normas e constrói subjetividades. Assim ao afirmar que educar, assim como governar e psicanalisar, são ofícios impossíveis, não o são por fracassarem absolutamente, mas porque operam em campos marcados por resistências, transferências e mal-estar constitutivos. Ignorar essas tensões é recusar a própria condição humana, marcada pela incompletude, pelo conflito e pelo desejo. Propõe lidar com a realidade do cotidiano escolar e defende que a escola deve enfrentar e acolher as situações reais que acontecem no dia a dia escolar, incluindo os conflitos, as dificuldades, os fracassos e as singularidades dos sujeitos (alunos, professores e comunidade escolar) e não simplesmente idealizar a escola como um espaço perfeito. Reconhecer limites é condição para práticas mais éticas.

A educação, por sua vez, implica imposição de limites e transmissão da cultura, o que cria resistência e tensão. Ao mesmo tempo em que ensina, também reprime, e isso gera contradições inevitáveis entre o sujeito estudante e o sujeito professor que traz na sua prática a tentativa de controlar completamente o que o outro fará com o saber e com as normas, o que é da ordem do impossível. Por isso não há educação sem perda, sem limite, sem frustração. A promessa de uma escola sem conflitos, sem sofrimento e sem falhas é não apenas ingênua, mas também perigosa, pois nega a dimensão trágica e real da formação humana.

Outro ponto a considerar é a valorização do desejo na relação pedagógica. A partir de Jacques Lacan, o desejo não se impõe, se convida ao sujeito. O desejo para Lacan (1958-59/2016) é o que nos falta, aquilo que nos move, mas que nunca se satisfaz totalmente. Ele não é uma necessidade nem uma demanda. A necessidade pode ser saciada quando a criança tem fome, mas junto a essa fome tem também a demanda de amor, de atenção. Mas o desejo nunca é satisfeito plenamente e vai além da demanda, porque é o que sobra quando a necessidade é satisfeita. Para Lacan somos seres da linguagem e quando entramos ao nascer nesse mundo, da cultura e da lei, deixamos algo perdido para sempre, que faltará, como um buraco que se constitui no desejo, que por sua vez é estruturado na relação com o desejo do Outro.

É nesse sentido que Voltolini (2011) diz que o ensino deve ser uma oferta, não uma exigência. A falta é a não completude, a imperfeição. Na escola, a ideia de um aluno “completo” ou de um professor “totalmente preparado” é uma idealização. É na linguagem que o sujeito se manifesta. Escutar com atenção o modo como o sujeito fala (ou silencia) é essencial para acolher o sujeito do inconsciente. O modo como um conteúdo é transmitido ou acolhido carrega marcas subjetivas, sociais e políticas: quem ensina e quem aprende o fazem a partir de suas histórias, posições e afetos. O desejo do aluno e do professor atravessa o processo

educativo. O ensino, portanto, não deve ser transmitido de forma autocrática, mas sim de forma participativa e inclusiva, o que facilita o processo de apreensão do saber.

Um outro conceito muito negligenciado na educação é o de que o professor não precisa ter todas as respostas. A ideia de não todo e incompletude é uma marca psicanalítica. Essa incompletude é condição da existência humana, não há completude simbólica, não há gozo pleno e não há saber total. Nenhum discurso pode capturar tudo. Nenhuma experiência é toda. Por isso o professor pode e deve dizer “isso eu não sei” e, com isso, abrir espaço para a investigação, para o pensamento, para a busca mútua do conhecimento. O não saber cria espaço para a subjetividade, para a construção conjunta do conhecimento e da relação. A psicanálise valoriza esse não saber como espaço de abertura.

A escola como espaço do inconsciente

O sujeito do inconsciente na escola entre em cena ao permitir destacar a singularidade da criança e o papel do desejo e da transferência nas relações educacionais e mostra que o saber pedagógico técnico não dá conta da dimensão subjetiva do educar e que muitas idealizações produzem frustração e adoecimento (Voltolini, 2011). Dessa forma, questionam-se certos ideais e expectativas utópicas que estão frequentemente presentes no discurso educacional. Por exemplo, a escola como um ambiente onde todos os conflitos se resolvem pelo conhecimento. O aluno como sujeito completamente moldável, que pode ser “perfeito” se bem-educado. Desconstruir, portanto, é reconhecer que a experiência educacional é muito mais complexa, cheio de limites e falhas.

O inconsciente não está acessível de uma forma direta pela consciência, mas influencia os comportamentos, decisões e sintomas. Conforme expõe o autor, em Freud o inconsciente não se deixa domesticar totalmente pelas normas, conteúdos e expectativas da escola. O inconsciente é a parte da nós que pouco conhecemos, mas onde ficam os desejos, pensamentos e lembranças que foram reprimidos, porque são inaceitáveis ou ameaçadores para a consciência. Logo, na escola o aluno (e o professor também) são movidos por elementos que não dominam completamente. Um comportamento agressivo, um silêncio persistente, uma dificuldade de aprender podem expressar algo inconsciente, e não apenas “preguiça” ou “falta de interesse”. Defende em seu texto que a escola precisa considerar esta dimensão.

Há, portanto, uma crítica à idealização da escola como um espaço neutro, harmônico e resolutivo. Com frequência, a instituição escolar é concebida como local onde todos os conflitos se dissolveriam pela via do saber, e onde o aluno, se bem orientado, alcançaria sua plena realização. Esse imaginário pedagógico, sustentado por promessas de progresso, racionalidade e universalidade, desconsidera os impasses estruturais da experiência educativa (Voltolini, 2011).

Por isso, compreende que operar com a concepção sujeito do inconsciente no cenário escolar é uma das estratégias possíveis no cenário educacional. O aluno deixa de ser visto apenas

como um ser racional, plenamente acessível à formação, para ser reconhecido como sujeito dividido, atravessado por fantasias, sintomas, medos, angústias e desejos inconscientes. Essa perspectiva desloca o foco da performance para a escuta, da conduta visível para os efeitos de sentido que circulam na linguagem. Comportamentos como apatia, agressividade, silêncio ou indisciplina não podem ser reduzidos a “problemas de conduta”. Eles podem ser manifestações de sofrimento subjetivo, formas de dizer aquilo que o sujeito não consegue expressar diretamente.

Um outro aspecto do texto de Voltolini (2011) é pensar a educação como um campo atravessado pelo simbólico. Para isso articula a concepção lacaniana sobre o papel da linguagem como mediadora fundamental da constituição subjetiva. O simbólico é um dos três registros lacanianos, sendo o imaginário e o real os outros modos de organizar a experiência psíquica humana. Todos nós entrelaçamos as imagens que nos formam (quem somos quando olhamos no espelho, nossa identificação, a ilusão de uma unidade, de um eu ideal, como nos alienamos com essa imagem), a linguagem que nos molda (o simbólico, a lei, as regras, os interditos, o lugar do nome-do-pai que interdita nosso pleno gozo e estrutura o nosso desejo, a cadeia de significantes nos definem, a falta) e o real da falta daquilo tudo que nos escapa (que não simbolizamos pela linguagem nem temos imagem, não se deixa representar ou domesticar e que pode emergir como repetição, trauma, angústia). Na escola, a linguagem não apenas transmite conteúdos, mas posiciona sujeitos, institui lugares, estabelece relações de poder e marca diferenças. O simbólico, enquanto registro lacaniano, está presente em todas as práticas escolares: nas normas, nas avaliações, nos discursos pedagógicos, nas relações entre alunos e professores.

O autor convida a entender que a escola não é apenas um lugar de transmissão de conteúdos, mas um espaço onde os sujeitos estão imersos em um sistema simbólico complexo e que cada um carrega os seus registros singulares. A educação **não é neutra**, mas permeada por discursos, significados, leis e estruturas simbólicas. A partir dessa premissa, alunos e professores **ocupam lugares simbólicos** e, falam a partir deles. É nesse momento que vivenciamos o mal-estar escolar. A escola é uma instituição que tenta transmitir saber e civilizar o desejo. É constituída pela tensão estrutural, no qual sendo um espaço simbólico, suas regras, limites e expectativas sociais conflitam com o desejo singular de cada criança ou jovem.

A escuta como ferramenta pedagógica e o papel do professor

A educação, em sua dimensão mais profunda, é um processo de subjetivação. Ela não forma sujeitos ideais, mas permite que cada um se constitua em sua singularidade. Voltolini (2011) propõe uma prática educativa aberta ao imprevisto, ao fracasso, ao que escapa ao planejamento.

A escuta proposta pelo autor é mais do que uma técnica: é uma postura ética. Trata-se de escutar o sujeito e não apenas a queixa, o sintoma ou o rendimento escolar. Escutar não para

corrigir, mas para abrir espaço ao dizer. Isso implica recusar a imposição de sentidos prontos, dar lugar ao silêncio, respeitar a opacidade do outro, favorecer a emergência do sujeito no processo educativo e criar condições para que o aluno seja autor participativo deste processo de evolução.

Longe de ser apenas um transmissor de conteúdos, o professor é uma presença simbólica significativa na constituição do sujeito-aluno. Seu papel não se reduz à técnica, mas inclui a sustentação de limites, a oferta de referências e a implicação subjetiva no processo educativo. Voltolini (2011) enfatiza que o professor também é sujeito do inconsciente, movido por desejos, fantasias e ideais. Desejos de reconhecimento, de amor, de eficácia, de “salvar” o aluno – todos esses movimentos psíquicos atravessam a prática docente e precisam ser reconhecidos para não se tornarem obstáculos inconscientes.

A provocação é realizar um deslocamento no modo como compreendemos o aluno, o professor e a própria instituição escolar. Trata-se de introduzir a escuta do sujeito, especialmente do sujeito do inconsciente, no espaço educativo, movimento que implica transformações éticas, simbólicas e práticas.

Por essa razão o efeito das desconstruções das idealizações sobre o que é ser aluno, professor e escola possibilita a valorização da escuta como ferramenta pedagógica. Essa escuta não se resume a ouvir o que é dito, mas se abre ao que se silencia, ao que se repete, ao que resiste à normatização. Trata-se de uma escuta que reconhece o sujeito em sua singularidade, em seus sintomas, impasses e desejos. Essa proposta desafia a tradição pedagógica que muitas vezes prioriza o desempenho, a adequação e o cumprimento de metas. Introduzir a escuta subjetiva no cotidiano escolar significa reconhecer que cada aluno é movido por dinâmicas internas que não se deixam reduzir a um modelo padrão de aprendizagem.

Ao propor uma superação da lógica da normatividade e desconstruir a expectativa de que a educação deva formar sujeitos perfeitos, ajustados e plenamente performáticos, aceitasse o fracasso como parte da constituição subjetiva no processo educativo. Há nesse aspecto uma reconfiguração do papel do educador ou, ainda, a uma reflexão mais profunda sobre o lugar do professor. Para Voltolini, o educador deixa de ser o mestre que detém o saber absoluto e passa a ser aquele que ocupa uma posição simbólica significativa, capaz de sustentar a autoridade de forma ética. O professor não é apenas um técnico que aplica metodologias, ele está implicado subjetivamente no processo educativo e é atravessado por desejos inconscientes. Essa perspectiva permite humanizar o professor, reconhecendo seus próprios limites, angústias, fantasias e desejos. É uma proposta que visa evitar o esgotamento psíquico e emocional dos docentes, frequentemente sobrecarregados por exigências de sucesso, produtividade e controle. Ao aceitar que nem tudo pode ser resolvido ou previsto, o professor também se autoriza a ser sujeito em processo, em formação.

A escuta do inconsciente, do sujeito estudante e do sujeito professor, desloca o foco da eficácia para a responsabilidade. Não se trata de garantir resultados mensuráveis, mas de criar condições para que o sujeito possa se constituir de maneira singular. Isso exige do educador uma escuta atenta, uma presença ética e uma postura de abertura ao imprevisto. A educação

deve, pois, abandonar a fantasia de totalização e controle e aceitar o “não saber” como parte legítima do processo educativo (Votolini, 2011). A psicanálise, nesse ponto, valoriza o vazio como espaço de criação, reconhecendo que o excesso de sentido imposto pelo outro pode impedir a emergência do sujeito. E desse modo, se reconhece que o saber não é neutro nem objetivo. Ele é sempre atravessado pelo desejo, tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos, mas criar condições simbólicas para que o desejo de saber se inscreva. Isso significa que o processo educativo deve levar em conta o que mobiliza o sujeito em sua busca pelo conhecimento, em vez de apenas forçá-lo a aprender. Essa abordagem valoriza o interesse genuíno, o questionamento, o erro como parte da aprendizagem e o tempo psíquico de cada aluno. Ao invés de tentar encaixar todos em um mesmo modelo, a educação passa a operar com o princípio da heterogeneidade e da subjetividade.

Considerações finais

O encontro entre psicanálise e educação é provocador e necessário. Ele desestabiliza certezas, questiona normas, incomoda práticas estabelecidas. Mas também abre caminhos para uma educação mais atenta ao sujeito, mais implicada com a escuta, mais ética em sua atuação. A escola que escuta o inconsciente de seus alunos e professores é uma escola mais humana, mais real, mais potente em sua ação formadora.

Mas vale dizer, não se trata de uma escuta, ao mudar o setting analítico, porque o real do sujeito deve ser uma busca singular. Todavia, mas criar a oportunidade de não tomar a fala literalmente, não interpretar falas, gestos e comportamentos com mera expressão de desagrado ou indisciplina diante do processo de ensino. É prestar atenção aos lapsos, aos silêncios, às repetições de falas e condutas e aos sintomas de mal-estar. É antes de tudo reconhecer que, para além do que o sujeito diz, há algo que ele quer dizer e não sabe. Ou seja, é uma forma de acolher a singularidade e de não reduzir ninguém a rótulos ou diagnósticos.

Referências

AQUINO, J. G.. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 664–692, jul. 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143670>

FREUD, S.. O mal-estar na civilização (1930). In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Vol. 21. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S.. Análise terminável e interminável (1937). In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Vol. 23. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



LACAN, J. **Seminário 6. O Desejo e Sua Interpretação.** (1958-59). Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SILVA, A. L. N. da; SANTOS, M. P. M. dos. Causas da indisciplina escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 3406–3418, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i9.11431. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11431>. Acesso em: 5 jun. 2025.

VOLTOLINI, R.. **Educação e Psicanálise.** São Paulo: Cortez, 2011.

553



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

DIMENSÃO SUBJETIVA NA EAD: RELAÇÃO COM O SABER DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EAD

Marcelo Mendonça Vieira ¹

Introdução

Em virtude do avanço da EaD, na sociedade atual, é possível perceber que existem inúmeras opções de formações nesta modalidade, em todos os níveis de Ensino: MOOCs, cursos livres, curso técnicos, cursos de graduação, licenciatura, e pós graduação lato sensu: tanto aperfeiçoamento quanto especialização.

Como sabemos, a EaD não é uma novidade nos principais centros Educacionais no país. Nos dias atuais, a EaD se encontra, na maioria das Universidades públicas e Institutos federais de Educação, numa fase de institucionalização. Em algumas, de mais maneira mais adiantada, em outras, numa fase inicial. A institucionalização da EaD é complexa porque envolve, segundo Veloso e Mill (2024, p. 4), aspectos: internos (endógenos), e externos (exógenos) em relação a Organização. Aspectos Endógenos (no interior das instituições): Cultura organizacional, a aceitação das pessoas, a eficácia da permanência dos alunos, o plano de trabalho (com estágios, cronogramas, normas, incorporação de infraestruturas, e adequação de recursos no plano orçamentário). E quanto aos Aspectos Exógenos (fora das instituições): O cenário econômico e concorrencial, as pressões governamentais, políticas públicas, a legislação específica da EaD, a percepção social em relação à modalidade EaD, a demanda pelos cursos EaD, etc. Tudo isto influencia na institucionalização.

No mundo corporativo, a EaD é natural na vida do cidadão trabalhador, pois é bastante utilizada nos cursos de Educação continuada entre os profissionais das mais distintas áreas do conhecimento. Além disso, a Tecnologia da Informação está cada vez mais presente na vida do cidadão comum, na sua vida cotidiana, no trabalho, no seu lazer, em suas redes sociais, em seus contatos pessoais, nos sites ou aplicativos da Gestão pública (municipal, estadual e federal) e invade até no espaço urbano por onde ele transita no seu cotidiano. Sem levar em conta a disponibilidade e qualidade da sua internet móvel, disponível vinte e quatro horas por dia, para uma grande parcela da população.

Em relação aos cursos de formação, embora as pessoas tenham esta ou aquela preferência quanto à sua modalidade de ensino favorita, não há nada que sinalize uma tendência para um futuro onde a modalidade EaD seja desestimulada, muito menos que entre em declínio. Pelo contrário, ao perceber o momento da explosão da EaD no Brasil, na última década, a tendência fica bastante destacada. O cenário educacional brasileiro mudou bastante com o crescimento expressivo do Ensino a Distância (EaD) na última década. Os dados do Censo

554

¹ Doutorando em Educação pela UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), e-mail: marcelo.vieira@ifes.edu.br

da Educação Superior de 2021 mostram um aumento de 474% no EaD de 2011 a 2021. O número de novos discentes que optaram fazer faculdade à distância cresceu 20% entre 2021 e 2022: passou-se de 3,9 milhões para 4,7 milhões. Os dados ainda revelam que a partir de 2020, a EAD ultrapassou o ensino presencial no indicador "novos alunos matriculados" (ingressantes). Entende-se que estes dados revelam um outro cenário na Educação brasileira. Para Verdélio (2022), o incremento e alcance da internet de banda larga, aumento da oferta e disponibilidade, redução de custos, além da flexibilidade foram catalisadores desse crescimento estrondoso.

O crescimento exagerado de alguns cursos na modalidade EaD, sobretudo na esfera privada, carrega uma dúvida quanto a possibilidade de haver uma expansão do Ensino com grande integração tecnológica sem que haja no planejamento dos cursos a inclusão de pautas como a aprendizagem ativa, a educação socioemocional, os demais interesses dos alunos, assim como o estímulo ativo à sua participação nos ambientes virtuais.

O novo decreto sobre a Educação a Distância (EaD) no Brasil, o Decreto nº 12.456 de maio de 2025, foi motivado por uma série de preocupações do Ministério da Educação (MEC) e de diversos setores da sociedade com a qualidade do ensino oferecido nessa modalidade, especialmente diante do seu crescimento exponencial nos últimos anos. Este decreto trouxe diversas mudanças que impactam os cursos de pós-graduação, especialmente no que tange à qualidade, acessibilidade e supervisão. Embora o foco principal do decreto seja a graduação, as diretrizes e o espírito da nova legislação também se aplicam, em grande parte, à pós-graduação, visando aprimorar a modalidade. Esta legislação menciona diversas alterações normativas que enfatizam entre outras coisas a caracterização do curso na modalidade EaD, que passa a ter um mínimo de 20% de atividades presenciais e/ou síncronas mediadas, além de avaliações presenciais obrigatórias. Este decreto menciona ainda a Infraestrutura dos polos EaD, a Qualificação docente para mediação pedagógica, a Proibição de cursos 100% online em certas áreas, e uma certa atenção em relação à interação pedagógica.

Atualmente, muitos cursos na modalidade EaD são anunciados comercialmente, destacando-se uma ênfase no desenvolvimento de habilidades técnicas em inúmeras áreas profissionais. Por vezes inclusive, sua divulgação enfatiza o valor da mensalidade. Com menor frequência, há algum destaque ocasional para a o aprendizado, ou a qualidade dos cursos, estrutura, e formação dos professores.

Quanto à ênfase, por vezes exagerada, nas habilidades técnicas, nos novos cursos a distância que surgem a cada dia, há uma dúvida quanto à maneira como isto se dá operacionalmente nas relações que envolvem a dinâmica do aprendizado ao longo de cursos na modalidade EaD: Será que existe uma preocupação com a dimensão subjetiva da humanização entre os agentes do curso? Foi com esta preocupação inicial que este ensaio teórico, em formato de artigo, resume inquietações iniciais que foram pontuadas em um projeto de pesquisa aprovado, em fase inicial desenvolvimento, num programa de Doutorado em Educação, em uma determinada Universidade Federal brasileira.

Imagina-se que sem esta preocupação inicial há um forte risco de o curso se tornar maçante, desinteressante, mecânico e que tenha dificuldade de gerar aprendizado nos alunos na medida em que as relações se enfraquecem, e a história de vida do aluno se torne ausente. Muitos cursos novos na modalidade a distância ainda não foram testados neste quesito, ou ainda, simplesmente não levam isto em consideração.

A transmissão “mecânica” de saberes nunca foi bem vista no ensino presencial, mas na EaD ela é ainda mais fatal quando há espaço para o surgimento da sensação de isolamento. Ainda mais quando os saberes, interesses e expectativas dos alunos é desconsiderada, e a dinâmica vivencial se restringe a uma participação sem muitas interações. Ou mesmo quando há interações nos ambientes virtuais de aprendizagens, mas elas ocorrem como fóruns “frios” que se dão como respostas automáticas, acréscidos de comentários vazios sem muito significado a respeito das respostas dos colegas. Sem esforço intelectual, e aparentemente sem muita vontade, apenas para marcar a tarefa como realizada, e assim obter alguma pontuação que talvez seja o suficiente para obter uma aprovação, e seguir adiante. Ou então, até que o desânimo tome conta, e que a permanência no curso EaD seja ameaçada pela falta do desejo em continuar. Até que haja intuitivamente uma noção de que aquela experiência educacional não está alcançando o aprendizado que se esperava. Por desconhecer as potencialidades comprovadas pela literatura sobre a EaD, alguns alunos podem até associar esta situação de baixo aprendizado à própria modalidade educacional, quando na verdade o que está ausente é uma perspectiva de humanização nas relações entre as pessoas (professores, alunos), na didática do conteúdo, no material instrucional, e enfim na própria relação com o saber.

Levando em consideração o contexto assinalado, este ensaio teórico possui o objetivo de levantar questões a respeito da dimensão subjetiva da humanização na EaD frente ao enorme crescimento da quantidade de cursos de formação na modalidade a distância que ocorreu na última década mas tem se intensificado nos últimos anos.

Revisão de Literatura

De acordo com Moran (2002,p.1), EaD é uma modalidade de ensino e aprendizagem em que professores e estudantes não estão juntos no plano físico, mas se conectam entre si interligando-se através de tecnologias como a Internet, além de outros mecanismos menos utilizados atualmente como rádio, tv, etc. Estando os alunos ao lado do professor na sala de aula, como no Ensino presencial, ou ainda que distante fisicamente, no caso da EaD, a questão é que a Educação carece de humanização independente da modalidade educacional. Para Arroyo (2000, p.17), é importante trabalhar a humanização do sujeito, em todas as suas instâncias. Desta maneira, o educador deve ter uma atenção constante em relação ao que se passa entre os estudantes. Mas para que isto se torne possível de fato, este educador humanizador precisa incluir na sua perspectiva a afetividade: uma visão com amor, amizade, e carinho. Para tanto, inclusive, é ressaltado o papel da escola em preparar o indivíduo para

agir dentro desta perspectiva de humanização. E não apenas transmitir conceitos oriundos das disciplinas académicas e seus respetivos saberes. Portanto, é preciso que os docentes estabeleçam sua ação com base nesta necessária humanização, para uma aprendizagem mais efetiva.

Outrossim, na aprendizagem significativa, é enfatizada a importância da relevância, do contexto e do conhecimento prévio para a existência de uma aprendizagem significativa. Na memorização, aprendizagem mecânica, as informações são apreendidas sem interação com as informações. A aprendizagem mecânica é importante, e não se opõe à aprendizagem significativa. Entretanto o ato de humanização não se torna possível apenas com aprendizagem mecânica, pois esta desconsidera os sentidos e o significados que os alunos atribuem aos saberes (ASUBEL,2003).

Levando em consideração a questão da educação humanizada, há que se destacar neste contexto o enfoque de diversos autores a respeito da afetividade na Educação.

No estudo de Martins e Santos (2020), são mostrados alguns pesquisadores que são referências clássicas em relação à importância da afetividade para a Educação, como: Jean Piaget, Lev Vygotsky além de Henri Wallon . Enquanto Piaget dá destaque ao fato de que a vida afetiva e a intelectual estarem interconectadas, Vygotsky enfatiza seu papel fundamental nas relações, na medida em que a afetividade influencia o interesse na aprendizagem, a autoestima, a memória, a percepção, a própria vontade, e demais ações. Em Henri Wallon, a afetividade recebe grande dedicação, e na sua concepção, ela é decisiva para o desenvolvimento humano. Para este autor, o termo se refere à capacidade do aluno ser impactado positiva ou negativamente por sensações humanas internas (medo, alegria e fome, entre outros) como externas (olhares, gestos, atitudes, objetos que despertam atenção, e demais informações que recebemos do ambiente). A afetividades, na perspectiva teórica destes três autores, é primordial para ensinar, uma vez que auxilia a aprendizagem (MARTINS E SANTOS, 2020).

O assunto da afetividade, tão debatido na Educação presencial, já foi analisado segundo muitas perspectivas e autores, também na EaD. Carvalho e Lima (2015,p.3), revelam em seu estudo a importância da criação de vínculo afetivo na aprendizagem via web, através das considerações de Henri Wallon sobre afetividade e cognição. Neste mesmo sentido, Custódio, Marinelo, Costa, & Santos (2019, p.11), discutem o papel do tutor frente à Humanização da Aprendizagem na Educação a Distância para um acompanhamento pedagógico eficiente. De Almeida Carlos e Francelino (2016, p. 3), mostram ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que auxiliam a humanização na EaD, desde que haja presencialidade nos vínculos de afetividade nas interações professor, tutor e discentes. Levando-se em consideração a relevância do tema, há diversas outras pesquisas sobre o tema com outros enfoques, e acredita-se que este debate é necessário continuamente.

Já com apoio da Teoria da relação com o saber, levando-se em conta a subjetividade na Educação a Distância, um estudo importante com uso de etnografia virtual e da abordagem (auto)biográfica, demonstrou como fatores pessoais, afetivos e contextuais influenciam a

permanência, evasão ou trancamento no curso EaD (MEDRADO,2012). Segundo este autor, a EaD se configura como mais uma “janela” na vida dos sujeitos, que navegam entre múltiplas identidades e compromissos. Mais recentemente a discussão avança mostrando a condição de ser estudante e o sentido de aprender via Internet (SANTOS, 2018). A autora destaca a importância de compreender o aluno como um ser humano com diversas características sociais e psicológicas, superando uma visão limitada à sua presença ou ausência nas atividades. Esta pesquisa demonstra que o aprender na EaD se estende para além do ambiente escolar e pedagógico, englobando as interações dos estudantes com o mundo e consigo mesmos.

Apesar do debate sobre a humanização na Educação, que ressalta a afetividade entre os sujeitos, estar presente em uma série de pesquisas, que se entrelaçam sobre o tema com óticas diferentes, a questão específica da subjetividade na Educação a Distância não tem sido enfocada em cursos de pós graduação, mas apenas em cursos de licenciatura EaD.

A Teoria da relação com o saber, Charlot (2000) apresenta um referencial teórico que consegue inserir toda esta problemática, e pode sim atender a questões de pesquisa relacionadas à EaD na pós-graduação também. Ao considerar a singularidade de cada indivíduo, construída por meio de suas experiências vividas, leva em conta a subjetividade humana nas relações construídas pelo profissional adulto. Como o próprio Charlot (2000, p.79) explica, a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um determinado sujeito, confrontado com a necessidade de aprender. Esta necessidade de aprender constante é a situação na qual nos encontramos, imersos no mundo humano, a partir do nosso nascimento. A relação com o saber, também pode-se dizer, se apresenta como o conjunto organizado das relações que um sujeito mantém com tudo que estiver relacionado com "o aprender" e o "saber" (CHARLOT, 2000). Para Charlot, o sentido que um determinado saber faz para o aluno é uma questão central e complexa, que transcende a mera aquisição de conteúdos intelectuais (CHARLOT, 2000, p. 44). Este autor argumenta que o saber adquire sentido e valor para o aluno por meio das relações que o sujeito estabelece com o mundo, consigo mesmo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 68). Desta maneira, a relação com o saber do sujeito aluno compreende o conjunto organizado de relações que este sujeito humano (singular e social) mantém com tudo o que está ligado ao "aprender" e ao saber. Isso inclui objetos, conteúdos de pensamento, atividades, relações interpessoais, lugares, pessoas, situações, ocasiões, obrigações, e também a relação com a linguagem, o tempo e a própria capacidade de aprender (CHARLOT, 2000, p. 67). Assim, para o aluno, o sentido do saber depende, portanto, de como esses elementos se articulam em sua experiência pessoal vivida. Somente assim é possível estabelecer uma conexão entre a necessária atividade intelectual, e o desejo do aprendente. Para Bernard Charlot, o significado que o conhecimento tem para o aluno é moldado por três dimensões que estão profundamente interligadas na "relação com o saber". A dimensão epistêmica trata de como o aluno se apropria do conhecimento, seja como um objeto (conceitos), como uma atividade (dominar operações) ou como um relacionamento (regular interações). A dimensão

identitária se refere a como o aprendizado e o saber se entrelaçam na formação da identidade do aluno, incluindo sua história, expectativas e auto-imagem. Por último, a dimensão social coloca essa relação em um contexto, sofre influência da cultura. A dimensão social reconhece que tanto o aluno quanto o saber estão imersos em um mundo social, repleto de relações, posições e expectativas coletivas, que influenciam o significado que se dá ao aprendizado. Essas três dimensões não funcionam de forma isolada; elas se entrelaçam e se influenciam mutuamente na experiência do aluno, afetando diretamente seu engajamento e prazer no processo de aprendizagem.

Metodologia

Este artigo foi construído através da dialética interação da subjetividade com a objetividade de conceitos e teorias a respeito do tópico: Educação a distância, dentro da problematização que envolve a dimensão subjetiva na humanização da EaD. São trazidos à tona reflexões com base nas experiências individuais, impressões, sentimentos, dúvidas, e contrapontos destacados por docentes com experiência em EaD, no ensino remoto emergencial, ensino remoto não emergencial, docência virtual, e inclusive no ensino presencial. Para Meneghetti (2011, p. 2), o ensaio teórico não dispõe de uma estrutura formal de um estudo que busca a divisão e a lógica postas pelas metodologias científicas tradicionais. As inquietações que guiam o estudo são entrelaçadas com premissas que se revelam no debate, onde eventualmente por um lado surgem contradições, e por outro lado, caminhos podem ser sugeridos. O uso de ensaio teórico na educação, evidentemente, não possui o objetivo de concluir o assunto – ainda mais neste caso, onde as referências servem apenas de base para um projeto de pesquisa a ser executado.

O ensaio teórico permite analisar aspectos qualitativos oriundos da manifestação de fenômenos demarcados em pesquisas prévias permitindo reacender debates, outras discussões a respeito do que envolve o assunto com mais liberdade para contribuir com o conhecimento. Na medida em que desafios, limites e provocações são lançadas, há espaço para um posicionamento por parte do leitor, uma vez que no decorrer do ensaio, os leitores são instigados a tirarem as suas próprias conclusões sobre os diversos pontos assinalados. Uma vez que não há uma sequência metodológica padrão para o ensaio teórico, como na ciência positiva, as ideias ocorrem livremente nas reflexões, mas compartilham uma mesma preocupação. Deste modo, a organização do artigo sugere a própria sequência das reflexões de modo que as ideias foram agrupadas dentro de uma sequência que valoriza uma exposição entrelaçada de questões que possibilitam, neste ensaio, a culminar com uma proposição teórica final possível. Uma viabilidade que seja suficiente para se projetar futuros estudos investigativos acerca destes pontos com maior profundidade.

Discussão Teórica

Neste contexto de grande expansão da quantidade de cursos na modalidade EaD, muitos cursos tem sido formatados de uma maneira padronizada que não leva em conta a flexibilização pedagógica necessária para adaptação aos sujeitos de uma nova turma. A padronização de cursos EaD de oferta contínua, ao reproduzir o mesmo curso no próximo período letivo, sem customização, sem levar em consideração a especificidade dos alunos pode estar descontextualizada, e dificultar a compreensão dos alunos. Além disso, cada aluno carrega consigo uma experiência, um universo de saberes e interesses que nas relações precisa compartilhado, valorizado, e incluído na esfera educacional.

Sobre o novo marco da Educação a Distância (EaD) no Brasil, estabelecido pelo Decreto nº 12.456 de maio de 2025, embora mencione uma certa valorização na interação pedagógica, não há nenhum tipo de reconhecimento expresso sobre a necessidade de se levar em consideração a subjetividade na EaD nos termos em que se discorre este ensaio teórico. Ou seja, aparentemente a qualidade da educação na EaD não revela um compromisso com uma aprendizagem de fato significativa.

Conforme Charlot (2000, p. 55), quanto mais significativo for o conteúdo do ensino, mais o aluno se mobiliza para se apropriar daquele conteúdo de modo relacional. O saber só faz sentido se o aluno se mobilizar intelectualmente para ele, e essa mobilização depende de a situação de aprendizagem ter sentido e de poder gerar prazer e responder a um desejo (CHARLOT, 2000, p. 82). Uma atividade genuína surge quando o **motivo** e o **objetivo** de um estudo (adquirir conhecimento) se alinham. No ensino a distância, em especial na educação de adultos, esta questão é fundamental. O sujeito adulto, profissional, já com uma formação inicial, é o público da pós graduação EaD. Este sujeito possui uma experiência ainda mais considerável no seu percurso formativo, e isto pode implicar numa necessidade ainda maior de considerar estas experiências para que o aprendizado produza sentido. Afinal, a relação com o saber do pós graduando é possivelmente mais “densa”, ou pelo menos mais “rica” na dimensão epistêmica da relação com o saber. É ainda possivelmente mais “experiente” na dimensão social, e talvez mais “avançada” na dimensão identitária da relação com o saber. Esta consideração parte da premissa de que o sujeito aluno da pós graduação está numa educação continuada a mais tempo, e portanto possui uma trajetória de vida onde a sua relação com o saber já carrega uma série de experiências, tanto educacionais, profissionais, como de vida, mais desenvolvidas que o jovem, por exemplo. E sendo assim, levando-se em conta a perspectiva da Teoria da relação com o saber, os cursos de pós graduação voltados a este público adulto não pode ser compatível com uma filosofia educacional pautada pela pobreza informacional que reduz o saber à mera transmissão de conteúdo. Se não há relação nesta visão, como pode haver aprendizado? Como pode ser considerado o desejo do aluno? Como pode haver construção de sentido na perspectiva da subjetividade? Até que ponto isso ocorre na proliferação em massa dos cursos padronizados em plataformas na EaD? Há de se considerar que a ausência desta preocupação no

planejamento de um curso EaD, inclusive no marco legal da EaD de 2025, pode induzir ao aluno uma percepção de não se ver ali representado, e daí pode ocorrer o distanciamento. Um distanciamento que pode trazer a sensação de ausência de conexão do aluno com a proposta educacional, quando o aluno “não se vê ali”, quando o seu mundo não é representado dentro das atividades pedagógicas EaD: Fóruns, vídeos, wikis, debates on-line, na mediação pedagógica síncrona ou assíncrona, ou até mesmo num encontro presencial. Se isto ocorrer, o sentido é interrompido porque não há como interpretar memórias num plano onde não há conexão com a experiência pessoal subjetiva. E se o sentido fraquejar, qual mobilização é possível? Para Charlot, os alunos consideram uma aula “interessante” aquela que estabelece uma relação específica com o mundo, consigo mesmo e com os outros, mesclando dimensões epistêmicas e identitárias (CHARLOT, 2000, p. 55). O saber para fazer sentido, precisa se apoiar nas relações de aprendizagem já construídas pelo aluno em seu cotidiano e, ao mesmo tempo, oferecer uma diferenciação que permita uma relação específica com o saber escolar (CHARLOT, 2000, p. 65). Na educação formal, principalmente no ensino formativo do ensino médio, e na graduação, os alunos tendem a ver o que lhes é ensinado como meras informações para provas, isso está longe do ideal a partir da perspectiva da Teoria da Relação com o saber. Ainda assim, o jovem persiste, pois precisa alcançar a média nas avaliações e daí alcançar o êxito escolar para se ter um diploma. Porém, focando-se na pós graduação, onde o sujeito aluno é um adulto com formação e experiência profissional, esta questão faz muito menos sentido ainda. A única distância que é cabível na EaD é a distância física. Quanto à distância emocional, esta não pode ter lugar na Educação a Distância. A distância do mundo do aluno vai impedir a “liga” que conduz ao saber subjetivado. Ou seja, em outras palavras, um curso de pós graduação EaD também precisa ensinar o que o aluno quer aprender. Muitas vezes, o adulto chega na pós graduação sem ter criado a consciência de que ele enquanto sujeito precisa ser considerado na prática pedagógica. Ele precisa dessa oportunidade independente da área do saber humano contido na formação.

Sabemos que as plataformas virtuais de Educação , ao contrário das redes sociais, são carregadas de formalidade na linguagem escrita, por vezes de maneira exacerbada, e que há barreiras que dificultam um envolvimento personalizado. Porém, justamente pelas próprias características da EaD, o esforço em conhecer e reconhecer cada sujeito de maneira diferenciada precisa ser enfrentado, e se tornar um valor compartilhado. A presencialidade virtual tende a estabelecer uma relação onde a confiança é crescente quando mesmo assincronamente as respostas, esclarecimentos, e feedbacks são constantes. Os momentos síncronos, e ou encontros presenciais podem reforçar estes vínculos, como sabemos, mas isto não deveria ocorrer ao acaso. Quanto melhor a conexão entre as partes, melhor o nível do relacionamento e o apoio mútuo. Neste ponto, Wallon *apud* Martins e Santos (2020) enfatiza o papel das emoções no desenvolvimento humano. Para Wallon, as emoções externam seus desejos e vontades, através dos sentimentos, paixões e sensações que envolvem o ambiente, de tal forma que este ambiente proporciona uma proximidade, ou um

afastamento, que estão relacionados com as sensações de bem-estar ou mal-estar do indivíduo. Corroborando com este ponto, Charlot (2000, p. 73) entende que a relação com o saber não se trata de uma simples questão cognitiva, pois envolve aspectos emocionais e sociais.

A educação também corre o risco de se tornar desumanizada na medida em que as relações entre os sujeitos neste processo educacional se dá mecanicamente através um formalismo excessivo na EaD, que possa deixar o curso com excessiva rigidez, talvez um pouco monótono, daí causar desinteresse e até evasão em parte do público. É preciso portanto, dentro da consideração da dimensão da subjetividade na EaD, estabelecer uma comunicação onde seja possível dar margem à aspectos informais de comunicação. Não basta criar uma sala para isto. É preciso valorizar a comunicação individualizada, considerar o sujeito nas suas peculiaridades. Cabe aqui, mais uma vez, nos valermos de flexibilidade pedagógica que, conforme MILL (2018, p. 262), diz respeito à maleabilidade do ensino-aprendizagem, em termos de espaço, tempo ou currículo. Neste ponto específico aqui considerado, quebrar a rigidez da formalidade comunicacional significa realizar uma formação mais personalizada, considerando as condições objetivas de cada sujeito, reorganizando a educação, em função de diversos interesses ou necessidades.

Outro ponto a ser considerado nesta análise, é uma reflexão acerca da Tecnologia que naturalmente é algo importante na estrutura e formatação dos cursos EaD. O termo tecnologia em muitos desperta algo de positivo e vem de encontro ao interesse porque a tecnologia se bem utilizada representa um apoio, um auxílio. Entretanto, cabe ressaltar que a tecnologia não pode ter um fim em si mesma, ela precisa estar alicerçada em uma filosofia de ensino, e encaixada na didática e planeamento do curso EaD. A tecnologia não humanizada não representa nenhuma vantagem em termos de aprendizado porque o elemento central da Educação deve ser o aluno, e as possibilidades de aprendizado oportunizadas pelo curso. A tecnologia não pode ser sinónimo de tecnicismo. O tecnicismo é uma estrutura pedagógica de visão capitalista dentro das tendências liberais, que despreza as relações afetivas professor-aluno e valoriza a técnica e a reprodução sistematizada atrelada às capacidade e habilidades dos indivíduos. Nele supõe-se a ideia de que o ensino com máquina é melhor, quando na verdade há uma exclusão da perspectiva educacional de formar um sujeito crítico. Na pós graduação EaD, é importante enfatizar que o ensino não ocorre pelas máquinas, e sim através delas – mediado por sujeitos educadores para sujeitos adultos - alunos. Pois é justamente nas relações onde há espaço para a orientação com empatia, dentro das particularidades de cada sujeito. Este papel do educador humanizado é insubstituível.

A mediação também é outra preocupação importante na teia de relações que envolve os alunos e os profissionais da Educação no contexto da humanização da EaD. Mesmo porque a mediação carrega em si mesma o objetivo de informar, esclarecer, trazer um feedback, com presteza e disposição amparando a angústia da dúvida dentro de um prazo o mais breve possível.

Sendo assim, a troca de informação que deve ocorrer na dinâmica dos relacionamentos precisa estar pautada numa sobriedade carregada de empatia em toda comunicação.

Embora importantes pontos que envolvem a Humanização, e a afetividade na Educação tenha sido evidenciados em inúmeras pesquisas, como assinalado, é possível que haja um lapso enviesado de enfoque teórico, que deixa escapar algo que se revela como essencial, não apenas para apontar os problemas, mas para que se possibilite o envolvimento dos sujeitos nas participação ativa do curso EaD. Afinal, é destas relações que podem emergir conexões com aprendizados significativos, que façam sentido a ponto de equilibrar esforço intelectual e o prazer em aprender. Daí decorre a necessidade de uma busca que passe pela relação do saber.

Se o aprender está intimamente ligado ao sujeito, e às suas concepções, pode-se dizer que a Teoria da relação com o saber está em consonância com a perspectiva da aprendizagem significativa. Pela aprendizagem significativa, deduz-se que quando o aluno entra em contato com novos conceitos e constrói novas relações. A relevância e o significado que ele associa aos saberes permite articulações para projetar concepções posteriores. Sendo assim, o sentido e significado atribuído aos saberes nesta aprendizagem, precisam estar contextualizados para que seja possível que o estudante busque sua autonomia, sendo protagonista do saber. Este processo para Charlot (2000, p. 40) é subjetivo e está associado ao desejo que cada indivíduo possui, e é capaz de mobilizá-lo frente ao imperativo do aprender. Esta mobilização, a partir do desejo, se encarrega de embutir o esforço intelectual necessário para o aprendizado. E na medida em que esta busca proposital, com esforço intelectual, articula algo que interessa ao aluno, há participação engajada, há sentido, significado, e prazer. Na EaD, sobretudo na pós graduação, isto se constitui como algo fundamental porque não há como haver aprendizado com uma postura passiva - muito encontrada no ensino presencial.

Ao considerar a dimensão subjetiva inclusa no processo educacional da EaD, entende-se que seja possível compreender a relação com o saber dos alunos de um determinado curso. Compreendendo esta relação com o saber, se torna possível repaginar a modelagem educacional que se estabelece entre os alunos e um determinado curso EaD. Neste novo “olhar” há de ser incluído a atenção aos aspectos de humanização da EaD, e de afetividade levando em consideração os saberes dos discentes. Charlot (2000), mostra que a relação com o saber implica em uma dimensão de identidade: afinal, aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, ao seu modo particular de vida, às suas relações com as outras pessoas, e enfim, à própria imagem que ele mesmo tem de si, assim como à imagem que quer que os outros tenham dele.

A Gestão da EaD ao considerar esta necessária atenção à subjetividade, precisa estar pautada numa gestão democrática que garanta a participação de todos. Assim, é possível haver espaço para valorizar os saberes dos alunos, possibilitando que eles sintam que o mundo que eles fazem parte, pode também ser representado nas atividades EaD. Afinal, é importante que os

estudantes se entendam, tenham sentimento de pertencimento com o curso, compromisso com a instituição, e com os valores da filosofia educacional.

Conclusão

Em busca de uma teoria que levasse em consideração toda esta problematização acerca da necessidade de humanização da Educação com afetividade, aprendizagem significativa, inclusão e consideração à individualidade, num cenário de crescimento exponencial de cursos padronizados na modalidade EaD, nos últimos anos, este trabalho levantou algumas questões importantes e necessárias a respeito da consideração da dimensão subjetiva na humanização da EaD.

Esta pesquisa inicial no formato de ensaio teórico envolveu a maneira como o aluno aprende, e constrói seu próprio conhecimento a partir dos saberes que se dão a partir das relações que se estabelecem. Este ensaio teórico buscou na literatura, um suporte para a organização dos pontos assinalados dentro da temática específica. Foi encontrado na Teoria da Relação com o saber uma âncora que possibilita pesquisas que envolvem a pesquisa Educacional dentro de uma perspectiva antropológica - educacional que vem de encontro às preocupações assinaladas. Embora sejam raras as pesquisas que se utilizam da Teoria da Relação com o saber na Educação a Distância, conclui-se que este arcabouço teórico estabelece um excelente suporte para Pesquisas em Educação que levem em consideração a subjetividade dos sujeitos educacionais na EaD. Além disso, a maior parte dos cursos de pós graduações a distância, carecem de uma perspectiva andragógica onde a experiência do aluno precisa ativar aquilo que faz sentido para ele, levando-se em conta o seu percurso de formação – que é singular.

Ao deslocar a ótica das preocupações assinaladas para as relações com o saber, imagina-se que seja possível compreender de maneira mais profunda e global todas as questões que permeiam este debate que impacta fortemente a possibilidade de tornar o aprendizado na Educação a Distância mais potente.

Referências

ARROYO, G. Miguel. Ofício de mestre: Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 378, de 19 de maio de 2025. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio 2025.

CARVALHO, Marcelly Reis; LIMA, Rosângela Lopes. A importância da afetividade na EaD: uma perspectiva de Wallon. Revista EDaPECI, v. 15, n. 1, p. 192-205, 2015.

CensoEAD.BR - 2020/2021 - ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf. Acesso em 14 de Maio de 2024.

CHARLOT, B. (2000). Da relação com o saber - Elementos para uma teoria Porto Alegre: Editora Artmed.

CUSTÓDIO, S. G., PACHECO, M. M. D. R., MARINELO, C. A. S. R., COSTA, L. R. S., & SANTOS, G. V. dos. (2019). O Papel do Tutor na Humanização da Aprendizagem na Educação a Distância. EaD Em Foco, 9(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.767>

DE ALMEIDA CARLOS, Marluce; FRANCELINO, Silvana Karine Costa. A HUMANIZAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA): olhares da tutora online e das discentes de pós-graduação EAD. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

MARTINS, Ana Claudia Amaro; SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. Afetividade nas relações educativas: uma abordagem da Educação Infantil. Revista Educação Pública, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/afetividade-nas-relacoes-educativas-uma-abordagem-da-educacao-infantil>. Acesso em 17 de Maio de 2024.

MEDRADO, Adonai Estrela. Sujeito em janelas: a relação com o saber na EaD. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico?. Revista de administração contemporânea, v. 15, p. 320-332, 2011.

MILL, D. Flexibilidade pedagógica na cultura digital (verbete). In: MILL, D. (org.). Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância. Campinas: Papirus, 2018. p. 259-263.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



MORAN, J. M. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, Elissandra Silva. A relação com o saber na educação a distância: a condição de ser estudante e o sentido de aprender via internet no Centro de Educação Superior a Distância da Universidade Federal de Sergipe (CESAD/UFS). 2018. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 38, 2022. Disponível em: <https://link.ufms.br/cZUxw>.

VERDÉLIO, Andreia. Ensino a distância cresce 474% em uma década, diz Inep. Agência Brasil, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-11/ensino-distancia-cresce-474-em-uma-decada-diz-inep> Acesso em: 20 Maio de 2025.

566



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

EDUCAÇÃO: ROUSSEAU E A FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE NA PRIMEIRA FASE DA VIDA

Geraldo Márcio da Silva¹

Introdução

Como a primeira condição do homem é a miséria e a fraqueza, seus primeiros sons são a queixa e o choro. A criança sente as suas necessidades e, não podendo satisfazê-las, implora o socorro de alguém através dos gritos: se tem fome ou sede, chora; se sente muito frio ou muito calor, chora; se precisa de movimento, mas a mantém em repouso, chora; se quer dormir, mas a agitam, chora. Quanto menos dispõe de sua maneira de ser, mais ela exige que a mudem. Só tem uma linguagem, porque só tem, por assim dizer, um tipo de mal-estar, na imperfeição de seus órgãos, não distingue suas diferentes impressões. Todos os males formam para ela uma sensação de dor.²

567

Este trabalho investiga o pensamento do genebrino Jean-Jacques Rousseau sobre a formação da sensibilidade na infância, especialmente nos dois primeiros livros de sua obra *Emílio ou Da Educação*. Parte-se da concepção de que a razão humana possui, inicialmente, um caráter sensitivo. Analisa-se como os sentidos — visão, audição, olfato, paladar e tato — constituem os fundamentos da experiência e do conhecimento nos primeiros anos de vida da criança. A partir disso, destaca-se o papel da natureza, da liberdade e do contato direto com o mundo como elementos fundamentais no processo educativo. Argumenta-se que, para Rousseau, a educação³ sensível precede e sustenta a formação moral e intelectual, sendo condição indispensável para o desenvolvimento integral do ser humano. O estudo propõe uma investigação da pedagogia rousseauiana à luz da valorização da experiência sensorial como via de construção da autonomia e da liberdade.

A epígrafe deste trabalho aborda a formação sensível na infância e a vulnerabilidade humana no início da existência. O recém-nascido está submetido à natureza corpórea sensível; desse modo, é incapaz de fazer distinções racionais, pois ainda não as desenvolveu, e tampouco

¹ Doutorando em Educação (PPGE-UFG). Mestre em Educação (IELT-UEG). Especialista em Filosofia (UEM-PR). Educador Musical Licenciado em Canto (EMAC-UFG). Filosofia Bacharelado (FAFIL-UFG). Filosofia Licenciatura (PUC-GO). Professor efetivo (PIV) da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO). E-mail: geraldo.silva@seduc.gov.br

² Ver (Rousseau, 2004, p. 53-54).

³ Segundo Thomaz Kawauche: “Emílio é considerado um *organismo vivo* antes de ser tratado como um aprendiz” (Kawauche, 2021, p. 53).

consegue compreender as causas do que sente. O infante vive imerso em um mundo experimental totalmente difuso, sendo tocado tanto pela dor quanto pelo desconforto. O choro, resultado do seu sentir, torna-se não apenas uma reação fisiológica, mas um comportamento instintivo e puramente animal, que representa a primeira forma de comunicação. Nesse caminho, nasce a primeira expressão de sentimento e os primeiros sentidos da formação do humano. Assim, surge a primeira linguagem — puramente afetiva — que expressa a interdependência de um ser humano em relação a outro que lhe assegura a vida.

Portanto, esta epígrafe revela que, para Rousseau, a educação da sensibilidade é a primeira forma de inserção no mundo. Sensivelmente, o homem aprende a sentir antes de compreender, e, assim, a utilizar o corpo para suprir as necessidades vitais. Das dores físicas nascem os primeiros laços de afetividade entre os homens e, com eles, a consciência da própria existência. Ao chorar, a criança revela não apenas uma dor física, mas a necessidade do outro, ou seja, a incapacidade de agir por conta própria. Nesse caso, a necessidade do outro — e, principalmente, do cuidado oferecido por ele — inaugura uma troca entre os humanos que se compreende como alteridade, marcada por sentimentos de confiabilidade.

Desde a infância, portanto, funda-se, por meio do que se aprende com a natureza, a possibilidade de uma vida ética pautada no relacionamento entre os seres humanos. Rousseau, ao afirmar que os males provocam na criança uma sensação denominada dor, sustenta que, na primeira fase da vida, o ser humano é incapaz de separar estímulos e conceitos relacionados às experiências humanas. Esses estímulos dependeriam da memória — capacidade de acessar o que está armazenado na mente —, da recordação — aquilo que permanece nos sentimentos adquiridos na vida —, ou da lembrança — o que foi vivido e não se esquece. Essas representações de sentimento fazem parte de um itinerário que as crianças ainda não são capazes de percorrer, dado o curto tempo de vida que possuem.

As crianças vivem em um mundo cujas experiências são únicas e, portanto, múltiplas. Lentamente, passam a adquirir a capacidade de organizar a linguagem por meio das percepções que constroem a partir de poucas experiências. Desse modo, alcançam novas expressões de presença corporal no mundo e novas formas de perceber como esses sentires afetam seus sentidos. O choro evolui, dá lugar às palavras, e, com isso, elas adquirem novos modos de expressar o que sentem.

Assim, já na epígrafe encontram-se elementos tanto teóricos quanto pedagógicos da concepção rousseauiana sobre como é possível acolher a criança no mundo — por sua fragilidade e por sua capacidade de compreender, por meio do corpo, o funcionamento da natureza. Esse caminho torna-se, na infância, a possibilidade de respeitar, desde a tenra idade, sua condição sensível e, posteriormente, permitir o desenvolvimento da moralidade conforme prescrito pela natureza. Nesse aspecto, a criança torna-se a própria prescrição da natureza, e é o corpo que lhe dá tal disposição. Por isso, a educação ocupa um papel central no pensamento de Rousseau, pois ele reflete sobre como ela pode acolher a criança na primeira fase da vida, promovendo a escuta dos afetos.

Desenvolvimento

Desse choro, que acreditávamos ser tão pouco digno de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo o que o cerca. Aqui se forja o primeiro elo da longa cadeia de que é formada a ordem social.⁴

O século XVIII foi caracterizado como iluminista, um período de mudanças intelectuais significativas e, sobretudo, de inovações no cenário cultural europeu. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) viveu nesse contexto e se destacou por pensamentos que fundamentaram a sociedade moderna.⁵ Ele reflete sobre a formação da sensibilidade física e moral, bem como sobre a capacidade humana de se aperfeiçoar. Sua obra educacional, intitulada *Emílio ou Da Educação*, publicada em 1762, aborda a construção de uma formação humana voltada à infância e a possibilidade de formar o homem por meio da sensibilidade física e moral.

Para tal, este trabalho investiga, nos dois primeiros livros do *Emílio*, o modo como Rousseau concebe a formação da sensibilidade física da criança. Nos *Diálogos* ele afirma que: “[há] uma sensibilidade física e orgânica que, puramente passiva, parece ter por único fim a conservação de nosso corpo e de nossa espécie pelas diretrizes do prazer da dor” Rousseau, 2022, p. 233). Desse modo, busca-se compreender como ele pensa, no processo formativo, as possibilidades de conduzir o aluno pelas vias naturais, a fim de salvaguardar a liberdade — condição de sua natureza — e a sensibilidade física nesse processo educacional.

Para Rousseau, a infância é a fase em que o ser humano pode desenvolver sua autonomia e sua humanidade. No século XVIII, a criança era vista como um adulto em miniatura; não existia o conceito de infância. Rousseau propõe um olhar contrário a essa concepção, ou seja, propõe enxergá-la conforme sua idade e as necessidades que a natureza lhe prescreveu. Nesse sentido, ele se torna o precursor do conceito de infância e abre caminho para discussões sobre a formação educacional humana.

No primeiro livro do *Emílio*, Rousseau afirma que, ao sair das mãos do autor das coisas, o homem se degenera. Por esse pensamento, percebe-se que ele se opõe ao modo como a sociedade forma os homens para viver nela, pois ela produz um homem artificial, mascarado e corrompido. Em oposição a isso, ele defende que o desenvolvimento humano deve seguir o ritmo da natureza, com respeito às fases da vida.

Para Rousseau, a primeira fase da vida — a denominada infância, que se estende do nascimento até os dois anos — pode ser marcada pela educação negativa, ou seja, aquela que não sofre interferência da formação social. Em outras palavras, nessa fase, não haverá a educação da moralidade, apenas questões relacionadas ao desenvolvimento físico e sensorial prevalecerão na formação humana. Nesse sentido, o papel do educador será proteger a

⁴ Ver (Rousseau, 2004, p. 54).

⁵ Norte Elias em seu livro: *A Sociedade de Corte* afirma: “não poderemos compreender Rousseau e sua influência, as razões de seu sucesso mesmo no interior do monde, se não o compreendermos simultaneamente como expressão do “sentimento” na vida da corte” (Elias, 2001, p. 128).

criança daquilo que excede; ou seja, ela não terá contato com o que é imposto socialmente, o que permitirá que se desenvolva conforme suas inclinações naturais. Nessa etapa da formação, a sensibilidade será a garantia dos vínculos nascentes da criança com o mundo que se apresenta diante de seus olhos.

Para Rousseau, a sensibilidade, além de ser física, adquire moralidade por meio da ação da *perfectibilidade* e da formação. Esses dois elementos — a *perfectibilidade*, capacidade que o ser humano possui de aperfeiçoar-se, e a formação moral — conduzirão a criança rumo à sociabilidade. No Livro II do *Emílio*, ele trata da infância, faixa etária que se estende dos 2 aos 12 anos. Nesse período, a educação compreende a formação dos sentidos e os estímulos que aguçam a percepção, a curiosidade e a satisfação em conhecer o mundo. Assim, além de assumir uma perspectiva empirista na formação humana, ao afirmar que todos os conhecimentos nascem dos sentidos, ele integra a essa concepção uma dimensão ética e puramente afetiva da sensibilidade.

Rousseau pensa que as emoções nascidas das experiências sensíveis enaltecem a formação, tornando-se algo concreto para o aprendiz e sendo mais eficazes do que os discursos e as instruções puramente racionais. Desse modo, o contato direto com a natureza, os jogos livres e os acontecimentos da vida cotidiana tornam-se as fontes das experiências pelas quais a criança aprende a distinguir aquilo que agrada ou desagrada. Assim, ela desenvolve progressivamente o senso de juízo moral, que está intrínseco às suas afeições adquiridas. Portanto, para ele, a educação na primeira fase da vida está no caminho da sensibilidade, podendo ser indutiva, de forma indireta e contrária à coercitividade. O preceptor de Emílio age com discrição, pois cria condições próprias para que a criança experimente os infortúnios e aprenda a conviver com eles de forma natural, sem saber que está sendo formada. Desse modo, quando chegar à fase adulta, não serão homens desprovidos de controle emocional, pois aprenderam, desde a infância, a se frustrar, a esperar, a se esforçar, a errar, e tudo se torna descobertas. Esses são os fatores que contribuem com o desenvolvimento da sensibilidade, posteriormente capaz de superar os infortúnios da sociedade corrompida e visa a formar o homem autônomo.

Para Rousseau, existe uma ligação direta e inerente, na vida humana, entre sensibilidade, natureza e liberdade. Desse modo, pensar sobre o que fundamenta a educação sensível é, justamente, refletir sobre a fusão entre natureza e liberdade. A sensibilidade física floresce no ambiente em que há respeito pelo que a natureza preparou para o corpo, que é espontâneo, como o da criança. Nesse caminho, a educação sensível pode, quando orientada pelo princípio da natureza, preservar a liberdade dos impulsos da criança, de modo a regulá-los em conformidade com as necessidades dessa fase da vida, sem repressão arbitrária e sem exagero de permissividade.

No Livro II do *Emílio*, Rousseau recusa a ideia de uma disciplina imposta externamente. Em vez disso, propõe que a criança aprenda com as consequências naturais de seus atos. Por exemplo, se Emílio insiste em quebrar seu brinquedo, o educador não o repreende; ele

permite que a criança experimente a perda e, assim, compreenda, de forma sensível, o valor do objeto e a responsabilidade por suas ações.

Essa pedagogia da liberdade fundamenta-se na confiança de que a natureza humana é boa e de que, se for devidamente cultivada, levará à formação de indivíduos sensíveis, solidários e autônomos. A sensibilidade, longe de ser um obstáculo à razão, é sua base e seu alimento. Sem sentimentos verdadeiros — como compaixão, amor, respeito e alegria —, a razão torna-se fria, técnica e opressiva.

Rousseau elabora, no *Emílio*, uma antropologia pedagógica inovadora ao afirmar que a razão humana possui, inicialmente, um caráter sensitivo. Contra a tradição cartesiana, que separava razão e sensibilidade, o filósofo genebrino argumenta que o pensamento racional emerge da experiência sensível, sendo os sentidos as primeiras janelas de contato com o mundo. Rousseau, nesse sentido, reconstrói a gênese do conhecimento a partir do corpo, das percepções e dos afetos, enfatizando que antes que a criança raciocina ela sente.

A infância, sobretudo nos primeiros anos de vida, é o período em que os cinco sentidos — visão, audição, olfato, paladar e tato — são os instrumentos essenciais por meio dos quais a criança aprende a diferenciar, comparar, associar e compreender o mundo ao seu redor. Esses sentidos, ao serem mobilizados nas interações com o ambiente, não apenas constroem os primeiros registros cognitivos, mas também estruturam as emoções e a consciência de si e do outro. Vejamos a seguir a formação dos sentidos.

Para Rousseau, a visão é um dos sentidos que fundamentam a formação da sensibilidade. O olhar da criança é, inicialmente, disperso, mas, com o tempo, vai ganhando foco e direção, permitindo-lhe distinguir formas, cores, movimentos e rostos. O contato visual com a natureza e com as pessoas estabelece vínculos afetivos fundamentais. Ele pensa, o contato visual direto com os elementos naturais — o céu, as árvores, os animais — como experiências essenciais para a formação de um aprendiz observador, contemplativo e intuitivo.

Mais do que um simples receptor de estímulos, o olhar infantil é exploratório, curioso e afetivo. Assim, a visão não é neutra: ela está impregnada de sensações de prazer, medo, admiração, desejo ou rejeição. A forma como a criança enxerga o mundo está intimamente ligada à maneira como o sente.

A audição desempenha um papel igualmente central na formação da sensibilidade e da razão nascente. Os primeiros sons que a criança ouve — a voz da mãe, os ruídos do ambiente, a musicalidade da fala — produzem impressões afetivas duradouras. Rousseau afirma que a linguagem, antes de ser racional, é melódica e emotiva. Nesse sentido, os tons da fala, o ritmo das palavras e os silêncios comunicam mais do que os significados formais das frases.

Para Rousseau, o som está ligado à memória afetiva e à imaginação. A audição ativa, por meio de cantigas, histórias, conversas e sons da natureza, favorece a formação de um repertório emocional e simbólico que servirá de base para as futuras capacidades reflexivas e morais. A musicalidade, inclusive, é exaltada como um dos principais estímulos da sensibilidade humana.

Rousseau afirma que o olfato é um sentido primordial nos primeiros anos da infância. Os odores possuem um poder profundo de evocar lembranças e sentimentos. O cheiro do leite materno, da pele dos cuidadores, das flores ou da terra molhada compõe um universo sensorial que marca a afetividade e a memória corporal da criança. O olfato é, assim, um sentido que liga o ser humano ao meio de forma sutil e duradoura. Rousseau compreende que, ao perceber o ambiente por meio dos aromas, a criança começa a construir um mapa emocional do mundo que a rodeia. Nesse aspecto, o olfato torna-se um mediador da familiaridade e da segurança — dois fatores decisivos para a formação da confiança e da estabilidade afetiva na infância.

Rousseau, no Livro I do *Emílio*, afirma que o alimento deve ser simples, natural e adequado ao estágio da criança, pois os prazeres do paladar, se mal direcionados, podem levar à corrupção dos costumes desde cedo. Contudo, ele não propõe uma educação do gosto, no *Dicionário de música*, no verbete sobre o gosto ele afirma: “de todos os dons naturais, o gosto é aquele que melhor se sente e menos se explica; ele não seria o que é se pudéssemos defini-lo, pois ele julga objetos sobre os quais o juízo não tem mais meios de apreender e serve, se assim ousar falar, de lentes à razão” (Rousseau, 2021, p. 87). O paladar é um dos primeiros sentidos a provocar reações de aceitação ou rejeição, prazer ou repulsa. Ao aprender a provar os alimentos e a preferir sabores naturais, a criança desenvolve, segundo ele, um modo de sobriedade sensível que repercute, mais tarde, em seu comportamento ético. Comer, nesse contexto, não é apenas uma necessidade fisiológica, mas uma prática que envolve escolhas, hábitos e, portanto, um início de autocontrole.

Por fim, o tato é o sentido fundante da experiência infantil. Desde o nascimento, a criança aprende sobre o mundo por meio do toque: sente o calor ou o frio, o duro ou o macio, a presença ou a ausência do outro. O tato possibilita as primeiras noções de proximidade, limite, proteção e prazer. Para Rousseau, esse é o sentido mais imediato e o mais corporalmente ancorado. É pelo toque que se estabelecem os primeiros vínculos de afeto e segurança. O colo, o carinho e o aconchego são experiências táteis que formam a base da confiança, da empatia e do reconhecimento do outro como presença significativa. Além disso, o tato permite à criança explorar objetos, desenvolver a coordenação motora e interagir com o ambiente de forma ativa e criativa.

A concepção rousseauiana da razão como sensibilidade desenvolvida tem implicações profundas para a pedagogia contemporânea. A ênfase nos sentidos como base do conhecimento exige que a educação da primeira infância seja mais do que uma preparação para o ensino formal: ela deve ser, sobretudo, um cultivo da escuta, do olhar, do toque, do paladar e do olfato — experiências primordiais que moldam a subjetividade e o modo como a criança se insere no mundo.

Nesse sentido, espaços educativos como creches e pré-escolas devem favorecer um ambiente rico em estímulos sensoriais e afetivos, respeitando o tempo próprio do corpo, da percepção e da emoção. Em consonância com Rousseau, uma educação verdadeiramente humana precisa começar pelo sensível, pois é no sensível que nasce a razão e floresce a moralidade.

Jean-Jacques Rousseau propõe, em *Emílio, ou Da Educação*, uma profunda reorientação da teoria e da prática educativa moderna ao enfatizar três pilares fundamentais: a natureza, a liberdade e o contato direto com o mundo real. Esses elementos, presentes de forma central nos dois primeiros livros da obra, formam o arcabouço de uma pedagogia sensível, orgânica e libertadora, voltada ao desenvolvimento integral do ser humano desde os primeiros anos de vida.

Na contramão das abordagens que pretendem adestrar a criança moldando-a segundo os ideais adultos ou normas sociais arbitrárias, Rousseau sustenta que a educação pode, antes, seguir a natureza — isto é, respeitar as leis do desenvolvimento humano, os tempos da infância e as necessidades vitais de cada fase da vida. É de bom grado que a educação não apresse o crescimento, mas sim acompanhá-lo com atenção e discrição. Nessa proposta, a liberdade da criança e sua relação direta com o mundo são indispensáveis para a construção do conhecimento, da moralidade e da autonomia.

A educação natural é o ponto de partida e o princípio organizador de toda a proposta de Rousseau. No Livro II do *Emílio*, ele afirma: “A natureza fez as crianças para serem amadas e socorridas” (Rousseau, 2004, p. 87), amor e socorro devem vir dos adultos e isso é prescrição que a própria natureza induz. Com isso, Rousseau estabelece que cada etapa do desenvolvimento humano possui sua própria lógica e finalidade interna, e que a educação deve respeitar essa sequência natural.

Vale ressaltar novamente que a natureza em Rousseau não se refere apenas ao mundo físico ou ao meio ambiente, mas também à constituição original do ser humano, anterior às corrupções impostas pela sociedade. Educar, segundo a natureza, significa proteger a criança das influências artificiais, da moral precoce e dos costumes sociais que deformam seus instintos naturais. Assim, o papel do educador é mais de guardião do que de formador: ele deve evitar interferências indevidas, permitindo que a criança descubra o mundo com seus próprios olhos, sentimentos e experiências.

A natureza, portanto, torna-se não somente um ideal bucólico ou romântico, mas um projeto filosófico de emancipação. Para Rousseau, a civilização moderna, com seus artifícios e valores competitivos, afasta o homem de sua humanidade essencial. A educação natural é um meio de restaurar essa humanidade, isso se dá por vias da simplicidade, da verdade sensível e da espontaneidade.

A liberdade, em Rousseau, é indissociável da educação moral e sensível. Ao contrário da pedagogia autoritária que prevalecia em seu tempo — baseada na obediência cega e na imposição de regras —, Rousseau defende que a criança deve ser livre para agir, experimentar e errar, pois é pela experiência da liberdade que se forma o senso de responsabilidade, o autocontrole e a autonomia.

Nos primeiros anos, a liberdade infantil não deve ser confundida com permissividade. Rousseau propõe uma liberdade guiada pelas leis naturais, e não pela vontade do educador. Por exemplo, quando Emílio comete um erro, o preceptor não o repreende moralmente, mas permite que ele experimente as consequências naturais de suas ações. Esse método

estimula a reflexão prática, desenvolve o julgamento pessoal e fortalece a capacidade de escolher por si mesmo. Segundo Cláudio Almir Dalbosco:

Para esclarecer o próprio sentido dado por Rousseau a este princípio pedagógico, faz-se necessário recorrer ao seu clássico exemplo do vidro quebrado da janela. Embora tivesse sido prevenida, antecipadamente, de que não deveria quebrar os vidros da janela, mesmo assim, a criança termina por fazê-lo. Diante desse fato, Rousseau aconselha ser mais educativo, em vez de fazer um longo discurso à criança e consertar logo em seguida o vidro quebrado, não dizer nada a ela, mas também não consertá-lo. Assim, ao passar frio, a criança aprenderia, através da experiência com as coisas (no caso do vento gelado que entra em seu quarto) a cautela necessária para agir em outras situações semelhantes (Dalbosco, 2011, p. 174).

Rousseau reconhece que a liberdade é uma conquista progressiva, que se inicia nos pequenos gestos da infância. Uma criança livre é aquela que aprende a agir por convicção, e não por submissão. O educador, por sua vez, deve esforçar-se para criar um ambiente no qual a liberdade seja possível — e não um campo de obediência, onde a moral seja apenas repetida, e não vivida.

Outro aspecto essencial da pedagogia rousseauiana é o contato direto com o mundo — ou seja, a aprendizagem pela experiência concreta, pelos sentidos, pelas situações reais. Em Rousseau, o mundo é o melhor livro — e deve ser lido com o corpo, com o coração e com a razão. A criança aprende mais caminhando, observando a natureza, manipulando objetos e se relacionando com pessoas do que escutando discursos abstratos ou decorando fórmulas. Rousseau critica duramente a educação livresca e escolástica que enche a mente da criança com conhecimentos que ela ainda não pode compreender. Ao contrário, propõe que a educação se dê a partir do real, do que é visível, tangível e possível de ser vivenciada. Isso exige um educador atento, que saiba aproveitar as situações cotidianas — uma chuva, a construção de um brinquedo, uma caminhada no campo — como oportunidades de aprendizado moral, físico e sensível.

O mundo, nesse contexto, não é um simples cenário para a educação, mas um agente educativo ativo. É no contato com os objetos, os fenômenos da natureza e as relações humanas que a criança aprende a reconhecer regularidades, a desenvolver habilidades, a cultivar o gosto pela descoberta e a refletir sobre as causas e os efeitos dos acontecimentos. Esses três elementos — natureza, liberdade e contato com o mundo — convergem para uma visão da educação como processo de condução, não de moldagem. O educador idealizado por Rousseau é alguém que acompanha o crescimento da criança sem violentar sua individualidade, que cria condições para o desenvolvimento natural e que oferece proteção sem aprisionamento.

Esse preceptor não ensina no sentido tradicional, mas organiza o ambiente, estimula a curiosidade, intervém apenas quando necessário e observa com sensibilidade o ritmo do

educando. A formação da sensibilidade, da razão e da moralidade decorre, portanto, de um equilíbrio sutil entre presença e silêncio, entre ação e espera, entre liberdade e orientação. Na perspectiva filosófico-pedagógica de Rousseau, a educação sensível não é um estágio transitório ou secundário, mas a base imprescindível para toda a formação moral e intelectual do ser humano. Esse princípio, reiterado ao longo dos dois primeiros livros de *Emílio, ou Da Educação*, revela um projeto de desenvolvimento humano que começa pelos afetos, pelos sentidos e pelas experiências corpóreas, antes de alcançar os domínios abstratos da razão e da moralidade normativa.

Rousseau argumenta que toda a estrutura racional e ética do sujeito deve enraizar-se na sensibilidade, pois é nela que se formam os vínculos com o mundo, com os outros e consigo mesmo. O erro da educação positiva, aquela oriunda da sociedade, segundo ele, está em antecipar conteúdos morais e intelectuais quando o terreno sensível e emocional ainda não foi preparado. O resultado, proveniente desta educação forma indivíduos mecanicamente instruídos, mas moralmente frágeis, alienados de si mesmos e incapazes de juízo autêntico. Rousseau concebe a moralidade como uma expressão interna e espontânea de sentimentos naturais como a compaixão, o amor-próprio moderado (*amour de soi*) e a piedade. Esses sentimentos não podem ser ensinados por imposição, mas sim cultivados por meio de experiências sensíveis. Para o filósofo genebrino, a base da virtude está menos no discurso moral e mais nas emoções autênticas que ligam o sujeito ao outro — especialmente quando esse outro é percebido como semelhante em sua vulnerabilidade.

Nesse sentido, a educação moral deve começar pelo cultivo da sensibilidade à dor alheia, à beleza da natureza, à injustiça sofrida, aos prazeres simples e à alegria de viver. Somente uma criança sensível será, futuramente, um adulto capaz de agir com justiça, empatia e autonomia ética. Rousseau vê com desconfiança as doutrinas morais que operam apenas pela razão abstrata ou pela disciplina externa: “Nada é mais perigoso do que o hábito de obedecer a leis que não compreendemos”, afirma ele.

Ao formar primeiro os sentidos e as emoções, a educação prepara o sujeito para interiorizar os valores éticos de modo experiencial e significativo, e não apenas como mandamentos exteriores. A moral, assim, nasce de dentro — não como obrigação, mas como inclinação natural fortalecida por uma educação que respeita o tempo e a natureza do sentimento.

A sensibilidade é também o ponto de partida da razão. Rousseau recusa a ideia iluminista de que a razão seja inata ou prioritária no desenvolvimento infantil. Antes de pensar logicamente, a criança sente, observa, compara, associa. Todo o conhecimento, afirma Rousseau, nasce da experiência sensível e concreta, organizada progressivamente pela memória e pela imaginação.

No Livro II, o autor insiste que o educador não deve introduzir abstrações ou fórmulas antes que o aluno tenha condições sensoriais e afetivas para compreendê-las. O pensamento lógico deve emergir do contato com o mundo real, a partir de situações vividas que exijam observação, julgamento prático e resolução de problemas. Por isso, Rousseau recomenda

que Emílio seja mantido longe dos livros até que seu espírito esteja formado pela observação direta e pelos sentidos.

Essa pedagogia da experiência valoriza o corpo como mediador do pensamento. Os sentidos, treinados desde cedo, tornam-se instrumentos de discernimento e elaboração racional. Uma razão que ignora a sensibilidade é, para Rousseau, uma razão fria, abstrata e potencialmente opressora — um instrumento de dominação, não de libertação.

A insistência de Rousseau na educação sensível não decorre apenas de uma intuição filosófica, mas de uma concepção integral e unitária do ser humano. Para ele, o desenvolvimento verdadeiro não fragmenta o corpo, a razão e os afetos, mas busca integrá-los num processo harmonioso, contínuo e respeitoso das fases da vida.

A educação, nesse sentido, é vista como uma arte da escuta e da condução — e não da imposição. O objetivo não é adestrar a mente ou o comportamento, mas permitir que o sujeito se torne plenamente humano, o que implica sentir, pensar, escolher e agir com autenticidade e coerência. A sensibilidade, portanto, sustenta a liberdade, pois só é livre aquele que aprendeu a julgar com o coração e com a razão em equilíbrio.

Nos primeiros anos da vida de Emílio, descritos nos dois primeiros livros da obra, o foco não está no ensino de conteúdos escolares, mas na construção de um sujeito sensível ao mundo, curioso, fisicamente ativo e emocionalmente estável. Esse sujeito estará, mais tarde, apto a acolher os valores morais e os saberes racionais não como injunções externas, mas como expressões naturais de seu amadurecimento interior.

As ideias de Rousseau continuam a oferecer fundamentos relevantes para os debates pedagógicos contemporâneos. Em um mundo marcado por pressões produtivistas, hiperestimulação cognitiva e fragilidade emocional das crianças, sua proposta de iniciar o processo educativo pela formação da sensibilidade aparece como um antídoto necessário.

Na prática, isso implica em valorizar o brincar livre e o contato com a natureza na primeira infância; em estimular experiências afetivas seguras e significativas com os cuidadores; em desenvolver ambientes escolares que respeitem o tempo do sentir e do imaginar e em combater o excesso de racionalização precoce e a escolarização forçada. A educação sensível, como propõe Rousseau, não é uma etapa passageira, mas um eixo permanente da formação integral. Ela forma sujeitos íntegros, capacitados em empatia, criatividade e discernimento ético.

Considerações finais

Este trabalho investigou nos dois primeiros livros de *Emílio, ou Da Educação* e revelou que Jean-Jacques Rousseau concebe a sensibilidade como o núcleo da formação humana desde os primeiros anos de vida. Longe de representar uma fase preparatória para a razão ou um estado de irracionalidade a ser superado, a infância é, para ele, um momento pleno, no qual se constroem os fundamentos do caráter moral e da sociabilidade por meio das experiências sensíveis. Sobe este olhar sensível, nas *Confissões* ele afirma:



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Se eu fosse desses homens nascidos, surdos à vos da natureza, junto aos quais não germina nenhum sentimento de justiça e de humanidade, seria muito simples esse endurecimento; mas esse ardor do coração, essa sensibilidade tão viva, essa facilidade em criar afeições, essa força pela qual elas me subjagam, esses sofrimentos cruéis quando é preciso rompê-las (Rousseau, 2008, p. 327).

Ao propor uma educação centrada na natureza, no afeto e na liberdade, Rousseau antecipa muitas das discussões contemporâneas sobre a infância, a educação emocional e a pedagogia do cuidado. Sua visão da sensibilidade como instância fundadora do ser moral continua a provocar debates e a inspirar práticas pedagógicas mais humanas, respeitosas e emancipatórias.

A leitura atenta dos dois primeiros livros de *Emílio* permite afirmar que, para Rousseau, os sentidos não são apenas canais de entrada de informações, mas estruturas fundamentais da subjetividade humana. A razão nasce do corpo, da experiência, da relação com o mundo sensível. Visão, audição, olfato, paladar e tato não apenas informam — eles formam, moldam, afetam. Ao propor uma pedagogia do sensível, Rousseau antecipa uma crítica profunda à racionalidade abstrata da modernidade e oferece pistas para pensar uma educação que respeite a inteireza da criança — sua corporeidade, suas emoções, seus afetos. Educar, segundo ele, é permitir que os sentidos se desenvolvam em harmonia com a natureza e com o outro, abrindo caminho para uma razão que seja, antes de tudo, viva e sentida. Ao colocar a natureza, a liberdade e o contato direto com o mundo no centro de sua proposta educativa, Rousseau formula uma pedagogia de notável atualidade, que contesta os modelos de ensino centrados na repetição, na autoridade e na abstração. Para ele, a infância é o tempo de formar o ser humano por meio da vida, e não apenas de prepará-lo para a vida futura.

No *Emílio*, especialmente nos dois primeiros livros, a natureza fornece o cenário e o ritmo; a liberdade, o princípio formativo; e o mundo, o conteúdo educativo. Juntos, esses elementos constituem uma concepção de educação que respeita a criança em sua condição sensível, corporal e emocional — uma educação que liberta ao invés de oprimir, que forma sem deformar, que guia sem domesticar.

Rousseau permanece, assim, como um pensador decisivo para refletir sobre práticas pedagógicas que desejam ser mais humanas, respeitosas e integradoras. Seu apelo à natureza e à liberdade continua a ecoar em tempos de padronização e mecanização do ensino, oferecendo um convite ético e filosófico à reinvenção do ato de educar.

A centralidade da sensibilidade no pensamento educativo de Rousseau revela uma pedagogia que reconhece o humano em sua totalidade. A sensibilidade, nos dois primeiros livros de *Emílio*, não é um ornamento da infância, mas a fundação sobre a qual se erguerão a moralidade e o pensamento reflexivo. Sentir é, para Rousseau, o primeiro modo de conhecer — e o primeiro modo de ser ético no mundo.

Assim, a formação moral e intelectual só pode ser sólida se estiver enraizada na experiência sensível e emocional. Qualquer tentativa de educar sem antes cultivar a sensibilidade corre o

577





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



risco de gerar indivíduos intelectualmente instruídos, mas moralmente vazios, desconectados de si mesmos e do mundo.

Reafirmar, hoje, a importância da educação sensível é recuperar a proposta rousseauiana de um desenvolvimento humano integral, em que o sentir, o pensar e o agir caminhem juntos, respeitando a dignidade e a singularidade de cada ser em formação.

Referências

ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte**. Tradução: Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011.

KAWAUCHE, Thomaz. **Educação e Filosofia no Emílio de Rousseau**. São Paulo. Unifesp, 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Tradução livro I a X Raquel de Queiroz, livros VI e XII José Benedicto Pinto. Bauru, SP. EDIPRO, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Diálogos Rousseau Juiz de Jean-Jacques**. Tradução: Jacira de Freitas e Claudio A. Reis. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Dicionário de música**. Tradução: Fábio Stieltjes Yasoshima. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

578



EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS

Patrícia Elisabeth Ferreira¹
Rodrigo de Souza Poletto²
Susana Ronchi Hespanhol³

Introdução

A crise ambiental que se intensifica nas últimas décadas, expressa pela crescente produção de resíduos sólidos, pelas mudanças climáticas, pela escassez de recursos naturais e pela perda da biodiversidade, evidencia a urgência de ações educativas que contribuam para a construção de uma nova ética socioambiental. As demandas globais por sustentabilidade exigem a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação da vida em suas múltiplas dimensões. Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA)⁴ consolida-se como um campo fundamental para a compreensão e o enfrentamento das problemáticas ecológicas contemporâneas, articulando conhecimentos e práticas que promovam a transformação das relações entre sociedade e natureza.

Segundo Santos (2024), essa condição desafiadora torna imprescindível o aprofundamento teórico e prático nas temáticas relativas ao meio ambiente. Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) é cada vez mais necessária em todos os ambientes sociais. Tal afirmação reforça o papel formativo da EA não apenas no contexto escolar, mas em todos os espaços de convivência humana, tendo como horizonte a construção de uma cultura ambiental pautada na corresponsabilidade e na solidariedade intergeracional.

Compreendendo a escola como um espaço estratégico para a promoção de uma consciência ecológica crítica desde os anos iniciais da Educação Básica, este trabalho propõe uma prática pedagógica que articula a EA aos componentes curriculares de forma interdisciplinar, com o objetivo de fomentar a reflexão e a adoção de práticas cotidianas sustentáveis. A proposta

579

¹ Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Docência para a Educação Básica e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), Doutorado Profissional em Ensino, da Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: pattyelisabethferreira@gmail.com

² Licenciado em Ciências, Doutor em Ciências Biológicas (Botânica). E-mail: rodrigopoletto@uenp.edu.br

³ Licenciada em Letras, Especialista em Educação Especial: Contexto da Educação Inclusiva, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: susana_hespanhol@hotmail.com

⁴ Neste trabalho, utilizamos a sigla EA para nos referirmos à Educação Ambiental, doravante adotada como forma abreviada ao longo do texto. A concepção de EA aqui adotada está fundamentada no Art. 1º da Lei nº 9.795/1999, que a define como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

aqui apresentada reconhece que o enfrentamento das questões ambientais exige uma abordagem educativa integrada, que considere o meio ambiente em sua totalidade e complexidade. Como destaca Silva (2020, p. 23), "costumamos separar o meio ambiente natural do construído, o campo da cidade. Essa separação é uma grande armadilha. Habitualmente, o ser humano pensa e age como se estivesse fora do meio ambiente. É preciso, contudo, ver o meio ambiente em sua totalidade e interação".

Diante dessa perspectiva, este estudo tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja intencionalidade está centrada na construção de saberes ecológicos e na valorização do espaço local como território de aprendizagem. Por meio da sequência didática interdisciplinar intitulada "*O que o lixo tem a dizer?*", fundamentada na obra literária *Se o lixo falasse*, de Fernando Carraro (2013), buscou-se integrar literatura, ciência, arte e ação comunitária, promovendo a sensibilização e o protagonismo infantil frente aos desafios ambientais contemporâneos.

A prática educativa descrita assume a EA não como um conteúdo isolado, mas como um princípio formativo que perpassa o currículo escolar, orientando a elaboração de metodologias que estabeleçam vínculos entre o conhecimento sistematizado e a realidade vivida pelos estudantes. Essa concepção dialoga com a perspectiva de Capra (2006), ao afirmar que:

“[...] a educação para uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza. Por isso, ela tem muito mais probabilidade de fazer com que as nossas crianças se tornem cidadãos responsáveis e realmente preocupados com a sustentabilidade da vida” (CAPRA, 2006, p. 15).

Tal compreensão reforça a importância de práticas pedagógicas que mobilizem não apenas saberes cognitivos, mas também experiências sensíveis e éticas, capazes de formar sujeitos comprometidos com o cuidado, a preservação ambiental e a transformação social.

Além disso, conforme reforça Santos (2024, p. 12), “o interesse crescente por essa prática se deve ao aumento dos problemas ambientais, que requerem ações urgentes de todos os agentes sociais. Para tanto, a Educação Ambiental deve ser uma constante, não apenas no cotidiano das escolas, mas em todo o meio social, a fim de garantir a conservação do meio ambiente e sustentabilidade”. Assim, a experiência aqui apresentada visa contribuir com a prática docente, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para a inserção efetiva da EA no cotidiano escolar, com vistas à formação de sujeitos ecológicos e à consolidação de uma cidadania ambiental crítica e transformadora.

A Educação Ambiental crítica e o papel da escola na formação para a sustentabilidade

A crise ambiental que assola o planeta, intensificada por um modelo de desenvolvimento sustentado na exploração desenfreada dos recursos naturais, constitui um dos maiores

desafios da contemporaneidade. Problemas como o aquecimento global, a escassez hídrica, a desertificação, o desmatamento e a crescente geração de resíduos sólidos são manifestações de um sistema econômico e cultural que ignora os limites ecológicos e compromete o bem-estar das gerações futuras. Nesse contexto, a EA assume papel central como proposta formativa voltada à transformação social e à construção de uma ética ambiental fundamentada na responsabilidade coletiva e na promoção da justiça socioambiental. Esta, por sua vez, deve ser compreendida como um princípio ético e político que orienta a ação educativa a partir da articulação entre os direitos sociais e a preservação ambiental. Tal perspectiva formativa transcende abordagens restritas à conservação da natureza, ao passo que se alinha à necessidade de reconfigurar as relações sociais, valorizar os saberes locais e fomentar a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e ecologicamente equilibrada. Essa concepção de EA, de caráter crítico e emancipatório, busca compreender as causas estruturais da crise ecológica e promover ações educativas que desenvolvam valores, atitudes e práticas voltadas à sustentabilidade da vida. Segundo Silva (2020), a trajetória evolutiva do ser humano, marcada por eventos como a domesticação de animais, o advento da agricultura e a Revolução Industrial — intensificada após a Segunda Guerra Mundial — impulsionou o uso de tecnologias que exigiram crescente exploração dos bens naturais. A autora observa que “os recursos naturais foram e são explorados como se fossem inesgotáveis, sem considerar as gerações futuras. Mas esses recursos, mesmo abundantes, não são infinitos” (SILVA, 2020, p. 35 e 36).

Diante desse contexto, a EA crítica propõe a reconstrução dos valores que orientam o agir humano em relação à natureza. A formação ética para a sustentabilidade exige o reconhecimento de que os valores não são inatos, mas construções sociais que guiam nossos comportamentos. Embora os seres humanos ajam, em muitos momentos, movidos por instintos — como os demais animais —, somos também capazes de estabelecer, por meio da linguagem, normas e princípios sobre o que fazemos e por que fazemos. Como adverte Waters (2006, p. 77-78), “as mudanças de valores costumam levar séculos para se realizar, por meio das experiências práticas e reflexões de milhões de pessoas. [...] Por isso é preciso que se desenvolva e difunda urgentemente uma ética de responsabilidade ambiental”.

Nesse processo de transformação cultural, a escola ocupa um papel estratégico e inadiável. A realização de atividades pedagógicas contínuas voltadas à inserção da EA no cotidiano escolar compõe um subsídio de extrema importância na articulação dos conteúdos programáticos com a realidade local. A EA, portanto, deve estar presente em todas as fases do processo educativo, sendo transversal a todas as áreas do conhecimento e práticas escolares. Contudo, esse processo se torna mais fluido e significativo quando iniciado nos primeiros anos da escolarização, pois é na infância que os vínculos afetivos e as atitudes em relação ao ambiente são mais facilmente construídos e internalizados.

Para Santos (2024), a efetivação da EA exige o comprometimento contínuo da prática pedagógica e a valorização do território como espaço educativo vivo e significativo. Para o autor, a realização sistemática de atividades voltadas à EA é fundamental para consolidar

vínculos duradouros com os princípios da sustentabilidade e da corresponsabilidade ambiental, especialmente quando essas ações são contextualizadas e articuladas à realidade dos estudantes. A educação, em todos os níveis, deve, portanto, preparar cidadãos e profissionais capazes de compreender criticamente a interdependência entre a escola e o meio externo, promovendo práticas que respeitem as especificidades locais e contribuam para a preservação dos ecossistemas e a transformação social.

Ao adotar uma abordagem crítica e sistêmica, a EA contribui para que os sujeitos reconheçam seu lugar no mundo, compreendam as relações de causa e efeito que envolvem as problemáticas ambientais e atuem de forma ética e propositiva. Como defende Capra (2006, p. 15), “a educação para uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza”, sendo fundamental para que as novas gerações desenvolvam não apenas conhecimentos, mas também sensibilidade e compromisso com a sustentabilidade da vida no planeta.

Dessa forma, compreende-se que a Educação Ambiental crítica, ao ultrapassar práticas pontuais e meramente informativas, deve constituir-se como eixo estruturante da ação pedagógica escolar. A escola, como espaço privilegiado de construção do conhecimento e de formação ética, precisa assumir seu papel na mediação entre os saberes sistematizados e a realidade socioambiental vivida pelos estudantes. Promover atividades contínuas e contextualizadas, que integrem os conteúdos curriculares às problemáticas ambientais locais, é fundamental para formar sujeitos autônomos, sensíveis às questões ecológicas e capazes de intervir de maneira responsável e solidária no mundo. A formação para a sustentabilidade, nesse sentido, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas implica a criação de condições para o desenvolvimento de valores, atitudes e competências que favoreçam uma nova cultura ambiental, mais justa, democrática e comprometida com a preservação da vida.

582

A abordagem interdisciplinar e a articulação com o currículo escolar

A fragmentação do conhecimento, herança do modelo cartesiano de ciência, ainda se manifesta de forma persistente na organização dos currículos escolares, que tendem a compartimentalizar os saberes em áreas estanques e desconectadas da realidade concreta dos estudantes. Essa estrutura dificulta uma compreensão mais ampla e integrada dos fenômenos sociais e naturais, especialmente quando se trata de questões ambientais, que demandam uma abordagem sistêmica, interligada e situada. A EA, nessa perspectiva, deve promover a superação desse paradigma reducionista, assumindo uma natureza interdisciplinar que favoreça a conexão entre os conteúdos escolares, os saberes comunitários e a vivência cotidiana dos educandos.

A proposta da EA crítica não se limita à inserção pontual de temas ambientais no currículo, mas defende uma reconfiguração das práticas pedagógicas, de forma que os problemas ecológicos contemporâneos sejam analisados em sua complexidade, envolvendo dimensões políticas, econômicas, culturais e éticas. Assim, o currículo deixa de ser um conjunto

fragmentado de conteúdos e passa a constituir-se como espaço de integração, investigação e construção coletiva de saberes. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não se resume a uma estratégia didática, mas se configura como uma postura epistemológica que reconhece a interdependência entre os conhecimentos e os sujeitos no processo educativo.

A construção de práticas pedagógicas interdisciplinares voltadas à EA requer a valorização do território como espaço educativo e o reconhecimento de que o conhecimento escolar não pode estar dissociado das vivências e desafios do contexto sociocultural dos estudantes. Como aponta Santos (2008), a ecologia dos saberes parte da premissa de que diferentes formas de conhecimento — científicos, tradicionais, populares — têm igual dignidade e podem contribuir, em conjunto, para a compreensão e transformação da realidade. Nesse sentido, “a ecologia de saberes assenta-se na ideia de que diferentes conhecimentos são úteis para diferentes propósitos e que não há um conhecimento universalmente válido e superior a todos os outros” (SANTOS, 2008, p. 188). Essa abordagem contribui para o entendimento de uma prática educativa mais inclusiva e contextualizada, que integra o currículo escolar às realidades locais e aos saberes historicamente construídos pelas comunidades.

Nesse sentido, a EA deve ser compreendida como uma prática pedagógica que articula os conteúdos programáticos com a realidade dos estudantes, de modo a ressignificar o currículo e torná-lo mais significativo. Temas como o consumo, a gestão dos resíduos, o uso da água, a degradação do solo e a biodiversidade são potenciais eixos geradores de práticas interdisciplinares que envolvem múltiplas áreas do conhecimento, como Ciências, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, História e Artes. Essa proposta pedagógica amplia o repertório dos estudantes, ao mesmo tempo que desenvolve competências investigativas, comunicativas e ético-sociais.

A legislação brasileira também respalda essa concepção pedagógica, ao reconhecer a Educação Ambiental como componente essencial do processo formativo escolar. A Lei nº 9.795/1999⁵, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece que a EA deve estar presente “de forma articulada, contínua e permanente” em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo “parte integrante da formação do cidadão” (BRASIL, 1999). Essa diretriz reforça a necessidade de que a EA seja incorporada ao currículo escolar de maneira transversal e interdisciplinar, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶, que destaca a formação integral do estudante, articulando conhecimento, habilidades, atitudes e valores.

⁵ A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece que a Educação Ambiental deve ser componente essencial, permanente e articulado em todos os níveis e modalidades do ensino. A norma também define a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e transversal, com ênfase na formação de uma consciência crítica voltada à cidadania, à sustentabilidade e à responsabilidade socioambiental.

⁶ A BNCC, documento normativo para a educação básica brasileira, reconhece a importância da formação integral e da abordagem transversal da Educação Ambiental, destacando a sustentabilidade como uma das competências gerais para o século XXI.

De acordo com Silva (2020, p. 37), “vários autores comungam com a perspectiva de que a chave para a mudança do cenário de crise ambiental é a educação. Essa deve ter como ponto de partida e de chegada o meio ambiente”. A autora destaca ainda que a EA deve ser articulada ao currículo escolar com base em princípios interdisciplinares, respeitando a legislação vigente e, sobretudo, considerando a necessidade de formar cidadãos críticos e atuantes, capazes de compreender a complexidade das questões ambientais e agir de forma ética em relação a elas.

É nesse contexto que a literatura infantil, a arte, as ciências naturais e humanas e a linguagem oral e escrita ganham papel relevante, quando integradas em projetos pedagógicos interdisciplinares que mobilizam o pensamento crítico e a sensibilidade ambiental. A EA, ao envolver os estudantes em experiências significativas, instiga a problematização do cotidiano, fomenta a criatividade na busca por soluções e contribui para o fortalecimento da cidadania ativa.

Como afirma Santos (2024, p. 43-44), “esse processo deve ser valorado em todas as etapas da formação escolar, para a geração de cidadãos ativos em seu meio e comprometidos com a justiça socioambiental”. Dessa forma, compreende-se que a Educação Ambiental, quando tratada de modo interdisciplinar, amplia as possibilidades de compreensão e intervenção no mundo, tornando o currículo mais dinâmico, contextualizado e transformador.

Silva (2020), também reforça a ideia de que a Educação Ambiental precisa ser articulada ao currículo escolar de modo interdisciplinar, garantindo a transversalidade da temática ambiental nas práticas pedagógicas cotidianas e promovendo o desenvolvimento de competências voltadas à sustentabilidade. Segundo o autor, essa abordagem amplia a função social da escola ao vinculá-la às problemáticas reais que presentes no cotidiano dos estudantes, favorecendo a formação de sujeitos historicamente situados, críticos e conscientes de seu papel na transformação da realidade.

A abordagem interdisciplinar, portanto, não apenas potencializa o ensino da EA, mas também reafirma o compromisso da escola com a formação de sujeitos capazes de integrar saber, sensibilidade e ação. Ao articular conteúdos escolares com as demandas ambientais locais e globais, a escola contribui para a construção de uma sociedade consciente, democrática e sustentável, cumprindo seu papel como instância formadora de consciência e de transformação.

Educação Ambiental em Ação: uma prática interdisciplinar para a formação crítica

A prática pedagógica interdisciplinar intitulada “O que o lixo tem a dizer?” foi desenvolvida com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, com base na perspectiva da Educação Ambiental (EA) crítica. A proposta articulou literatura, investigação científica, expressão artística e ação comunitária em uma experiência significativa e transformadora. Embora tenha sido aplicada com essa turma específica, a sequência didática apresenta caráter flexível

e pode ser adaptada, conforme as necessidades pedagógicas, a diferentes etapas da Educação Básica.

O ponto de partida da sequência didática foi a leitura e interpretação da obra *Se o lixo falasse*, escrita por Fernando Carraro (2013) e ilustrada por Gilberto Malavazzi. Por meio de uma narrativa sensível e simbólica, o livro apresenta a história de Pedrinho, um menino que começa a “ouvir” o lixo falando sobre o descaso da população com o descarte de resíduos. A partir dessa escuta imaginária, ele mobiliza sua irmã e colegas para transformar os hábitos da cidade. A obra, que também apresenta sugestões de atividades pedagógicas, links e recursos complementares, foi utilizada como estratégia inicial para despertar a consciência ecológica e promover o diálogo crítico.

A metodologia adotada para o desenvolvimento da sequência didática fundamentou-se na proposta de Zabala⁷ (1998), que compreende o ensino como um processo organizado por meio de sequências didáticas com intencionalidade pedagógica, inseridas em contextos significativos para os estudantes. Para o autor, a aprendizagem torna-se mais efetiva quando se trabalha de maneira integrada com diferentes tipos de conteúdos — conceituais, procedimentais e atitudinais — articulando-os com a realidade dos educandos e com os objetivos formativos da escola. Nesse sentido, Zabala defende que o trabalho didático deve ir além da simples transmissão de informações, promovendo experiências que favoreçam a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento de competências amplas. Conforme define, “a sequência didática é o conjunto ordenado, sistemático e articulado de atividades com sentido didático, destinadas à realização de determinados objetivos de aprendizagem” (ZABALA, 1998, p. 22).

Essa estrutura metodológica pressupõe um planejamento estruturado em três fases interligadas: (1) a ativação dos conhecimentos prévios e motivação para a aprendizagem; (2) a construção dos novos saberes por meio da interação e da mediação docente; e (3) a aplicação, sistematização e integração dos conhecimentos adquiridos. Essas etapas não devem ser compreendidas como compartimentos estanques, mas como momentos que se articulam dinamicamente ao longo do processo educativo.

Na primeira fase, voltada à ativação dos conhecimentos prévios e à motivação, realizou-se a leitura da obra *Se o lixo falasse* e a contação da história, seguidas por rodas de conversa em que os estudantes puderam expressar suas percepções sobre os problemas ambientais abordados e identificar situações semelhantes em seu contexto cotidiano. Essa etapa inicial permitiu mobilizar saberes já existentes, despertar a curiosidade dos alunos e estabelecer um vínculo afetivo com a temática ambiental, o que favoreceu a sensibilização e o envolvimento afetivo dos estudantes com o tema.

⁷ A distinção entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais proposta por Zabala (1998) tornou-se referência para o planejamento de práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas, especialmente no contexto da educação por competências.

A segunda fase, dedicada à construção dos novos conhecimentos, envolveu a realização de uma investigação ativa do território escolar e da comunidade. A partir de um roteiro de observação previamente elaborado, os estudantes realizaram a *cartografia do lixo*, identificando os locais de acúmulo de resíduos, os tipos de materiais descartados, os agentes geradores e hipóteses sobre a origem e o destino desses resíduos. Essa atividade promoveu a articulação entre diferentes campos do conhecimento — como Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática — e possibilitou o desenvolvimento de conteúdos conceituais (como os impactos dos resíduos no ambiente), procedimentais (como a observação sistemática, o registro gráfico e a análise de dados) e atitudinais (como o senso de responsabilidade, o cuidado com o espaço coletivo e o compromisso ético com o meio ambiente).

A terceira fase, correspondente à aplicação, sistematização e integração dos saberes construídos, consistiu na criação de brinquedos com materiais recicláveis, envolvendo os estudantes e suas famílias. Essa atividade promoveu a corresponsabilidade entre escola e comunidade, fortalecendo os vínculos afetivos e ético-sociais, bem como estimular a criatividade. As crianças registraram suas experiências por meio de um roteiro orientador, descrevendo o processo de construção, os materiais utilizados e a importância do reaproveitamento de resíduos para a preservação ambiental. Em seguida, foi proposta uma produção textual mais estruturada, na qual os estudantes sistematizaram suas aprendizagens, exercitando a organização das ideias, o uso do vocabulário específico e a expressão de sentimentos relacionados à vivência pedagógica.

A culminância da sequência didática ocorreu com a organização da exposição *Museu dos Materiais Falantes*, momento em que os estudantes compartilharam com a comunidade escolar suas criações e narrativas à comunidade escolar. Essa atividade de encerramento permitiu a síntese do processo formativo vivenciado, tornando visíveis os saberes construídos, os vínculos afetivos estabelecidos e a participação ativa dos estudantes nas questões socioambientais discutidas. Para Zabala (1998), é justamente em experiências desse tipo — concretas, significativas e socialmente contextualizadas — que se consolidam aprendizagens duradouras e formativas. Ao integrar diferentes dimensões do conhecimento e envolver a escola, as famílias e o território, a proposta “*O que o lixo tem a dizer?*” demonstrou como a EA crítica pode assumir um papel estruturante no currículo, promovendo práticas pedagógicas comprometidas com a ética, a sensibilidade e a transformação social.

A experiência descrita permitiu evidenciar que práticas pedagógicas fundamentadas na Educação Ambiental crítica, quando conduzidas com intencionalidade metodológica e sensibilidade formativa, podem gerar impactos significativos no desenvolvimento dos estudantes. A construção da sequência didática com base na metodologia de Zabala possibilitou a mobilização integrada de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, favorecendo aprendizagens contextualizadas, éticas e transformadoras. Ao envolver os estudantes em situações reais de investigação, criação e reflexão, a proposta contribuiu para ampliar sua compreensão sobre as questões ambientais, ao mesmo tempo em que fortaleceu a articulação entre escola, família e comunidade.

Toda a proposta permitiu o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e éticas, fortalecendo o protagonismo infantil, a corresponsabilidade ambiental e o vínculo entre escola, família e comunidade. A literatura, nesse processo, atuou como mediadora de significados e geradora de reflexões, enquanto a abordagem interdisciplinar garantiu a articulação entre diferentes campos do conhecimento, conferindo organicidade e profundidade às aprendizagens construídas.

Ao alinhar teoria e prática, a sequência didática desenvolvida demonstrou o potencial da EA crítica para provocar mudanças significativas no cotidiano escolar, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, participativos e comprometidos com a justiça socioambiental. Como afirma Zabala (1998), o trabalho por meio de sequências didáticas permite uma aprendizagem mais significativa, pois integra conteúdos, habilidades e atitudes em contextos reais e reflexivos.

Considerações finais

Diante da complexidade da crise ambiental que afeta o planeta e de seus múltiplos desdobramentos sociais, políticos e éticos, torna-se urgente repensar os processos formativos nas escolas, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Educação Ambiental crítica, ao ser concebida como um campo de práticas e reflexões comprometidas com a transformação social, oferece possibilidades concretas para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na preservação da vida e na construção de sociedades mais justas, sustentáveis e solidárias. Superar uma concepção reducionista e conservacionista da Educação Ambiental significa compreendê-la como uma dimensão formativa que mobiliza valores, atitudes, conhecimentos e ações em defesa do bem comum.

A experiência analisada neste trabalho demonstra que práticas pedagógicas planejadas com intencionalidade crítica e fundamentadas teoricamente podem gerar impactos significativos no desenvolvimento dos estudantes e na resignificação do espaço escolar como território de aprendizagem. A sequência didática “O que o lixo tem a dizer?” revelou-se potente ao integrar linguagem literária, investigação territorial, produção artística, expressão escrita e ação coletiva em um percurso educativo sensível, contextualizado e interdisciplinar. Ao articular os saberes escolares com as vivências dos alunos, a proposta favoreceu a mobilização dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, conforme a tipologia de Zabala (1998), contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, éticas e socioemocionais. Além disso, a metodologia adotada, estruturada em três fases — ativação dos conhecimentos prévios, construção do novo saber e aplicação integrada —, possibilitou que os estudantes se envolvessem de forma ativa e reflexiva no processo de aprendizagem, fortalecendo vínculos entre a escola, a comunidade e o território. A literatura infantil exerceu papel central nesse processo, operando como mediadora de sentidos e promotora da imaginação crítica, enquanto a prática investigativa permitiu que as crianças observassem, interpretassem e atuassem sobre a realidade. A culminância da proposta com a exposição *Museu dos Materiais*

Falantes sintetizou simbolicamente os aprendizados construídos, dando visibilidade ao protagonismo estudantil e à valorização do saber escolar como prática social transformadora. Ao promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento e articular o conteúdo curricular às experiências concretas dos estudantes, a prática desenvolvida reafirma a escola como espaço formativo para a construção de saberes comprometidos com a sustentabilidade e a justiça socioambiental. A Educação Ambiental crítica, quando tratada de forma transversal, contínua e enraizada no cotidiano, torna-se um instrumento de emancipação e de intervenção na realidade, ampliando a função social da escola e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de agir com responsabilidade, criatividade e solidariedade diante dos desafios do mundo contemporâneo.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999.

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

CAPRA, Fritjof; STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (orgs.). Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARRARO, Fernando. *Se o lixo falasse*. Ilustração: Gilberto Malavazzi. São Paulo: FTD, 2013.

DIAS, Genebaldo Freire. Atividades interdisciplinares de educação ambiental: práticas inovadoras de educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Gaia, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Márcia Maria. Educação ambiental para o ensino básico. 1. ed. São Paulo, 2024.

SILVA, Mônica Maria Pereira da. Manual de educação ambiental: uma contribuição à formação de agentes multiplicadores em educação ambiental. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

ZABALA, Antoni Martínez. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO MUSICAL COMO FONTE DE SENSIBILIDADE: ROUSSEAU PRECURSOR DA CIFRA MODERNA

Geraldo Márcio da Silva¹

Introdução

Não abandonara a música, ao deixar de ensiná-la. Ao contrário, estudara bastante teoria para, ao menos a esse respeito, me olhar como sábio. Refletindo que me dera decifrar as notas, e o que me custava ainda cantar de livro aberto, conclui que essa dificuldade poderia muito bem provir tanto da coisa quanto de mim, principalmente sabendo que aprender a ler música não era coisa fácil para ninguém.²

A relação entre arte, educação e formação humana tem sido objeto de intensas reflexões ao longo da história da filosofia, e poucos pensadores contribuíram de maneira tão original para esse debate quanto Jean-Jacques Rousseau. Reconhecido não apenas como filósofo, mas também como músico e teórico da música, Rousseau desenvolveu uma concepção estética profundamente ligada à educação dos sentimentos e à formação moral do indivíduo. Este artigo propõe uma análise de sua contribuição à educação musical, considerando o papel central que a sensibilidade ocupa em seu pensamento pedagógico. A música, para Rousseau, é mais do que uma arte ornamental: é uma linguagem afetiva que expressa diretamente as paixões humanas e que, por isso, possui um valor pedagógico inestimável.

Ao defender a simplificação da notação musical por meio do sistema de cifras, Rousseau antecipa preocupações contemporâneas com a acessibilidade e democratização do saber artístico, sobretudo para aqueles que cantam e se expressam por meio da voz. Ao articular linguagem musical, afetividade e formação estética, ele estabelece as bases de uma pedagogia musical crítica e humanista, cuja atualidade se revela nas discussões educacionais voltadas à formação integral do sujeito. Este estudo, portanto, busca evidenciar como a proposta rousseauiana pode inspirar práticas educacionais que valorizem a sensibilidade como dimensão essencial da condição humana.

Essa epígrafe retirada das *Confissões* de Rousseau traz à tona uma dimensão profundamente humana e coerente com todo o seu pensamento: a consciência de suas limitações aliada ao esforço contínuo de estudo e reflexão. Ao afirmar que não abandonou a música no tempo

¹ Doutorando em Educação (PPGE-UFG). Mestre em Educação (IELT-UEG). Especialista em Filosofia (UEM-PR). Educador Musical Licenciado em Canto (EMAC-UFG). Filosofia Bacharelado (FAFIL-UFG). Filosofia Licenciatura (PUC-GO). Professor efetivo (PIV) da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO). E-mail: geraldo.silva@seduc.go.gov.br

² Ver (Rousseau, 2008, p. 257).

em que passou a analisá-la, Rousseau revela que, mesmo afastado da prática pedagógica direta, manteve-se comprometido com a compreensão teórica da música — o que se alinha perfeitamente à sua postura de educador-filósofo que busca sempre os fundamentos das coisas, e não apenas sua aplicação imediata.

Neste contexto, essa epígrafe funciona como uma chave interpretativa que destaca, em primeiro lugar, a seriedade com que Rousseau tratava a música: não como passatempo ou ornamento, mas como campo de saber que merece estudo rigoroso. Ele se reconhece como alguém que, embora tenha dificuldades práticas — como cantar de livro aberto —, é capaz de refletir sobre as causas dessas dificuldades. E, mais que isso, ele as reconhece não apenas em si, mas também nas limitações do próprio sistema de notação musical vigente.

Esse trecho permite compreender melhor a gênese de sua proposta de simplificação da notação musical por meio da cifra. A dificuldade de leitura musical era, para ele, não um fracasso pessoal isolado, mas um problema mais amplo, que afetava muitos. Sua sensibilidade social e pedagógica o leva, então, a buscar soluções que tornem a música mais acessível a todos. Em outras palavras, Rousseau transforma sua experiência individual em um ponto de partida para uma crítica educacional ampla. Além disso, a epígrafe reforça o caráter formativo da música fora do ensino formal. Rousseau continua a se formar como sujeito sensível e pensante por meio do estudo teórico da música. Isso revela que a educação musical, em seu pensamento, não está restrita à escola ou ao ensino técnico — ela é, sobretudo, um exercício contínuo de escuta, reflexão e autoconhecimento.

Existe neste contexto a humildade intelectual de Rousseau, traço essencial de sua pedagogia. Ao admitir suas dificuldades e buscar compreendê-las, ele adota uma postura que convida educadores e educandos ao exercício da paciência, da escuta de si e do respeito aos tempos do aprendizado — princípios fundamentais de sua proposta educativa baseada na sensibilidade. Deste modo, dá-se os principais argumentos deste artigo: a música como linguagem das paixões, sua relevância pedagógica, a crítica à complexidade técnica como barreira ao acesso, e o papel da educação musical na formação de um ser humano sensível e autêntico.

Desenvolvimento

Examinando a constituição dos sinais, achei-os sempre mal inventados. Já havia muito tempo que eu pensava em anotar a escala por meio de algarismos, para evitar ter de estar sempre traçando linhas e compassos toda vez que fosse preciso anotar a menor ária. Fui detido pelas dificuldades das oitavas e pelas das medidas e dos valores. Essa velha ideia me voltou ao espírito, e vi, pensando bem, que as dificuldades não eram intransponíveis. Matutei no caso com êxito, e consegui

notar algumas músicas por meio dos meus algarismos, com a maior simplicidade.³

Rousseau pensa que a educação negativa⁴ inicia-se pela natureza e no desenvolvimento autêntico dos sentimentos humanos. No livro *Emílio, ou Da Educação*,⁵ ele aborda a infância como um período em que o preceptor pode respeitar as fases naturais do desenvolvimento da criança, priorizando a formação da sensibilidade e da experiência dela diretamente com o mundo. Deste modo, a música é apresentada como uma linguagem que favorece o despertar afetivo e moral do ser humano. Longe de ser apenas um ornamento estético, ela é concebida como um meio de expressão das paixões e de comunicação profunda entre os indivíduos. Portanto, a música é tida por ele como uma possível atividade social. No livro *Júlia ou a Nova Heloísa* ele afirma: “a primeira lei que se deve ouvir, o primeiro cuidado da vida é o de unir-se a quem a torna doce” (Rousseau, 2006, p. 95), é justamente no convívio entre as pessoas que podem desfrutar e fazer música juntas, que aflora a docilidade e possibilita a ativação dos laços afetivos.

Rousseau, além de filósofo, era um músico habilidoso e um teórico musical. Sua veia de compositor de livros e partituras lhe inspirou a compor ópera, balé, dentre eles *O Adivinho da Aldeia* e *As Musas Galantes*.⁶ Segundo Dent (1996): “[a] primeira grande paixão de Rousseau foi a música, e a maior parte de sua produção criativa na década de 1740 e começo de 1750 foi na área da composição musical e dos escritos sobre música” (Dent, 1996, p. 71). Deste modo, vê-se que sua prática musical influenciou fortemente suas concepções pedagógicas.

Para Rousseau, a música não é uma estrutura fria ou racional, mas sim uma manifestação direta do sentimento. Por meio da voz, do som e do ruído, o ser humano revela suas emoções mais íntimas, e é precisamente por isso que a música tem um papel formativo fundamental: ela educa os sentimentos, afina a percepção e desenvolve a sensibilidade moral.

A educação musical, assim, não se reduz à técnica ou ao virtuosismo, mas está diretamente implicada na construção do caráter e da sociabilidade. Nesse sentido, Rousseau critica a artificialidade e a complexidade crescente da música de sua época, que, segundo ele, se afastava cada vez mais das emoções naturais e da expressividade original. No *Ensaio Sobre a Origem das Línguas* ele afirma:

Os italianos necessitam de árias italianas; os turcos, de árias turcas. Cada um só é afetado pelos acentos que lhe são familiares, seus nervos só se apresentam a isso quando seu espírito se dispõe para tal – impõe-se que compreendam a língua que lhes falam, para que o que lhes dizem os ponha em movimento. Contam que as cantatas de Berneir curaram a febre de um músico francês. Elas dariam febre a um músico de qualquer outra nação (Rousseau, 1983c, p. 192).

³ Ver (Rousseau, 2008, p. 257-258).

⁴ “Negativa” porque nega a sociedade.

⁵ Publicado em 1762.

⁶ Ver (Dent, 1996, p. 33); (Dent, 1996, p. 71-72).

Como pode-se ver, além dele apontar que cada povo possui a sua própria preferência musical, só se gosta daquilo que está impregnado na memória. Isso porque, o “gosto”⁷ nasce da formação e paixão apreendida, vivida e memorizada, nisso vê-se as razões pelas quais ele afirma que para os italianos as necessidades se direcionam às árias italianas e aos turcos às árias turcas. Assim, ele faz uma ironia em relação a música francesa, que para ele carece de melodia e exagera em harmonia.

A proposta de inovação no cenário artístico técnico funcional, por meio de uma nova notação musical, surge pela necessidade, principalmente daqueles que não tem acesso ao que a elite possuía. Em outras palavras, o novo se dá, por meio da acessibilidade ao conhecimento, na possibilidade de reduzir os gastos financeiros. Pois, transpor música requer, além do tempo, finanças para custear tanto a folha pautada quanto o tinteiro e isso é dispendioso, não ocorre, de modo algum, por meio do *bel piacere*. Por esse motivo, inova para popularizar e facilitar a vida cultural da sociedade, por meio da simplificação da notação musical, com o uso inovador da cifra.

Que tipo de sociedade Rousseau está de olho? Os pobres, sem acesso ao que a elite possuía. Este intento inovador, surge como um esforço de tornar a música acessível a todos, especialmente aos cantores e leigos. A cifra,⁸ por usar números para indicar as notas, substituindo o sistema tradicional de pautas e claves, torna livre e intuitiva não somente a leitura musical, mas a interpretação. E sobre esse aspecto é o que interessa piamente a Rousseau, porque a notação musical acorrenta qualquer pessoa que deseja fazer música, porque troca a espontaneidade pela formalidade. Ele é contra o ensino formal da música na primeira fase da vida do ser humano, pois além dos órgãos do sentido não estarem totalmente formados, a criança ainda não possui a capacidade de entender o que é obrigada a reproduzir. A sociedade está na contramão do que Rousseau propõe, pois, nela, a música da elite se dá por meio da leitura musical positiva, ou seja, por via das partituras.⁹ A partitura é a notação musical estabelecida conforme os critérios convencionais. A música torna-se engessada aos moldes do que condiz com o que é composto desde o ato da composição, sendo assim, torna-se, muita das vezes ou quase sempre, a expressão do intérprete, engessada e cabrestada ao que está escrito.

592

⁷ No *Dicionário de Música*, no verbete sobre o “gosto” Rousseau afirma que “[de] todos os dons naturais, o gosto é aquele que melhor se sente e menos se explica; ele não seria o que é se pudéssemos defini-lo, pois ele julga os objetos sobre os quais o juízo não tem mais meios de apreender e serve, se assim ousar falar, de lentes à razão” Rousseau, 2021, p. 87).

⁸ Segundo o *Dicionário escolar da língua portuguesa* da Academia Brasileira de Letras, cifra é: “[algorismos] ou números usados para representar ou registrar alguma coisa” (Dicionário escolar da língua portuguesa, 2008, p. 305). Remonta ao que Rousseau afirmou sobre os “algoritmos” conforme a epígrafe deste artigo.

⁹ Segundo o mesmo Dicionário citado anteriormente a “partitura” é: “[registro] gráfico de uma composição musical que, decodificada pelos músicos, torna possível sua reprodução” (Dicionário escolar da língua portuguesa, 2008, p. 955).

Na contramão da sociedade, Rousseau propõe inovar para libertar a música ao molde da natureza, no reflexo direto da possibilidade de cada interpretação ser única conforme o sentimento de cada intérprete. Essa inovação não deve ser vista apenas como um detalhe técnico, mas como um gesto político e pedagógico: Rousseau desejava uma música compreensível e praticável por qualquer pessoa, rompendo com os elitismos do saber musical da época.

Essa ação direta em direção à democratização do saber musical está alinhada com toda a obra educacional de Rousseau, concebida como instrumento de emancipação humana. Por isso, ele articula sua produção não apenas como literato, poeta, musicista e ensaísta, mas também como defensor dos saberes comunitários. Nesse percurso, compõe discursos sobre as línguas, as ciências e as artes; discorre sobre a música francesa, aborda a origem da melodia, dialoga acerca dos espetáculos teatrais, elabora monólogos cênicos e constrói um universo de representações artísticas. Assim como defende que a criança deve aprender por meio da experiência e da relação direta com o mundo, Rousseau propõe uma aprendizagem musical que seja viva, sensível e inserida na prática cotidiana. A música, quando ensinada de forma simples e significativa, torna-se um meio de expressão autêntico, capaz de fomentar a empatia, o senso de comunidade e o respeito ao outro.

Além disso, a obra musical de Rousseau, exemplificada pela ópera "*Le Devin du Village*" (*O Adivinho da Aldeia*), reflete essa estética da simplicidade e da expressividade. Em oposição à grandiosidade barroca, ele valoriza a melodia clara, o canto direto e a emoção sincera. Isso se relaciona à sua concepção filosófica de que o sentimento precede a razão na constituição do ser humano. Ao educar os sentimentos por meio da música, ele acredita que estamos formando cidadãos mais sensíveis, mais éticos e mais comprometidos com o bem comum. Rousseau antecipa discussões contemporâneas sobre a formação estética e a importância das artes na educação. A formação musical, sob a perspectiva rousseauiana, é uma dimensão essencial do processo educativo. Formar a sensibilidade é, para ele, tão fundamental quanto desenvolver o raciocínio lógico ou a capacidade técnica. Nessa direção, sua proposta pode dialogar com teorias atuais que pensam a educação a partir de uma visão integral do ser humano, envolvendo razão, emoção, corpo e expressão.

Rousseau também nos convida a repensar o lugar da arte na vida cotidiana. A música não deve estar confinada a ambientes especializados, como salas de concerto ou conservatórios, mas deve fazer parte da experiência comum, das relações afetivas, das festas populares. A música, para ele, é uma linguagem da humanidade, capaz de unir as pessoas por meio da emoção compartilhada. Por isso, seu valor pedagógico é inestimável: ao cantar juntos, ao ouvir e sentir coletivamente, os indivíduos aprendem a se colocar no lugar do outro, a escutar, a se emocionar com o mundo.

Nesse ponto, torna-se evidente como a pedagogia musical de Rousseau tem implicações éticas e sociais. A sensibilidade cultivada pela música não se restringe ao plano individual, mas se projeta na convivência, na vida pública, na construção de vínculos comunitários. Ver pela perspectiva atual, em que se forma humanos em uma época marcada pela razão técnica

e pelo individualismo, retomar Rousseau é resgatar a dimensão afetiva da educação, com ônus para reconhecer a escuta da emoção e do cuidado no processo formativo.

De volta à epígrafe explanada no desenvolvimento deste artigo, abre-se um caminho fértil para compreender não apenas o espírito inovador de Rousseau, mas também o entrelaçamento entre a proposta de educação musical e a visão política. A crítica à complexidade da notação musical tradicional, que ele considerava imprópria, revela mais do que uma insatisfação técnica: expressa um posicionamento político contra as formas de dominação simbólica que excluem o povo do acesso à cultura. Rousseau, ao propor a cifra numérica como alternativa à pauta tradicional, não visava apenas a funcionalidade pedagógica, mas um projeto de inclusão estética coerente com sua crítica às desigualdades sociais fundadas na propriedade e no privilégio do saber.

Rousseau pensa os mecanismos que transformam diferenças naturais em desigualdades sociais artificiais. Da mesma forma, na esfera artística, ele percebe que a sofisticação formal da música erudita se transforma em instrumento de exclusão, pois separa os letrados dos iletrados, os músicos profissionais dos praticantes populares, os capacitados dos incapacitados. Ao afirmar que na prática musical existe a necessidade de grafar compasso por compasso todas as vezes que necessitava anotar qualquer tipo de ária,¹⁰ Rousseau aponta para um saber monopolizado que impede a participação do povo na experiência estética. A cifra, nesse contexto, assume um caráter de reforma democrática: ao simplificar a notação, torna possível a apropriação da música por todos, reafirmando a igualdade natural entre os seres humanos.

Essa proposta está profundamente alinhada com a ideia rousseuniana de que o pacto social deve ser construído sobre o conceito de vontade geral¹¹ — aquela que integra todos os cidadãos na vida pública. A música, enquanto linguagem universal e sensível, pode ser compreendida como um dos meios de cultivar essa consciência coletiva e solidária. A educação musical, nesse sentido, é mais que técnica: é formação política e estética. Rousseau entende que ao educar os sentimentos — base da moralidade natural — estamos preparando os indivíduos para a vida em comum, pois somente os que sentem o outro como semelhante são capazes de agir eticamente.

Ao admitir as dificuldades de sua proposta alternativa — como lidar com as oitavas e os valores das notas —, mas ao mesmo tempo afirmar a intransponibilidade delas, Rousseau reafirma a consciência de si na *perfectibilidade* humana e na possibilidade de superação das barreiras impostas pelo formalismo elitista. Seu êxito pessoal, ao notar músicas por meio de algarismos com “a maior simplicidade”, é apenas uma amostra da coerência entre sua teoria

¹⁰ Segundo o *Dicionário de Música*, ária é: “[canto] que se adapta à letra de uma canção, ou de uma pequena peça de poesia própria para ser cantada, e, por extensão, chama-se de *ária* à canção mesma” (Rousseau, 2021, p. 54).

¹¹ Ver: (Rousseau, 1983d, p. 33). Segundo Roberth Derathé: “não há vontade geral concernente a um objeto particular, mas ela só pode decidir das questões de interesse comum, cujo objeto importa igualmente a todos os cidadãos” (Derathé, 2009, p. 505).

e prática. A cifra, portanto, não é apenas uma inovação técnica: é uma manifestação concreta de uma crítica à desigualdade, da pedagogia sensível e da possibilidade ética.

Essa reflexão permite retomar, agora de modo mais profundo, a discussão sobre o papel da arte — e especialmente da música — na formação humana. Rousseau recusa a arte como adorno das elites e a recoloca como experiência fundante do sensível, base da sociabilidade e da formação moral. A educação musical, ao cultivar a escuta, a expressão e a convivência, torna-se elemento essencial de uma educação estética que visa formar não apenas artistas, mas cidadãos autônomos. Em um tempo em que se discutem metodologias inclusivas e acesso democrático à cultura, a proposta rousseauiana ressoa com vigor: ela nos lembra que educar os sentidos é preparar o terreno para a justiça, e que toda estética contém, em si, uma ética — e uma política.

Vale reafirmar que no século XVIII, a educação musical era um privilégio restrito aos nobres, o poder estava nas mãos do Rei, ele tornava-se o centro das questões e o músico, pobre ou rico, estava presente onde a realeza estava. O servidor musical torna-se nesse período um frequentador assíduo da corte, prestador de serviço direto ao rei e aos nobres. Segundo Norbert Elias: “[o] homem que conhece a corte é senhor de seus gestos, de seus olhos e expressão. É um homem profundo, impenetrável. Dissimula as más ações que comete, sorri para os inimigos, reprime o mau-humor, disfarça as paixões, rejeita o que quer o coração, age contra os sentimentos” (Elias, 1993). Deste modo, Rousseau pensa que este musicista que está diante seus olhos se corrompeu à corruptibilidade social e sob esta sociedade existe a necessidade de educar o amor-próprio inflamado.¹²

A formação musical exigia acesso a instrumentos, mestres especializados, partituras e um conhecimento técnico bastante sofisticado, o que a tornava praticamente inacessível aos pobres. A música, nesse contexto, era ensinada principalmente nos conservatórios, nas cortes e nos círculos aristocráticos, sendo tratada tanto como um refinamento da cultura quanto como um marcador de distinção social. Os pobres, em sua maioria, não possuíam os recursos materiais nem os fomentos seja eles didáticos ou vestimentas necessárias para participar plenamente desse universo musical formalizado.

Neste contexto, a educação musical era marcada por um ideal de virtuosismo técnico, com foco na leitura de partituras, no domínio dos códigos formais e nas convenções da música erudita europeia — sobretudo da tradição barroca e, mais tarde, clássica. Isso exigia uma formação sistemática, que incluía leitura musical, teoria, harmonia, contraponto e prática instrumental ou vocal sob rígida supervisão.

Os compositores que se destacaram neste período foram: Johann Sebastian Bach, Georg Friedrich Händel, Jean-Philippe Rameau, Christoph Willibald Gluck e Carl Philipp Emanuel Bach, cuja produção musical era voltada majoritariamente às cortes e ao público erudito.

¹² No *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens* Rousseau define tanto o amor-de-si quanto o amor-próprio, o primeiro é a capacidade humana de se conservar e o segundo é a degeneração do amor-de-si desde que o homem adquire a sociedade.

Rameau, por exemplo, influenciou fortemente a teoria musical do período com suas obras sobre harmonia, que Rousseau mais tarde criticaria por serem excessivamente complexas e artificiais.

É neste contexto “civilizado” que Rousseau se insere como uma figura dissonante e inovadora. Diferente dos compositores de sua época, ele — proveniente de origens modestas e autônomo em sua formação musical — propôs uma nova concepção de música: como expressão direta das emoções humanas e como ferramenta formativa, especialmente no que diz respeito à educação da sensibilidade. Para ele, a música não deveria estar presa às exigências da técnica erudita, mas sim vinculada à experiência afetiva e à vida cotidiana.

Rousseau contribui com a *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, organizada por Diderot e d’Alembert. Ele escreveu vários verbetes sobre música, como “*Composição*”¹³, “*Harmonia*”¹⁴, “*Música*”¹⁵ e “*Som*”¹⁶. Neles, ele desenvolve uma crítica ao formalismo da música francesa, enaltece a melodia sobre a harmonia e propõe que a música deve falar diretamente ao coração, e não apenas ao intelecto.

Em sua obra *O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música* Friedrich Nietzsche reconhece em Rousseau uma ação direta da natureza, elemento que valorizava na arte. Para Nietzsche, Rousseau foi um dos precursores do romantismo, sobretudo por colocar o sentimento e a autenticidade no centro da experiência estética.¹⁷ Ele compreende que Rousseau trouxe a música para mais perto do humano, da emoção direta, em contraste com o racionalismo barroco e o formalismo clássico.

Rousseau foi precursor na concepção da música como experiência formativa universal. Em uma época em que a arte era acessível apenas a uma elite técnica e social, sua proposta de simplificar a notação musical e valorizar a melodia e o sentimento inaugura uma pedagogia musical sensível e democrática. Neste caminho ele é precursor da educação musical e da educação do amor-próprio por meio da música e sobretudo da formação estética.

596

Considerações finais

Vimos neste artigo, que no caminho educacional, ao refletirmos sobre a contribuição de Rousseau para a educação musical vigente, não se olha somente para o passado, mas abre os caminhos para a iluminação presente, ou seja, pensar na possibilidade da democratização da educação musical. Tanto a valorização da sensibilidade, quanto a crítica à excessiva racionalização da arte e a defesa de uma música acessível e expressiva, nos oferecem fundamentos sólidos para repensar práticas pedagógicas mais humanas, sensíveis e inclusivas.

¹³ Ver: (Diderot e D’Alembert, 2015, p. 242).

¹⁴ Ver: (Diderot e D’Alembert, 2015, p. 334).

¹⁵ Ver: (Diderot e D’Alembert, 2015, p. 349).

¹⁶ Ver: (Diderot e D’Alembert, 2015, p. 372).

¹⁷ Ver: (Nietzsche, 1983, p. 08).

A música, nesse horizonte, é muito mais do que uma disciplina: é uma via formadora da humanidade capaz de educar o amor-próprio corrompido pela sociedade.

A atualidade de Rousseau reside justamente em sua capacidade de unir razão sensível e expressão artística, formando o pensamento que valoriza a escuta interior e a manifestação do sentimento como parte da formação integral do ser humano. A educação musical, assim concebida, torna-se um espaço privilegiado para a construção de uma ética do sensível, onde o aprender passa também por sentir, expressar e se emocionar. É nesse entrelaçamento entre arte e vida que a proposta rousseuniana encontra potência e permanência na educação contemporânea.

A trajetória reflexiva empreendida ao longo deste artigo evidencia o vigor e a atualidade do pensamento de Rousseau no campo da educação musical. Ao articular sensibilidade, linguagem afetiva e crítica social, ele constrói uma pedagogia estética que vai além da mera técnica, propondo uma formação humana integral, enraizada na experiência sensível e no sentimento compartilhado. Sua defesa da simplificação da notação musical por meio da cifra não é apenas uma proposta funcional, mas um gesto pedagógico e político de inclusão, de enfrentamento à elitização do saber artístico e de promoção da igualdade no acesso à cultura. Para Rousseau, a música não deve ser privilégio de poucos, mas um direito de todos — um espaço de expressão genuína, onde o indivíduo se forma por meio da escuta, da emoção e do convívio com os outros. Ao resgatar a música como linguagem natural das paixões humanas, ele reintegra a arte ao cotidiano e à experiência comum, conferindo-lhe uma dimensão formativa essencial. Dessa forma, a educação musical, em sua perspectiva, não se limita ao ensino de um conteúdo específico, mas contribui para o cultivo da empatia, da sensibilidade moral e da cidadania. Nas palavras de Jacira de Freitas: “[a] música, em Rousseau não se restringe ao repertório de signos como aqueles de uma gramática, isto seria exprimir pura e simplesmente aquilo que esse repertório permite que se expresse” (Freitas, 2023, p. 91-91).

A pedagogia musical sensível de Rousseau, centrada na vivência estética e no respeito aos ritmos internos do desenvolvimento humano, torna-se uma resposta potente às demandas contemporâneas por uma educação humanizadora e inclusiva. Retomar sua proposta atualmente é reconhecer a importância de formar sujeitos que, antes de tudo, saibam sentir — e, por isso mesmo, saibam viver com os outros, na diferença, no respeito e na solidariedade.

Portanto, a educação musical inspirada em Rousseau é um convite à escuta profunda: de si, do outro e do mundo. É também uma convocação ética e política para que a arte ocupe novamente seu lugar formativo na vida social, como força que humaniza, emancipa e transforma. Ao educar os sentimentos, educamos o humano em sua plenitude — e, nesse processo, Rousseau permanece a nos guiar pedagogicamente.

Referências

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

DERATHÉ, Robert. **Jean-Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo**. Tradução: Natalia Maruyama. São Paulo. Editora Barcarolla, 2009.

DICIONÁRIO escolar da língua portuguesa. Academia Brasileira de letras. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 2008.

DIDEROT, Denis. **Enciclopédia**, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. Volume 5 Sociedade e artes. Tradução: Maria das Graças de Souza. São Paulo. Editora Unesp, 2015.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

FREITAS, Jacira. **Considerações sobre os princípios da concepção musical de Rousseau**. In: FAÇANHA, Luciano da Silva, CARVALHO, Zilmara de Jesus Viana de Carvalho. Coletânea: Rousseau, Kant e Diálogos. São Luís. EDUFMA, 2023.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música**. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo. Abril Cultural, 1983.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Tradução livro I a X Raquel de Queiroz, livros VI e XII José Benedicto Pinto. Bauru, SP. EDIPRO, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução: Lourdes Santos Machado. Introdução e notas: Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. – 3. Ed. São Paulo. Abril Cultural. 1983d.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Diálogos Rousseau Juiz de Jean-Jacques**. Tradução: Jacira de Freitas e Claudio A. Reis. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Dicionário de música**. Tradução: Fábio Stieltjes Yasoshima. São Paulo: Editora Unesp, 2021.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio Sobre a Origem das Línguas**. Tradução: Lourdes Santos Machado. Introdução e notas: Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. – 3. Ed. São Paulo. Abril Cultural. 1983c.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou A Nova Heloísa**. Tradução: Fulvia M. L. Moreto. São Paulo: Hucitec, 2006.

599



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

COLONIALISMO, PÓS-COLONIALISMO¹ E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Fernando Silva Martins²

Introdução

Compreender a educação brasileira, em um ambiente marcado por tantas desigualdades sociais e necessidades emergentes, frutos de um contexto histórico que não pode ser desconsiderado na contemporaneidade, envolve entender os mais de trezentos anos do sistema colonial e seus resquícios pós-coloniais. São questões abertas que não cessaram com a independência política e ainda reverberam na formação social do país e, consequentemente, na educação. Essa influência histórica que mantém a exploração através de outros nomes como, globalização, mercantilização e neoliberalismo, urge para outro pensamento que possa despertar temas que não são considerados, mas sobretudo, ao que se entende, ofuscam a necessidade de pensar um processo de descolonização, antes de qualquer coisa, para então tratar da educação. Mas como pensar em descolonização, sem antes compreender em que ponto ou estágio do colonialismo nos encontramos e ainda, ter essa perspectiva como algo presente? Esse é um dos propósitos que pretendemos despertar nas reflexões que se seguem e também nos parece necessário, para pensar a educação no país.

Dentre os temas relacionados à educação, a formação de professores para a educação básica, é um assunto relevante, já que em 2023, de acordo com o Censo da Educação Superior, 67,1% da formação de professores no Brasil, foi realizada em instituições privadas e 66,9% das matrículas na modalidade de ensino à distância (EAD) (Brasil, 2024b). São dados importantes que impulsionam a olhar para a educação como um todo, uma vez que 87,8% das instituições de ensino superior (IES) do país são privadas, a maioria com fins lucrativos (65%) e concentram 79,3% das matrículas dos cursos de graduação, além de possuírem características mercantilizadas e influenciadas pela política e a ideologia neoliberal (Rodrigues, 2007).

São dados importantes para pensar a realidade educacional do país. Ou seja, um país que forma seus professores em instituições privadas e a distância, além de concentrar a formação

¹ No contexto deste ensaio, o que será mais bem explicado no item “Estudos Pós-Coloniais, Pós-colonialismo e seus impactos”, o termo “pós-colonialismo/colonial” abrange a área de estudos, que ainda é recente e faz crítica, sobretudo às questões epistemológicas, que, de acordo com os autores que embasam o texto, ainda influenciam e não cessaram com o fim do colonialismo político, já que a independência das Colônias não significou o fim do domínio eurocêntrico e hegemônico dos países colonizadores e imperialistas. Dessa forma, o termo foi mantido nas citações dos autores, quando se referem à área de estudos, assim como em alguns momentos para conduzir à reflexão e possibilidades almejadas pelo ensaio.

² Doutorando e Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e-mail: martinsfernando@uol.com.br

dos seus profissionais nessa modalidade e setor do ensino. O que também reflete na escolaridade superior do país, uma vez que apenas 15% da população na faixa etária de 55 a 64 anos, possui ensino superior e 22% na faixa de 25 a 34 anos. Esses números colocam o Brasil abaixo da média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que é de 47,4% para os mais jovens. Além disso, o país fica atrás de nações como a Coreia do Sul, com 70% para essa mesma faixa etária, e o Chile, com 41%. Este último, com uma realidade mais próxima da nossa e localizado no mesmo continente, apresenta quase o dobro da média brasileira (Brasil, 2024a).

Para Krenak (2022), a educação precisa e deve ser pensada no presente, sem o objetivo de formatar pessoas, uma vez que acaba por tirar a autonomia dos jovens e termina por definir e seguir padrões que projetam para um futuro que supervaloriza o sistema educacional e esquece o hoje, já que a “educação não tem nada a ver com futuro, afinal ele é imaginário, e educação é uma experiência que tem que ser real” (p. 107). E esta realidade chama a atenção, pois como não pensar nesse contexto privado acima e a formação de professores realizada nele, sem olhar o passado colonial que pode influenciar e talvez determinar esse cenário. Ao que parece, o próprio pensamento a respeito precisa mudar ou podemos dizer que precisa ser descolonizado, isto é, precisa romper com os resquícios históricos e epistemológicos do colonialismo e, consequentemente, do eurocentrismo³.

De Sá (2019) entende que a descolonização do pensamento é um processo complexo, ainda embrionário no Brasil e que os resquícios da dominação simbólica na educação em sociedades pós-coloniais – independência política e econômica – não são sinônimos de independência de fato e que a escola pode ser um espaço de manutenção da lógica capitalista. É um efeito da colonização simbólica do pensamento, que vai além da dominação política, econômica e geográfica e gera desafios epistemológicos, já que a colonização como um acontecimento de abrangência global é fruto do imperialismo, de suas influências e do eurocentrismo, que traz consigo uma perspectiva de conhecimento mundialmente hegemônico, por meio de uma epistemologia monocultural, que gera currículos monoculturais, o que vai exigir uma descolonização epistêmica.

³ Para Quijano (2005), no ponto de vista da colonialidade do poder, eurocentrismo é o “nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (p. 126 – reproduzido na íntegra).

Nesse sentido, a perspectiva da lógica capitalista na educação mencionada por De Sá (2019), sobretudo, quanto ao ensino superior descrito acima, pode ser fruto da herança colonial e do sistema de exploração mercantil, que despreza o conhecimento e faz da falta ou da educação de baixa qualidade tentáculos de alienação. A autora destaca questões importantes que parecem estarem relacionadas com esse cenário, como o eurocentrismo, perspectivas de conhecimentos mundialmente hegemônicos, educação descolonial, epistemologia monocultural, descolonização epistêmica, currículos monoculturais e transição de uma educação colonial para uma educação pós-colonial. O que não significa mudança, mas muitas permanências que podem ser observadas em sociedades pós-coloniais e influenciam no seu sistema educacional e a formação dos seus professores.

Dessa forma, entender o colonialismo e as questões pós-coloniais, de forma mais abrangente, pode ajudar a pensar a educação também por um aspecto mais amplo, para que se possa visualizar alternativas “outras”, que abandonam ou nos faça perceber que além do colonialismo universal, estamos envoltos no “colonialismo de submissão”, que nos faz “submetidos” e “subservientes” (Bispo dos Santos, 2023). Colonizados que colonizam, mas não conseguem se verem como tal e são possivelmente piores que os colonizadores originários, pois se deixaram colonizar pelos interesses neoliberais e deformam a educação para manterem seus impérios e interesses. Talvez seja necessário mudar as palavras, como aponta Bispo dos Santos (2023, p. 13), “para contrariar o colonialismo” e enfraquecê-lo e assim iniciar um processo de descolonização ou “contracolonização”, que possa ser intermediado pela educação.

Nesse universo, este ensaio é decorrente das primeiras reflexões e ponderações resultantes do desenvolvimento da investigação e construção da tese, em andamento, que tem como título provisório: *Neoliberalismo e a formação de professores para a educação básica no Brasil – uma análise baseada nos estudos pós-coloniais*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação História, Política, Sociedade (Doutorado), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Assim, o ensaio se propõe de forma concisa, a despertar reflexões sobre colonialismo, pós-colonialismo e educação no Brasil, com o objetivo de ampliar a compreensão a respeito desse entrelaçamento e suas consequências ou sequelas na educação. Dentre os autores selecionados, destacam-se: Césaire (2020), Fanon (2020;2022), Memmi (2021), Mignolo (1995) e Santos (2022), para embasar, concatenar ideias e o pensamento construído. Sem querer esgotar o debate, o texto aflora para questões que podem ser ampliadas, na tentativa de aclarar como o colonialismo ainda se faz presente em ex-colônias, principalmente em um país como o Brasil, concebido nesse sistema por séculos e é fruto de uma formação social baseada no eurocentrismo, que deixou um “legado” de epistemologias que refletem na sua atualidade e na educação. Ao que se indica, requer um processo de descolonização, ainda embrionário e que precisa ser melhor aprofundado e estruturado, para se pensar em educação e, consequentemente, sua formação social.

Colonialismo e Educação no Brasil

Em 2022, o Brasil comemorou o bicentenário da sua independência, marcada por um processo histórico que se fez presente antes e depois do ato político, mas que aparenta não ter representado de fato uma independência e libertado o país, sobretudo dos “ferrolhos” eurocêntricos, que até hoje se fazem presentes na cultura, na formação social e na educação brasileira. Um processo que, na atualidade, também é marcado pela influência mercantil e neoliberal. Esse cenário vê na educação uma das principais áreas de exploração e um meio para a reprodução do capital em suas mais diversas faces. Isso, por sua vez, remete à urgência de se pensar em um processo de descolonização antes mesmo de refletir ou discorrer sobre a educação.

Para Santos (2022) essa ideia é clara, pois afirma que ainda é preciso descolonizar o bicentenário, a partir de dois pressupostos: um que concebe o colonialismo como uma situação do presente e não do passado – houve apenas o fim do colonialismo histórico, da ocupação estrangeira, mas permanece o colonialismo interno (brasileiros descendentes dos portugueses e de outros europeus) e “o neocolonialismo por parte do ex-colonizador histórico” (p. 11). O segundo pressuposto é que o colonialismo como “cocriação de colonizadores e colonizados – moldou tanto colonizadores como colonizados – não sendo possível descolonizar sem descolonizar simultaneamente o colonizador e o colonizado” (p. 12), o que aparenta ser uma tarefa mais difícil, já que faz parte da tática colonial, reproduzir o seu processo.

Segundo Memmi (2021), na tática colonial, após consolidada a dominação dos adultos, ela é perpetuada ao longo do tempo pelas crianças, uma vez que o colonizado ao não se considerar “humanizado”, um cidadão, não enxerga essa possibilidade para seu filho, deixando-o desacreditado de seu lugar social e histórico. Essa situação consolida-se na própria educação escolar, que quando acontece, não prepara os colonizados para assumir seus encargos, mas além disso, sempre faz referência ao país colonizador, sobretudo no aspecto cultural, deixando o colonizado progressivamente sem identificação. O autor refere-se a esse fato como um “furto pedagógico”, originado da carência social do colonizado, que é perpetuada na sua essência, no seu pensamento, desde muito cedo na criança e vai acompanhá-la na sua adolescência e por toda a vida adulta, o que certamente demandará tempo para ser revertido. Nesse sentido, é importante entender o próprio conceito de colonialismo, como é considerado na “civilização” ocidental ou europeia por alguns autores, o que já causa uma inquietação acerca do termo civilização. Para Césaire (2020), uma civilização que não consegue tratar ou renega os problemas provocados pelo seu funcionamento se distancia dos obstáculos mais espinhosos e dos seus princípios. É uma civilização decadente, doente e moribunda. Isto posto, diverge do conceito filosófico do termo que consta no dicionário, pois parece não condizer com “as formas mais elevadas da vida de um povo, isto é, a religião, a arte, a ciência etc., consideradas como indicadores do grau de formação humana ou

espiritual alcançada pelo povo” (Abbagnano, 2012, p. 168). O que nos conduz a questionar, o que seria o colonialismo dentro do processo civilizatório.

Partindo desse contexto, Césaire (2020) considera que o colonialismo é um dos principais problemas causados pela civilização ocidental, que é incapaz de resolvê-lo e é injustificável para a Europa, tornando-a “moral, espiritualmente indefensável” (p. 10). Assim, nessa linha de pensamento, os dois termos (civilização e colonialismo) não se coadunam, e a colonização torna-se uma falácia no seu princípio, pois é necessário entender que colonizar:

É concordar que não é nem evangelização, nem empreendimento filantrópico, nem vontade de empurrar para trás as fronteiras da ignorância, da doença e da tirania, nem expansão de Deus, nem extensão do Direito; é admitir de uma vez por todas, sem recuar ante as consequências, que o gesto decisivo aqui é do aventureiro e do pirata, dos merceeiros em geral, do armador, do garimpeiro e do comerciante; do apetite e da força, com a sombra maléfica, por trás, de uma forma de civilização que, em um momento de sua história, se vê obrigada internamente a estender à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas (Césaire, 2020, p. 10).

Compreende-se por esta afirmação de Césaire (2010), os verdadeiros interesses capitalistas do colonialismo e o quanto a sua imposição é perversa, e que não têm outros objetivos senão a exploração territorial e a anulação de suas populações, assim como a cultura e todas as formas de conhecimentos que não sejam eurocêntricas. Torna-se um paradigma, pois os ditos países civilizados, além de imporem suas culturas e não permitirem que outras epistemologias florescessem, dissiparam “barbáries”, que ainda ecoam em seus territórios, na população e na educação.

Nesse contexto, Santos (2022) ainda salienta o fato de que o Brasil viveu dois colonialismos desde a sua “fundação até hoje”, de uma parte pelos portugueses que buscavam as riquezas coloniais (histórico) e um segundo por parte dos seus descendentes e outros europeus (interno). Esses entendimentos parecem apropriados para entendermos os resquícios desse processo na formação do país e da educação, pois os descendentes também mantiveram, após a independência, características do colonizador originário, o que perpassa a formação social brasileira.

Pontos importantes como a expropriação de terras, racismo, extração de recursos naturais de forma predatória, violência contra indígenas e escravizados e até a própria escravatura ter sido mantida por mais 66 anos após a independência, fazem com que com a população brasileira lute até hoje por “liberdade”. Outro aspecto importante ainda consiste na massa menosprezada na formação dessa mesma população, tanto na cultura como socialmente e que são marginalizadas nas periferias e regiões “economicamente menos viáveis” (Santos, 2022) e a deixe fora da imagem de país construída ou a mantém de forma “deturpada” e na educação.

Para Memmi (2021), a imagem do colonizador está vinculada ao trabalho, na tentativa de legitimar o seu privilégio e a do colonizado à ociosidade para justificar a sua penúria, associando-o à preguiça, como uma característica mítica, dentre muitas outras para fundamentar a dominação, sendo que é justamente o colonizado quem tem o trabalho de construir e manter toda a estrutura física colonial. Esse processo, no fundo, tem suas origens na exploração econômica, que precisa ser rentável e explorada ao máximo em todos os aspectos, por isso a construção da imagem é tão importante e vai demandar uma imersão no psicológico do colonizado.

O colonizado é desumanizado e não tem nenhum valor para o colonizador, a não ser para garantir os seus privilégios e riquezas, o que talvez seja uma das piores sequelas do sistema colonial: a negação da existência do colonizado e a sua aceitação como inferior. Essa construção está na base do sistema colonial, já que “a existência do colonizador demanda e impõe uma imagem do colonizado...”, ou seja, “enobrecimento do colonizador – rebaixamento do colonizado. Além disso, é *economicamente frutífera*” (Memmi, 2021, p. 117 – grifo do autor), o que faz com que todas as qualidades do colonizado sejam degradadas para que não se veja mais como homem, como humano, o que não cessa com a condição de escravizado, já que é preciso que se aceite como tal.

Para que esse processo se complete, a força das instituições no sistema de dominação colonial, atrelada à agressão ideológica que conduz à desumanização e mistificação do colonizado, já que ele precisa ser encarado dessa forma, é fundamental. A organização administrativa, jurídica e educacional reforça o papel do colonizador na conceituação histórica, econômica e cultural. Assim, o colonizado se sente sem responsabilidade histórica ou social, pois não pode participar, efetivamente, da construção colonial por não ser sujeito da sua própria história, mas ao mesmo tempo que é objeto e sujeito da história do colonizador e, sofre esse peso que carrega para as gerações futuras e pode ser perpetuado na educação.

Ressalta-se nesse ponto um contexto colonial mais voltado para o século XX, de origem francesa, diferente da colonização ocorrida no Brasil a partir do século XVI, com longo período de duração e baseada na escravidão e, portanto, mais cruel. No entanto, é importante pensar a construção social de um país que foi colônia por séculos, principalmente na sua sociedade, como o Brasil e mais diretamente na sua educação.

Memmi (2021) já se refere à sociedade colonizada como: “uma sociedade enferma em que a dinâmica interna não consegue mais produzir novas estruturas. Seu rosto endurecido pela história não passa de uma máscara, sob a qual ela sufoca e agoniza lentamente” (p. 139 e 140). Uma sociedade sem muitas perspectivas de transformação, com uma juventude desacreditada e revoltada, que não vê progresso social e tende a se corromper, o que é ainda mais agravado com a baixa taxa de escolaridade em nível superior, entre os jovens no Brasil. Nesse contexto, ocorre a independência da ex-colônia, de forma política, mas como já exposto, continua dependente econômica e culturalmente da metrópole, o que também pode ser considerado, observando o *Dicionário do Pensamento Marxista*, editado por Bottomore

(2012), quando trata do verbete “sociedades coloniais e pós-coloniais”, pois relata que pode haver uma dependência econômica por parte das ex-colônias, da antiga ou de outras metrópoles, sobretudo após a independência. Há também uma visão, de acordo com a teoria marxista dos Estados pós-coloniais, que ele seja o “instrumento de uma única CLASSE DOMINANTE, ou, nas interpretações estruturalistas da teoria marxista do Estado, como agência relativamente autônoma de reprodução da formação social em favor do conjunto dos interesses dessa classe” (p. 527 – grifo do autor), claramente visível na sociedade brasileira.

Dessa forma, percebe-se que existe uma associação entre o colonizador e a classe dominante dos países e regiões colonizadas, que se faz desde o estabelecimento da Colônia, já que o sistema colonial, embasado no trabalho escravizado, viabiliza uma economia iniciante exploratória e ao mesmo tempo perversa, que se solidifica e preserva a estrutura de poder, principalmente econômico, dessa classe. Entretanto, o que realmente importa para a reprodução do capital é a existência e a permanência do trabalhador assalariado, que é imprescindível nesse processo. O próprio sistema colonial tem como objetivo a fabricação de “trabalhadores assalariados” (Marx, 2017, p. 836), isto é, uma “necessidade” para a classe dominante e para o capitalismo.

Esta última prerrogativa conduz a pensar que a educação, está atrelada aos interesses dessas classes formadas enquanto ainda éramos colônia, e sobretudo aos interesses do capitalismo periférico das sociedades pós-coloniais, que estamos entendendo na atualidade como a mercantilização e o neoliberalismo, associados à tecnologia. O interesse da classe dominante, seria justamente para manter uma educação de baixa qualidade para a grande maioria da população e assim, garantir seus objetivos exploradores, com a manutenção de uma massa de trabalhadores assalariados, que precisam aceitar as baixas condições e ofertas de trabalho. Portanto, é preciso lembrar também que no processo pós-independência do Brasil, havia a influência da burguesia metropolitana portuguesa no país, o que pode remeter no século XXI à burguesia financeira que comanda a educação-mercadoria (Rodrigues, 2007), que gera a baixa ou má qualidade do ensino. O que direciona ainda ao fato de que “a sociedade pós-colonial, embora sendo capitalista, tem uma configuração de classes e um Estado diferentes dos que se pode encontrar nos países capitalistas adiantados, bem como nos países sob domínio colonial” (Bottomore, 2022, p. 528) e assim, talvez possamos compreender como a colonização atingiu ou se refletiu na educação brasileira e seus impactos contemporâneos.

Nesse cenário, desde a colonização o acesso ao conhecimento, à educação era para poucos, ou seja, para a elite, os donos de terra, o que não foi diferente com a independência, já que “aos donos de terra juntou-se uma pequena camada intermediária, que ascendeu graças à urbanização, ao rudimentar mercado interno e ao crescimento dos serviços que o processo de independência política demandou” (Freitas, 2024, p. 244). Essa realidade continuou deixando a maioria esmagadora da população fora do sistema educacional, pois a educação como privilégio das elites patriarcais, não demandava uma ação do Estado para expandir o ensino público para as classes populares. Atualmente a situação se inverteu e não se trata

mais da oferta ou inserção escolar, mas sim o baixo rendimento das escolas públicas, ou melhor, um problema de qualidade, já que “todos estão na escola, mas esses alunos não aprendem nem a metade do que é esperado” (Freitas, 2024, p. 248). Mais uma vez, nota-se os resquícios do colonialismo e a associação da classe dominante com o colonizador, pois é do interesse de burgueses e empresários, a existência de uma classe trabalhadora, com baixa escolaridade, para garantir seus privilégios e interesses.

É importante ressaltar, que as diferenças de estrutura e as mudanças de controle dos povos subjugados, indígenas (servidão) e negros (escravidão), que também fazem parte da realidade do Brasil e geram uma divisão racial do trabalho, além da influência da globalização, que se inicia “com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (Quijano, 2005, p. 117), influenciam diretamente a educação, que herda do sistema colonial essas marcas profundas e atrozes.

Fanon (2020) entende que a “marca” da colonização nos colonizados, sejam eles originários ou descendentes de colonizadores, se evidencia em relação à cultura e à alienação criada pela sociedade burguesa, que define como “qualquer sociedade que se esclerosa em formas específicas, impedindo qualquer evolução, qualquer avanço, qualquer progresso, qualquer descoberta” (p. 236), o que pode ser uma forma de influência do neoliberalismo e dos seus tentáculos. O colonialismo mediante essas marcas interfere não só no presente, mas também no futuro do país colonizado, pois anula suas esperanças e expectativas, sobretudo aquelas que podem ser alcançadas pela educação e, conseqüentemente, a formação das gerações futuras, que se veem imersas na alienação cultural e na exploração que não cessa, mas é perpetuada por muito tempo e por novos colonizadores (Fanon, 2022).

São influências coloniais que se expressam muitas vezes de forma velada e ao que parece, os estudos pós-coloniais, podem ajudar nesse processo de desvelamento, mas é preciso entender quais são de fato, os reais impactos ocasionados e que não foram dissipados com a independência, mesmo pensando em uma era digital e tecnológica. O que podemos inferir, é que uma descolonização do pensamento, apesar de embrionária, demonstra indicar um caminho, o que este ensaio pretende “provocar”.

607

Estudos pós-coloniais, Pós-colonialismo e seus impactos

Essa área do conhecimento ainda é recente, já que o termo “pós-colonial”, remonta às investigações iniciadas nos 1970 e começou a ganhar força a partir dos anos 1980, no mundo anglo-saxônico. Como campo de estudos, constitui-se na produção de “epistemologias que apontam para outros paradigmas metodológicos – que potenciam outras formas de racionalidade, racionalidades alternativas, outras epistemologias, do Sul, por exemplo – diferentes dos ‘clássicos’ na análise cultural e literária” (Mata, 2014, p. 31). Desta reflexão, surgem análises quanto às relações de poder nas inúmeras áreas da atividade social e que são caracterizadas por diferenças étnicas, de raça, de gênero, de classe, de orientação sexual etc., o que proporciona um exame dos efeitos duradouros do colonialismo. Assim, tornam-se

uma ferramenta para a “análise de relações de hegemonia e desvelamento da colonialidade do saber segundo uma estratégia de resistência a sistemas de conformação da tendência hierarquizante da diferença, como seja, por exemplo, o eurocentrismo” (Mata, 2014, p. 31). Mata (2014), entende que há uma espécie de “enquadramento epistemológico” quando se tem a intenção de delinear uma genealogia dos estudos pós-coloniais, o que revela a dimensão eurocêntrica das práticas culturais dos países colonizadores e imperialistas, que negam as experiências culturais dos povos colonizados, seus saberes, diversidades e porque não dizer das epistemologias construídas durante o processo de colonização. O eurocentrismo torna-se o único conhecimento aceitável, universal, e transforma-se em ideologia, que “naturaliza” a subalternidade e determina relações de poder em áreas estratégicas, como a educação.

Conforme Santos (2022, p. 20), os estudos pós-coloniais, que “surtem após as independências dos anos 1960, com o questionamento dos alicerces culturais do eurocentrismo, diante das reivindicações de contribuições locais ou nacionais ao dito conhecimento global”, tem ganhado cada vez mais espaço para que se possa entender os resquícios do colonialismo nas ex-colônias. Uma vez que a independência não representa o fim da dominação, principalmente cultural, pois o colonizado carrega as epistemologias do colonizador não só no seu imaginário, mas na construção e na organização do “novo” país, o que também reverbera na educação e na formação de seus professores. Para que esse processo seja quebrado, é necessário descolonizar concomitantemente “o colonizador e o colonizado, duas descolonizações recíprocas que, no entanto, envolvem tarefas muito distintas, tanto no plano simbólico-cultural como no plano das sociabilidades das formas de ser e de saber e no plano da economia política” (p. 12), visto a diversidade dos grupos que formaram e ainda formam a sociedade, o que pode ser ajudado pela educação e por um processo intercultural.

Para Walsh (2019), na América Latina, que é o caso do Brasil, a interculturalidade ganha proporções geopolíticas em relação ao lugar e espaço nessa formação social, muitas vezes desconsiderada, mas que não apaga desde o passado e no presente a “resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação” (p. 9). Ao contrário, aponta e representa um conhecimento “outro”, que pode conduzir à outra prática política, uma forma de poder social e estatal e uma “outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política” (p. 9). A autora trata de uma interculturalidade mais focada no movimento indígena, mas esse pensamento “outro”, parece ser relevante para entender a formação social brasileira, pois ela reflete justamente os resquícios coloniais eurocêntricos e da modernidade engendradora, acima de tudo, no conhecimento hegemônico do norte global.

Segundo Santos (2022), existem três grupos sociais na formação do Brasil: brasileiros descendentes dos portugueses e outros europeus; os portugueses descendentes dos colonizadores históricos; e os brasileiros colonizados (indígenas e descendentes de escravizados). Isso remete às características e perspectivas distintas de cada um deles e ao

menos precisa ser entendida e considerada na constituição social como um todo, pois de outra forma, mantém-se uma hegemonia que não existe na sua população e precisa ser considerada na educação.

Para o autor, torna-se necessário que sejam cumpridos três tipos de tarefas para a descolonização que devem ser feitas pelos grupos sociais e que envolvem a educação: 1 – descolonização da educação; 2 – descolonização da história do colonialismo e da educação; e 3 – desenvolvimento da autoestima por via da descolonização da educação. O que pode possibilitar “passar da condição de vítima à de resistente, e da condição de resistente à condição de protagonista da sua história, da diversidade social e cultural e relações interculturais, libertas do preconceito colonialista” (Santos, 2022, p. 13) e que de fato, corresponda à realidade social em que esses grupos vivem.

As sociedades pós-coloniais têm como marca, mesmo após a independência, manter de algum modo as relações coloniais sob novas e velhas formas, tanto internas como internacionais, que são apontados como o colonialismo interno e o neocolonialismo, ou imperialismo. O colonialismo interno é uma forma como as elites, descendentes dos colonizadores, apropriaram-se das terras apossadas no período colonial, fazendo com que os povos originários ou que vieram escravizados continuassem sob o jugo da dominação colonial ou sofressem tentativas de extermínio. Esse fato descarta a ideia da emancipação social, da libertação, pois ela tem que ser concebida na diversidade e não na unicidade, além de considerar o papel dessas “elites” nesse processo, o que torna o processo de descolonização mais complexo (Santos, 2022).

Mignolo (1995) também atenta para essa distinção, mas antes questiona se a América Latina realmente faz parte do Ocidente. Observando não só a própria questão geográfica, mas principalmente, pela presença das culturas ameríndia e africana, que fizeram com que o ocidental fosse visto como diferente e gerou o sentimento de pertencimento ou não ao Ocidente. Esse sentimento também é marcado pela herança colonial, em particular na América Latina de origem hispano-portuguesa, em relação à herança colonial de origem inglesa e francesa, como ocorrida na América do Norte.

Para o autor, os discursos pós-coloniais são produzidos em oposição aos discursos coloniais e a “aquellos que buscan nuevas formas y energías creativas despegadas de las instituciones políticas, administrativas y educativas coloniales”. No entanto, é necessário atentar-se, pois esses discursos, apesar de marcarem a relação de oposição após a independência, podem ofuscar “formas de resistencia y de oposición antes del proceso de construcción nacional y en el interior mismo de situaciones coloniales” (Mignolo, 1995, p. 33) e, também, quanto às origens de suas construções, em relação ao tipo de colonização, ou seja, hispano-portuguesa ou inglesa/francesa, o que pode conduzir às formas diferentes de entendimentos, aplicações e visões de mundo.

Para Mignolo (1995, p. 37), uma das incumbências das teorias pós-coloniais talvez seja a “descolonização intelectual”, pois podem nos ajudar



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



a llevar adelante es la de repensar la superposición de herencias coloniales, en áreas culturales como las Americas y el Caribe, en vez de hacerlo siguiendo una división de fronteras lingüísticas y sus correspondientes cronologías lingüístico-económico-imperiales.

Assim, as teorias pós-coloniais seriam um instrumento útil para a “reorganização do conhecimento”, do currículo e da própria política cultural, que são meios para se chegar à “descolonização intelectual” e também ao entendimento de que o conhecimento não é somente aquele originado na Grécia, mas tem uma amplitude geocultural e pode ser gerado em qualquer lugar (Mignolo, 1995) e por consequência poderia conduzir a uma educação que possibilitasse novas possibilidades, mas que antes precisa ser descolonizada, para que seus próprios horizontes sejam ampliados.

Considerações Finais

A tarefa de pensar educação no Brasil não é fácil e ao que se constata não pode ser idealizada sem considerar o colonialismo histórico e seus resquícios pós-independência, que juntamente com o eurocentrismo marcaram sua formação social e a própria educação. Por outro lado, entende-se que o colonialismo não foi cessado, continua na contemporaneidade e se molda com outras faces, interferindo ou se utilizando da educação para se perpetuar. São questões que precisam de aprofundamento e que não tiveram a intenção de serem esgotadas neste ensaio, mas ao contrário, despertar novas possibilidades para serem pensadas e articuladas, sobretudo no que se refere a um processo de descolonização; de mudança ou deslocamento do pensamento refletido não só na população, mas sobretudo nas classes dominantes, que mantiveram do colonizador o poder, associado à falta de “esclarecimento” e educação.

Pensar em descolonização nesse contexto, é uma tarefa ainda mais difícil, mas ao que tudo indica é um caminho necessário e urgente e como deve ser feito é complexo, em virtude dos resquícios do passado e das forças imperialistas contemporâneas. E, também parece que antes, torna-se mais necessário um processo de descolonização do pensamento. Nesse sentido, um aprofundamento nos estudos pós-coloniais pretende abrir caminhos, já que o entendimento sobre o colonialismo perpassa barreiras como a desumanização do colonizado, que é ainda mais perversa. O que nos faz acreditar que o entrelaçamento entre colonialismo, educação e pós-colonialismo pode ser mais complexo do que o imaginado, pois um país que forma a maioria dos seus professores e demais profissionais em instituições privadas e à distância, não consegue enxergar o quanto uma mudança de realidade educacional é necessária e pode amenizar séculos de colonização.

Uma educação que precisa ser descolonizada, pode ser uma possibilidade de entender melhor essa trilogia, que possa afastar os resquícios e amarras coloniais de forma mais abrangente. Talvez conjecturas, mas sempre como oportunidade de buscar caminhos ainda não trilhados

610



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

e que possam aclarar ou fazer aflorar um pensamento “contracolonizado” e mais dinâmico por meio da educação.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BISPO, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu/Piseagrama, 2023.

BOTTOMORE, Tom (editor). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023: divulgação dos resultados**. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 10 já. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução: Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

DE SÁ, Ana Paula dos Santos. Descolonizar a educação é preciso – significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. **Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, nº 55, pp. 131-148, 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução: Lígia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso – A educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Colaboradores André Grillo et al. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATA, Inocência, Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocênticas. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, pp. 27–42, jan.-abr., 2014.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado precedido de Retrato do colonizador**. Tradução: Marcelo Jacques de Moraes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MIGNOLO, Walter D. Occidentalización, imperialismo, globalización: herencias coloniales y teorías postcoloniales. **Revista Iberoamericana**, v. 61. nº 170, pp. 27-40, 1995.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar: abrindo a história do presente**. Tradução: Luis Reyes Gil. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora; São Paulo: Boitempo, 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, nº 1, pp. 6-39, jan.-jul., 2019.

612



ENTRE ECOS DO PASSADO E VOZES DO FUTURO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO TRAVESSIA HISTÓRICA E COMPROMISSO ÉTICO

Raquel Xavier Grazzinoli¹
Sônia Marta Coelho Pereira²

A história da educação é, antes de tudo, a história das relações sociais, culturais, econômicas e políticas que configuram os modos de viver em sociedade. Ao revisitar os percursos trilhados pela humanidade em sua busca por ensinar e aprender, percebemos que a educação nunca foi um campo neutro, mas sim atravessado por disputas, exclusões e, também, por resistências. Compreender a trajetória da educação sob a ótica da inclusão nos convida a olhar para as formas pelas quais diferentes grupos sociais, em especial as Pessoas com Deficiência (PcD), foram — ou não — reconhecidos como sujeitos de direitos e de saberes. Tal análise exige um exercício de escuta histórica, crítica e sensível, que desnaturalize as práticas excludentes e valorize os avanços construídos social e politicamente.

Desde os tempos mais remotos, como na Pré-História, a transmissão de saberes era realizada de forma intuitiva e orgânica, voltada à sobrevivência e à coletividade. No entanto, conforme se estruturaram as civilizações, o acesso ao conhecimento foi sendo delimitado por critérios de classe, gênero, origem e, de maneira especialmente severa, por critérios corporais e mentais. A deficiência, conforme aponta Picollo(2022), ao longo da história, foi muitas vezes associada à anormalidade, à impureza, ao pecado ou à inutilidade. Essa compreensão, marcada por diferentes paradigmas — mítico, religioso, médico e, mais recentemente, social — moldou profundamente as práticas educacionais e os modos de acolher ou segregar aqueles considerados "fora da norma". Nesse sentido, refletir sobre a educação para todos é reconhecer que a escola, enquanto instituição social, historicamente oscilou entre incluir e excluir. Como nos alerta Paulo Freire (2023), “todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje”, evidenciando a urgência de compreender as heranças históricas que ainda reverberam na educação contemporânea. É preciso olhar para trás para entender os caminhos trilhados e, sobretudo, para não repetir velhos modelos de exclusão com roupagens modernas.

613

¹ Doutoranda em Educação pela UFJF, Diretora do Centro de Atendimento Educacional Especializado Oeste-Sudeste- JF, Professora do PARFOR EQUIDADE UFJF, Professora pesquisadora, email: qxgrazzinoli@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação pela FICS- PY- Reconhecida pela UNIRIO-RJ, Supervisora da Saedi de Juiz de Fora, Professora do PARFOR EQUIDADE UFJF, Professora pesquisadora em Atendimento Educacional Especializado e Desenho Universal da Aprendizagem. Email: sonia1968coelho@gamil.com

Esta investigação parte da necessidade de lançar luz sobre a evolução da educação voltada às Pessoas com Deficiência (PcD), desde os registros mais antigos da humanidade até a atualidade, com atenção especial à realidade brasileira e às iniciativas desenvolvidas no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Mais do que uma simples linha do tempo, o resgate histórico aqui proposto é um convite à reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos à deficiência e à escolarização em diferentes períodos, analisando como os discursos e as práticas se reconfiguraram ao longo dos séculos.

O texto que se apresenta a seguir percorre, de forma densa e documentada, as rupturas e continuidades da educação inclusiva, desde as práticas ancestrais de ensinamento, passando pela institucionalização do saber na Antiguidade e Idade Média, pelo surgimento das primeiras instituições especializadas no Brasil Imperial, até a promulgação de marcos legais que consolidam o direito à educação inclusiva como um princípio constitucional e ético. A proposta é articular teoria e prática, história e política, legislação e vivência, em uma análise que evidencia não apenas os avanços conquistados, mas também os desafios persistentes.

Destacar a trajetória da inclusão educacional, sobretudo das PcD, é assumir uma posição política em defesa da justiça social. É reconhecer que a escola precisa se reinventar continuamente, a partir de uma concepção de educação como direito e não como concessão, como espaço de diversidade e não de homogeneização. Ao tecer essa narrativa histórica, esperamos contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a dignidade e a participação plena de todos os sujeitos no processo educativo. Afinal, planejar para cada indivíduo é respeitar a capacidade de cada um.

614

Resgate Histórico da Educação para Todos: Da Pré-História à Contemporaneidade

Desde os primórdios da humanidade, a educação esteve presente como prática de sobrevivência. Na Pré-História, o saber era transmitido de forma intuitiva entre gerações por meio de atividades como caça e pesca. Embora os registros sejam escassos, as pinturas rupestres revelam essa forma ancestral de ensinar (Santos, 2021). Ao contrário da crença de que a história da educação começou com os gregos, é importante reconhecer que civilizações como as hindus, chinesas e egípcias já possuíam sistemas de ensino estruturados voltados para a organização social e religiosa. No entanto, a introdução da escrita e a consolidação de hierarquias sociais transformaram a educação em um privilégio elitista (Aranha, 2020).

Na Grécia Antiga, emerge o conceito de Paideia, que interligava cultura e formação do cidadão. Filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles moldaram a base da educação ocidental, promovendo o conhecimento racional, político e ético. Ainda assim, os povos com deficiência eram marginalizados. Em Esparta, por exemplo, cabia ao Estado decidir o destino de recém-nascidos com deficiências (Santos, 2021).

Com o Cristianismo, surge um novo olhar sobre as Pessoas com Deficiência (PcD). A moral cristã, baseada no amor ao próximo, passa a pregar a proteção e a caridade. Ainda que de forma ambígua, alternando entre cuidado e exclusão, as PcD deixam de ser vistas como

ameaças e passam a ser tratadas como seres humanos dotados de alma (Aranha, 2020; Corrêa, 2010).

Na Idade Média, essa ambiguidade ganha forma institucional. A criação de leprosários e outras instituições assistenciais marca o início da segregação institucionalizada. O confinamento era visto como proteção espiritual e social, refletindo a ideia de que o "desvio" precisava ser ocultado (Piccolo, 2022).

Entre os séculos XVI e XIX, com o avanço da Medicina, a deficiência passa a ser interpretada pela ciência. O surgimento dos hospitais psiquiátricos reforça o modelo médico, tratando as PcD como doentes, muitas vezes confinadas em instituições que mais se assemelhavam a prisões do que a locais de tratamento ou convivência. (Aranha, 2020).

No Brasil, a história da educação começa oficialmente com a chegada dos portugueses e a atuação dos jesuítas. A educação tinha como função principal a catequização dos povos originários, desvalorizando sua cultura e impondo valores europeus (Santos, 2021). Nesse mesmo período histórico, na Europa, médicos como Paracelso e Willis iniciam a associação entre deficiência e causas científicas.

A partir do século XIX, têm início os primeiros esforços sistemáticos de Educação Especial (EE) no Brasil, com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (1857), ambos voltados ao atendimento de PcD oriundos das elites. Tais instituições, embora pioneiras, reforçavam o modelo asilar e segregacionista (Januzzi, 2012).

Apesar do surgimento de algumas iniciativas assistencialistas e filantrópicas ao longo da história, voltadas ao cuidado de pessoas com deficiência, o tratamento socialmente dado a essa população, em grande parte, ainda era de segregação. Muitas dessas ações, mesmo quando bem-intencionadas, resultavam na exclusão, ao invés da inclusão. A prática mais comum era a institucionalização — a retirada do convívio em sociedade, com a justificativa de “proteger” ou “tratar” esses indivíduos, mas que, na realidade, os colocava à margem da vida comunitária, negando-lhes o direito à convivência, à autonomia e à participação cidadã.

Vale destacar que essas práticas de exclusão não se aplicavam de forma igualitária: aqueles que dispunham de recursos financeiros podiam acessar instituições privadas, que ofereciam algum tipo de atendimento especializado, ainda que dentro de uma lógica de caridade. Por outro lado, as pessoas com deficiência oriundas das camadas mais pobres da população permaneciam completamente desassistidas, relegadas a uma condição de invisibilidade social. A deficiência, nesse contexto, era associada à ideia de des-valor, sendo compreendida como uma marca de inferioridade, incapacidade ou até mesmo como punição moral ou espiritual. Essa visão reforçava estigmas e contribuía para que, historicamente, pessoas com deficiência fossem tratadas como menos humanas, sem direito à educação, ao trabalho ou à vida em comunidade. (Piccolo, 2021). Durante a Primeira República, o acesso à educação permaneceu restrito às elites. Apesar das reformas de Benjamin Constant e outros ministros, a estrutura educacional mantinha-se excludente. A Semana de Arte Moderna (1922) e o Manifesto dos

Pioneiros da Educação (1932) inauguraram uma nova visão de educação, defendendo a escola pública, gratuita, laica e inclusiva (Aranha, 2020).

No entanto, até meados do século XX, as PcD permaneciam excluídas do ensino formal. Movimentos sociais, como o que deu origem à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, trouxeram visibilidade às demandas educacionais desse grupo. Ainda assim, predominava um modelo assistencialista e segregador (Santos, 2021; Caiado, 2013).

Com a Constituição de 1988, a educação passa a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família. Garante-se o acesso e a permanência das PcD nas escolas, além da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 1988). A década de 1990 marca uma virada. A Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) impulsionam a Educação Inclusiva (EI) como princípio norteador das políticas educacionais. No Brasil, a LDBEN de 1996 consolida esse novo paradigma, promovendo a inclusão das PcD nas escolas regulares (Aranha, 2020).

Nos anos 2000, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003) e o Decreto 6.949/2009, que promulga a Convenção da ONU sobre os Direitos das PcD, reforçam os compromissos internacionais e nacionais com a inclusão.

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece diretrizes para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) inclui a Meta 4, dedicada à universalização do acesso à educação básica com AEE.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), sancionado em 2015, reafirma o modelo social da deficiência, compreendendo-a como o resultado da interação entre as barreiras impostas pela sociedade e as limitações individuais (BRASIL, 2015). Com base na Convenção da ONU, a LBI estabelece direitos e deveres em áreas como educação, saúde, trabalho e acessibilidade. Em tempos mais recentes, o PNE 2024-2034 e os debates promovidos pela CoNaE de 2024 reconhecem os avanços, mas destacam a urgência de superar desafios, como a falta de acessibilidade, formação docente e recursos pedagógicos inclusivos.

A história da educação para todos mostra que, embora avanços significativos tenham sido alcançados, especialmente no campo dos direitos das PcD, ainda é necessário reestruturar práticas, políticas e culturas escolares para que se concretize uma escola verdadeiramente inclusiva. A EI é um processo contínuo que exige participação coletiva e compromisso ético e político com a equidade.

Educação inclusiva em Juiz de Fora

Para compreender a trajetória da educação inclusiva em Juiz de Fora, os estudos de Grazzinoli (2022) destacam a escassez de registros sistematizados sobre esse percurso. Diante dessa lacuna, torna-se necessário recorrer às políticas públicas locais e aos documentos

produzidos por profissionais da educação ao longo do tempo, como é o caso da revista *Cadernos do Professor*³, que reúne experiências, reflexões e práticas desenvolvidas no município.

Para além da adequação às políticas públicas nacionais, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora – MG tem se destacado por garantir a oferta de uma nova perspectiva de trabalho docente: professores compartilhando a elaboração e a execução das práticas pedagógicas inclusivas diretamente nas salas de aula. Essa proposta, construída coletivamente ao longo dos anos, recebeu diferentes denominações e culminou, mais recentemente, na instituição do direito a um Professor de Apoio, conforme previsto na Lei nº 14.960, de 2024. No entanto, tal direito é assegurado desde que as necessidades do estudante estejam em consonância com as orientações das Notas Técnicas nº 19/2010 e nº 24/2013, bem como com as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que trata do papel do Profissional de Apoio Escolar.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o laudo médico não deve ser o único determinante para o acesso à atenção educacional especializada. Mais significativo do que o diagnóstico é a consideração das necessidades concretas do aluno, como o apoio à comunicação, aos cuidados pessoais — incluindo alimentação, higiene e locomoção — e ao desenvolvimento da autonomia. Este último aspecto, inclusive, deve ser central na definição das estratégias de atendimento, garantindo que o suporte oferecido promova, de fato, a participação ativa do estudante em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento integral.

A trajetória da educação inclusiva em Juiz de Fora revela um compromisso que vai além da simples garantia da matrícula. Historicamente, o município tem adotado uma postura propositiva, pautada na efetivação dos direitos educacionais de todos os estudantes. Assim, suas políticas públicas vêm impulsionando mudanças significativas no contexto escolar, especialmente no que diz respeito às concepções que organizam os espaços e tempos pedagógicos. O objetivo é assegurar que as diferenças sejam respeitadas e acolhidas no cotidiano das escolas, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva. Como aponta Grazzinoli (2022), a rede municipal de ensino de Juiz de Fora vem estruturando sua caminhada a partir da escuta das experiências locais e da valorização das práticas construídas por seus profissionais, mesmo diante dos inúmeros desafios ainda presentes.

Nesta perspectiva em Juiz de Fora, na escola municipal Cosette de Alencar, já ocorria a oferta de atendimento para alunos com baixa visão e/ou cegueira em 1976.

Durante a década de 1980, em meio a intensos debates sobre a implementação do sistema inclusivo no Brasil, o município de Juiz de Fora, em Minas Gerais, reafirmou seu compromisso com a garantia e a oferta de uma educação de qualidade. Conforme destacado por Grazinoli (2022), foi nesse período que se iniciou o processo de integração de estudantes

³Disponível em <https://www.cadernosparaoprofessorse.pjf.mg.gov.br/cadernos-para-o-professor>: “É uma publicação oficial da Secretaria de Educação, da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Está destinada à divulgação de estudos e de produção científica e pedagógica de interesse amplo e relacionado à Educação Básica, a fim de promover e ampliar o diálogo com a comunidade científica e a sociedade”.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



com deficiência em turmas regulares, a partir da terceira série, na Escola Municipal Cosette de Alencar em 1984. Paralelamente, foi consolidada uma parceria entre a escola, a 18ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Associação dos Cegos, possibilitando a oferta de atendimentos especializados aos internos da associação que estavam matriculados nas séries mais avançadas. Como resultado, foi criada a sala de recursos da Escola Municipal Cosette de Alencar, ampliando as oportunidades de inclusão e suporte educacional a esses estudantes.

Observa-se que, em Juiz de Fora, especialmente por meio de sua Secretaria de Educação, já naquela época havia um compromisso em garantir ambientes escolares que atendessem às particularidades dos alunos da rede municipal, desde a educação infantil até a conclusão do Ensino Fundamental II.

Na década de 1990, ocorreram eventos internacionais importantes que promoveram mudanças e garantias de direitos, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien e a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, conhecida como Declaração de Salamanca, ocorrida na Espanha em 1994. Esses eventos foram marcantes no que diz respeito ao direito dos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais.

Nesse contexto, de políticas influenciadas por movimentos internacionais, Grazzinoli (2022) destaca que Juiz de Fora deixou claro seu entendimento de que a inclusão vai além da garantia de matrícula, e que ações necessárias para a consolidação de uma escola para todos deveriam ser priorizadas. Conforme destacado no artigo de Moreira (2000), sempre houve um enfoque significativo e investimento contínuo na formação de professores para garantir a implementação efetiva das propostas inclusivas.

Observa-se que no final da década de 1990 e no começo dos anos 2000, há uma discrepância entre a educação inclusiva no município de Juiz de Fora - MG, e aquela observada em nível nacional, que preconizava ainda a ideia de que os sujeitos é que deveriam se adequar às escolas, justificando, assim, a manutenção de espaços segregadores para que as pessoas com deficiência “se preparassem” para frequentar a sala regular. Era o período em que as políticas nacionais caminhavam numa perspectiva denominada de integração. Já nesta época, o município de Juiz de Fora, através de sua Secretaria de Educação, implementava em sua rede de ensino que quem deveria se preparar e se adequar eram os professores e os espaços aos quais todos os alunos têm direito.

Grazzinoli (2022), em sua dissertação de mestrado, aponta que Pletsch (2014, p. 51) nos auxilia a compreender esse momento histórico:

[...] os documentos de 1994 e 1999 ainda estavam informados pelo movimento da integração. Tal movimento se baseava nos princípios de “Normalização” e “Integração” e pretendia possibilitar condições de vida mais normais para os sujeitos com deficiência. Em termos de escolarização, pregava-se a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua entrada no ensino comum regular, de

618



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas sem necessidades educacionais especiais.

Da mesma maneira, Grazzinoli (2022), discorre que, diferentemente do que ocorria nos sistemas de ensino do país, a rede municipal de Juiz de Fora desenhava um caminho diferente. Em 2001, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, com objetivo de oferecer o suporte ao trabalho desenvolvido pelas escolas e creches com relação aos alunos com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, implementou o Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar/PEACE. O Programa foi desenvolvido em 2 núcleos regionais (Centro e Leste) e contava com uma equipe interdisciplinar, composta por fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais. Além do atendimento aos alunos com deficiência e/ou que apresentassem barreiras na aprendizagem, os núcleos atuavam, regionalmente, na formação de professores, no suporte ao trabalho escolar, na articulação de ações intersetoriais (Saúde, Assistência Social, Vara da Infância, Conselho Tutelar e outros) e com as famílias. (JUIZ DE FORA, 2015)

A criação de documentos normativos fortalece avanços essenciais para garantir os direitos à escolarização dos estudantes da Educação Especial, com uma abordagem inclusiva. Os estudos de Grazzinoli (2022), discorrem que, Juiz de Fora, mais uma vez, reafirma seu compromisso com a implementação de uma educação realmente acessível a todos, como evidenciado pela iniciativa de se tornar polo formador da Política Nacional de Educação Inclusiva, para Juiz de Fora e sua macro região.

Em 2004, a Prefeitura de Juiz de Fora firmou convênio com o MEC, através da Secretaria de Educação Especial / SEESP, e comprometeu-se a sediar o Seminário de Educação Inclusiva: direito à diversidade, realizando o curso de Formação de Gestores e Educadores de seu município e dos municípios da área de abrangência determinada pelo MEC. De 2004 a 2014 foi oferecida a formação a 2675 profissionais entre gestores e educadores. Tal fato contribuiu e legitimou o compromisso de Juiz de Fora com a educação visando a implementação de um processo educacional comprometido com a garantia e efetivação dos direitos humanos. (JUIZ DE FORA, 2015)

De acordo com o recorte documental abaixo, percebe-se como os gestores municipais da educação, em 2005, já buscavam consolidar a perspectiva inclusiva em seus espaços educacionais, através dos avanços das formações e de propostas que auxiliassem cada vez mais a rede municipal de ensino fazendo ajustes e ampliações em suas políticas,

No ano de 2005, o Programa (PEACE) passou a fazer parte da estrutura administrativa da Secretaria de Educação, passando a ser denominado como Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar - NEACE. Em 2006 e em 2011 foram criados novos núcleos de atendimento especializado nas regiões sul e sudeste, com o objetivo de estender o trabalho a todas as unidades escolares da rede municipal. Para adequar o trabalho que vinha sendo desenvolvido pela Secretaria de Educação às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com relação à oferta de Atendimento

Educacional Especializado, em 2013, os Núcleos de Atendimento Especializado à Criança Escolar/NEACE passaram a ser denominados, Centros de Atendimento Educacional Especializado/CAEE. De acordo com a Nota Técnica Nº 055/2013/MEC/SEESP, que orienta a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, o Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado pelas redes de ensino, considerando-se que o poder público tem o dever de assegurar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (JUIZ DE FORA, 2015).

Grazzinoli (2022), descreve que, nos anos 2009 e 2010, o município garantiu a oferta da SEESP/MEC, do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado/AEE, a 50 profissionais efetivos da rede municipal de ensino de Juiz de Fora e de municípios da área de abrangência, em parceria com a Universidade do Ceará, sediado e coordenado pela Secretaria de Educação, no modelo semipresencial.

Como resposta ao investimento da Gestão Educacional de Juiz de Fora no tocante à Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, houve o fortalecimento da Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAEDI) dentro do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE), solidificou-se a oferta da formação continuada de professores para a construção e a efetivação de práticas inclusivas, garantiu-se a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, que já estão implementadas na maior parte da rede municipal de ensino. Também houve a consolidação dos Centros de AEE, que hoje acompanham o trabalho realizado nas escolas municipais que não possuem Salas de Recursos Multifuncionais.

O município de Juiz de Fora comprometeu-se com ações inovadoras na Educação Especial dentro de uma perspectiva inclusiva, acompanhando as diretrizes nacionais e, em alguns aspectos, até se antecipando às legislações vigentes. Essa postura de vanguarda garante a implementação de medidas que fortalecem o processo de inclusão, garantindo o suporte necessário para que os estudantes PcD possam desenvolver seu potencial com autonomia e equidade dentro do ambiente escolar.

Metodologia

Este artigo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental, cuja finalidade é compreender os percursos históricos e políticos que fundamentam a trajetória da Educação Inclusiva, com ênfase na escolarização das Pessoas com Deficiência (PcD). A escolha metodológica justifica-se pela complexidade e abrangência do tema, exigindo uma análise que vá além de dados numéricos e que contemple os aspectos sociais, culturais e legislativos que influenciaram — e ainda influenciam — as práticas educacionais ao longo do tempo.

Para tanto, adotou-se a revisão bibliográfica e documental como principal estratégia de investigação, conforme sugerem Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2003), priorizando fontes que possibilitem a reconstrução histórica e a análise crítica do percurso da Educação Inclusiva

no Brasil e, mais especificamente, no município de Juiz de Fora – MG. Foram selecionados autores reconhecidos na área da educação e da inclusão, como Aranha (2020), Santos (2021), Januzzi (2012), Corrêa (2010), Piccolo (2022), Barbosa (2021), Grazzinoli (2022) e Freire (2023), cujas obras contribuem para o aprofundamento teórico e histórico do tema.

Além da produção acadêmica, foram examinados documentos legais e normativos nacionais e internacionais — como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), a LDBEN (1996), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Jomtien (1990) —, os quais permitiram uma análise das transformações jurídicas e políticas no campo da Educação Especial.

No recorte local, privilegiou-se a análise das políticas públicas de Juiz de Fora a partir de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, como relatórios institucionais e normativas internas, além da produção científica recente sobre o tema, em especial a dissertação de Grazzinoli (2022), que articula a perspectiva histórica com a prática docente no município.

O estudo, portanto, adota uma perspectiva crítica e dialética, buscando não apenas descrever os fatos históricos, mas interpretá-los à luz das disputas sociais em torno do direito à educação. A metodologia utilizada permitiu compreender a Educação Inclusiva como um processo histórico, político e ético, em constante construção e ressignificação.

621

Resultados e Discussão

A análise histórica apresentada neste estudo evidencia que a trajetória da educação voltada às Pessoas com Deficiência (PcD) foi marcada por processos de exclusão, segregação e, mais recentemente, de inclusão. A partir da leitura crítica dos marcos legais e dos aportes teóricos selecionados, observa-se que os avanços na legislação e nas políticas públicas ocorreram de forma progressiva, embora não linear, sendo fruto de pressões sociais, lutas políticas e reconfigurações dos paradigmas educacionais ao longo do tempo.

Durante séculos, a deficiência foi entendida como sinônimo de anormalidade, pecado ou incapacidade. Essa concepção sustentou práticas de eliminação, abandono ou segregação das PcD, evidenciando a naturalização da exclusão. Com o avanço da ciência, sobretudo nos séculos XVIII e XIX, surge o modelo médico da deficiência, que embora tenha contribuído para a institucionalização dos cuidados e para o surgimento das primeiras instituições especializadas, manteve a lógica de separação e hierarquização dos corpos. O modelo social, que começa a emergir na segunda metade do século XX, desloca o foco da deficiência como um problema do indivíduo para as barreiras sociais e atitudinais impostas pela sociedade, apontando caminhos para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse contexto, o Brasil acompanhou essas transformações com a promulgação de legislações fundamentais, como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN (1996), a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira da Inclusão (2015), que consolidam a inclusão como um direito. A

partir dos anos 2000, com programas como o "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade", houve um estímulo à formação docente e à reorganização das práticas escolares, o que colaborou para o fortalecimento da Educação Inclusiva em âmbito nacional.

No plano local, destaca-se a experiência do município de Juiz de Fora como referência em políticas inclusivas. Desde a década de 1980, o município tem se mostrado comprometido com a inclusão escolar das PcD. A criação de salas de recursos multifuncionais, os investimentos na formação continuada dos professores, a atuação dos CAEEs (Centros de Atendimento Educacional Especializado), a elaboração de documentos orientadores e a implementação de práticas pedagógicas colaborativas são evidências de uma política educacional pautada na equidade e no direito à diferença.

A análise dos documentos oficiais do município, bem como dos estudos de Grazzinoli (2022), demonstra que Juiz de Fora não apenas aderiu às diretrizes nacionais, mas também se antecipou a elas em diversos momentos, implementando ações inovadoras que inspiram outras redes de ensino. O reconhecimento da inclusão como um processo coletivo, que demanda reestruturação das práticas escolares, formação permanente dos educadores e diálogo intersetorial, tem sido uma das marcas da política educacional local.

Contudo, apesar dos avanços, persistem desafios. A precariedade de recursos em algumas unidades escolares, a resistência de parte dos profissionais à mudança de paradigmas, as lacunas na formação inicial dos docentes e a pressão por resultados padronizados ainda dificultam a consolidação de uma escola inclusiva em sua plenitude. Por isso, é fundamental compreender que a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola, mas envolve sua participação ativa, o reconhecimento de suas potencialidades e o respeito à sua singularidade.

622

Considerações Finais

Ao percorrer a história da educação para todos — desde a Pré-História até a contemporaneidade — este estudo buscou lançar luz sobre a trajetória das Pessoas com Deficiência (PcD) no campo educacional, revelando as marcas de exclusão que ainda persistem, mas também reconhecendo os avanços conquistados por meio de lutas sociais, mobilizações familiares, marcos legais e políticas públicas. A análise evidenciou que a educação, enquanto prática social e política, reflete as concepções predominantes em cada época sobre normalidade, corpo, capacidade e cidadania.

Historicamente, a deficiência foi compreendida sob diferentes paradigmas: o mítico-religioso, o médico e, mais recentemente, o social. Cada um desses modelos produziu sentidos e práticas que impactaram profundamente a forma como as PcD foram — ou não — acolhidas nos espaços escolares. A transição do modelo segregador para o modelo inclusivo ainda está em curso e exige transformações estruturais, culturais e pedagógicas consistentes.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



No Brasil, a consolidação da Educação Inclusiva como direito vem se fortalecendo especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, da LDBEN (1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), do Plano Nacional de Educação (2014–2024) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015). Apesar dessas garantias legais, os desafios permanecem quando se trata da efetivação plena da inclusão no cotidiano escolar. É necessário que o marco legal se converta em práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Essa caminhada tem refletido em novas formas de ensinar, aprender e avaliar, nas quais se busca respeitar as trajetórias individuais dos estudantes, considerando seus avanços, interesses e potencialidades. No entanto, esse processo não é isento de obstáculos. Entre as dificuldades enfrentadas estão a rotatividade de profissionais, que compromete a continuidade das práticas inclusivas; a resistência de parte das famílias e educadores em compreender e aderir à proposta de uma escola para todos; e a escassez de recursos especializados, como materiais adaptados e tecnologias assistivas.

Esses entraves evidenciam que, embora o discurso da inclusão tenha se fortalecido, ainda é necessário garantir condições efetivas para sua concretização. Isso requer investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, no fortalecimento das redes de apoio intersetoriais e na ampliação de políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência em contextos escolares comuns. A experiência acumulada por diferentes redes de ensino no Brasil, em especial aquelas que apostaram na reorganização de seus sistemas educacionais com base em princípios inclusivos, mostra que a mudança é possível quando há vontade política, formação sólida e compromisso coletivo. A promoção de espaços de diálogo, a troca de saberes entre os profissionais e o incentivo à construção de práticas pedagógicas fundamentadas no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) são estratégias eficazes para fortalecer a cultura inclusiva nas escolas.

Concluimos que a Educação Inclusiva não deve ser entendida como um modelo único ou uma meta a ser alcançada, mas como um processo contínuo e dinâmico, que se constrói a partir da escuta, da observação e da valorização das singularidades. Planejar para cada indivíduo é, acima de tudo, respeitar sua subjetividade e garantir que ele tenha voz, espaço e dignidade no ambiente escolar. A escola, como instituição social, deve ser um lugar de pertencimento, onde todos os sujeitos — com ou sem deficiência — sejam reconhecidos como legítimos protagonistas de sua própria trajetória educativa. A inclusão é, portanto, um compromisso ético que deve orientar cada política pública, cada prática pedagógica e cada decisão no campo da educação.

623





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2020.

BARBOSA, Maria Cláudia. O atendimento educacional especializado como força motriz da inclusão escolar. In: MACHADO, Rogério; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (orgs.). *Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: EdFURB, 2021. p. 181-202.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. *Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024: Plano Nacional de Educação 2024-2035: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd8HiRsKW27QyI3xFi3pqF5x7r13tAaJ4RAzhF6ASS9f5YvDQ/viewform>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



CORRÊA, Maria Aparecida Moysés. *Educação especial*. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GRAZZINOLI, Raquel Xavier. *Ensino colaborativo no município de Juiz de Fora: um estudo de caso*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022.

JANUZZI, Gilberta M.; CAIADO, Kátia R. M. *APAE: 1954 a 2011 – Algumas reflexões*. Campinas: Autores Associados, 2013.

JUIZ DE FORA. *Lei nº 8.710, de 31 de julho de 1995*. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da administração direta do município de Juiz de Fora, de suas autarquias e fundações e fundações públicas.

JUIZ DE FORA. *Lei nº 10.367, de 27 de dezembro de 2002*. Cria a Ajuda de Custo para Valorização do Magistério Público Municipal, institui o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – FAPEB, e dá outras providências.

JUIZ DE FORA. *Lei nº 11.169, de 22 de junho de 2006*. Dispõe sobre o pagamento de adicional ao servidor do Quadro de Magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógicas e dá outras providências.

JUIZ DE FORA. *Decreto nº 8.985, de 01 de setembro de 2006*. Regulamenta a Lei Municipal nº 11.169, que dispõe sobre o pagamento de adicional ao servidor do Quadro de Magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógicas.

JUIZ DE FORA. *Texto base com orientações para o Atendimento Educacional Especializado, professores articuladores de LIBRAS, ensino colaborativo (bidocência) e estagiários*. SAEDI/DEAP/S.

JUIZ DE FORA. *Texto base de 2015 para o Plano Municipal de Educação*. Recorte: 4.2.2 Superação das Desigualdades e valorização das Diferenças – Educação Especial/Inclusiva.

JUIZ DE FORA. *Lei nº 13.403, de 01 de julho de 2016*. Acrescenta dispositivos à Lei nº 11.169, de 22 de junho de 2006 e dá outras providências.

JUIZ DE FORA. *Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017*. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências.

625



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

JUIZ DE FORA. *Texto base para Documento Orientador – Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2020.

JUIZ DE FORA. *Resolução nº 201, de 05 de novembro de 2021*. Dispõe sobre a organização das unidades escolares da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. *Revista Científica de Direitos Humanos*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 105-131, 2018. Disponível em: <https://revistadh.mdh.gov.br/index.php/RCDH/article/view/21>. Acesso em: 25 jan. 2024.

NASCIMENTO, Francisco José; NASCIMENTO, Roberta de Cássia; LIMA, Maria Suely Lima. O projeto político-pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 29, n. 2, p. 119-141, maio/jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/52963/30987>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ORRÚ, Silvia Ester. *Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PICCOLO, Gustavo Martin. *O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa do avesso da lógica ordinária*. Curitiba: Appris, 2022.

ROCHA, Luma Rafaela Marques da; OLIVEIRA, João Paulo de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19961/209209216574>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SANTOS, Carlos Rodrigues Gomes dos. *História da educação*. São Paulo: Senac, 2021.

UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION (UPIAS). *Fundamental principles of disability*. London: UPIAS, 1976.

ENTRE ECOS E EMBLEMAS: QUANDO A EDUCAÇÃO CONFRONTA O PODER

Wagner Pereira de Souza¹

Introdução

Na mesma hora, apareceram uns dedos de mão de homem e escreviam, defronte do castiçal, na estucada parede do palácio real; e o rei via a parte da mão que estava escrevendo. Então, se mudou o semblante do rei, e os seus pensamentos o turbaram; as juntas dos seus lombos se relaxaram, e os seus joelhos bateram um no outro.
(Daniel 5: 6-7)

A interseção entre educação, cultura e poder é um tema complexo e multifacetado que permeia muitas camadas da história humana, impactando sociedades e indivíduos de maneira profunda e duradoura. Desde tempos ancestrais, esses três elementos têm se entrelaçado de formas que moldam o curso das civilizações. O ato de educar, seja formal ou informalmente, é intrinsecamente um ato de poder, composto por processos culturais que ditam o que é ensinado, como é ensinado, e quem tem acesso a esse conhecimento. Neste contexto, a educação emerge não apenas como uma transmissão de conhecimento técnico e factual, mas também como um veículo de inculcação de valores, normas e ideologias culturais. (Silva Júnior, 2025)

A cultura, por sua vez, é não apenas uma expressão das características distintivas de um grupo ou sociedade, mas também um reflexo das estruturas de poder operantes. Ela desempenha um papel crucial em legitimar regimes, reforçando normas sociais e políticas que podem tanto consolidar quanto desafiar a autoridade. Assim, a cultura influencia e é influenciada pelo poder, criando um ciclo dinâmico que, muitas vezes, determina o progresso ou o declínio de uma civilização. Poder, neste contexto tricotômico, é uma força que transcende o controle político ou econômico tradicional. Ele reside nas relações de força que definem quem lidera e quem segue, quem tem voz e quem é silenciado. O poder educacional desempenha tanto um papel de emancipação quanto de subjugação. Ele pode libertar mentes, estimular o pensamento crítico e promover justiça sociais, ou pode ser manipulado para manter hierarquias opressivas e perpetuar desigualdades. (Amorim, 2024)

Para explorar essas dinâmicas, esta pesquisa investiga uma narrativa rica e atemporal que encapsula estas complexas interações: a história de Belsazar testemunhando a misteriosa

627

¹ Mestre em Letras Pelo PPGLetras/Sinop – Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. Atualmente, professor efetivo de Língua Portuguesa da SEDUC – Secretaria de Educação Cultura Esporte e Lazer de Mato Grosso. E-mail: wagner.souza@edu.mt.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8092341906186731>



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



escrita na parede, uma simbologia poderosa da intercessão divina, julgamento e a fragilidade do orgulho humano. Essa narrativa serve como um estudo de caso exemplar para examinar como a relação entre educação, cultura e poder se manifesta, e como ela continua a ser relevante em nossos tempos. A metodologia de análise selecionada foi a Qualitativa que visa descrever de forma mais sintética tanto os eventos ordinários quanto os extraordinários.

Ao descrever os acontecimentos e as lições extraídas dessa história, buscamos iluminar as implicações mais amplas para a educação moderna, fornecendo novas perspectivas sobre os desafios contínuos de integrar sabedoria, significado cultural e autoridade legítima em nossas práticas educacionais. Este estudo, portanto, não apenas revisita uma antiga narrativa, mas também oferece uma análise crítica dos fios de poder que tecem o tecido da educação e da cultura, buscando compreender como esses elementos podem ser equilibrados para criar um futuro mais justo e esclarecido.

A importância da narrativa bíblica na compreensão cultural e educacional

As narrativas bíblicas ocupam um espaço central na moldagem dos valores culturais e educativos, especialmente nas sociedades ocidentais. Elas não apenas refletem as preocupações éticas e morais de suas épocas, mas também servem como guias atemporais que continuam a influenciar comportamentos e sistemas de valores até hoje. A Bíblia, como literatura sagrada, fornece um repositório rico de histórias que transmitem lições morais, pautam códigos de conduta e estabelecem narrativas de significado profundo sobre a condição humana. (Alves, 2024)

No contexto educacional, essas narrativas têm sido fundamentais para a formação ética e espiritual. Elas fomentam um diálogo contínuo sobre temas universais como justiça, misericórdia, redenção e responsabilidade moral. Educadores e líderes religiosos frequentemente utilizam essas histórias para ensinar princípios relevantes que ultrapassam gerações. Através do estudo e interpretação das escrituras, alunos são encorajados a explorar questões de valor moral, discernir entre o bem e o mal, e considerar a importância do propósito e da intenção na ação humana. (Silva Júnior, 2025)

Especificamente, o episódio descrito no capítulo 5 do Livro de Daniel, onde a misteriosa escrita na parede anuncia um julgamento divino ao rei Belsazar, serve como um microcosmo do poder transformador dessas narrativas. Este relato é emblemático de como as histórias bíblicas podem ilustrar as consequências da arrogância e do desrespeito pelo divino, ao mesmo tempo em que iluminam caminhos de redenção e misericórdia. Analisado por teólogos e estudiosos da literatura, o capítulo revela a complexidade da interação entre o divino e o humano, fornecendo uma lente através da qual podemos examinar os excessos do poder terreno e a fragilidade que o acompanha. (Daniel 5: 6-7)

Perspectivas acadêmicas sugerem que essas histórias moldam consciências tanto individual quanto coletivamente, influenciando práticas culturais e tradições sociais. Estudos em hermenêutica bíblica destacam a robustez dessas narrativas em criar sentido em contextos

628



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



variados, permitindo múltiplas interpretações e aplicações. A importância dessas histórias transcende a sua literalidade, abrindo espaço para reflexões metafóricas que ressoam com a complexidade da experiência humana. Além disso, em um mundo cada vez mais interconectado, o estudo dessas narrativas proporciona um ponto de referência compartilhado para um diálogo intercultural e inter-religioso, promovendo um entendimento mais profundo de como diferentes culturas valorizam a educação moral e espiritual. (Respostas Bíblicas, 2025)

Portanto, elas continuam a ser instrumentos vitais na educação, oferecendo percepções que encorajam o desenvolvimento de uma ética globalizada e um compromisso com a justiça social, essencial para navegar os desafios contemporâneos. Assim, a importância das narrativas bíblicas reside na sua capacidade de transcender o tempo e o espaço, oferecendo reflexões imemoriais que respondem à busca humana por significado, promovendo o desenvolvimento de uma sociedade onde educação e cultura estão alinhadas com os princípios de equidade e compreensão mútua.

Poder, educação e cultura na história

Ao estudarmos as civilizações ao longo da história, é evidente que educação e cultura não apenas refletem a complexa tapeçaria das estruturas sociais, mas frequentemente são moldadas por estas mesmas estruturas de poder. Desde as escolas filosóficas da Grécia Antiga até os sistemas de aprendizado das dinastias chinesas, o poder manifesta-se na determinação de quem tem acesso ao conhecimento e qual tipo de conhecimento é valorizado e disseminado. Isso ilustra um uso instrumental da educação e da cultura como ferramentas de controle e manipulação social. (Catani, 2021)

No contexto da Babilônia, estas inter-relações tornam-se particularmente claras. A sociedade babilônica, centrada em torno de uma elite dominante, utilizou a educação como um meio de preservar sua hegemonia. Magos e astrólogos, educados nas cortes reais, tinham conhecimento exclusivo de assuntos astrológicos e divinatórios, que eram utilizados para justificar e manter a legitimidade do poder governante. Essa formação exclusiva funcionava essencialmente como um mecanismo de perpetuação do poder em mãos de poucos, limitando o acesso desse conhecimento a uma elite selecionada. (Souza, 2024)

Pensadores como Michel Foucault e Pierre Bourdieu oferecem percepções profundas sobre como a educação e os símbolos culturais são manipulados para perpetuar domínios sociais. Foucault, em suas análises sobre poder e conhecimento, revela como as instituições educativas são veículos de disciplina e controle, através dos quais normas culturais e sociais são internalizadas. Por sua vez, Bourdieu propõe o conceito de "capital cultural," indicando como o poder cultural é distribuído de acordo com as relações de classe e como isso impacta as oportunidades educacionais e sociais das diferentes camadas da sociedade. (Foucault, 2007; Bourdieu, 1989)

629



O controle do conhecimento, como observado sob o reinado de Belsazar, exemplifica essas teorias ao mostrar como as dinâmicas de poder influenciam quem detém o saber e como ele é usado. A narrativa bíblica de Daniel e a misteriosa escrita na parede destacam o ponto em que o conhecimento convencional falha, incapaz de interpretar simbolismos que transcendem a compreensão comum. Essa falha sublinha o risco de uma educação que prioriza o poder temporal sobre a sabedoria espiritual e moral mais ampla. (Catani, 2021) Através da análise da Babilônia e suas práticas, podemos observar como tais estruturas de ensino e cultura foram utilizadas para reforçar a autoridade e o status quo. Elas também demonstram como a resistência a essas estruturas pode resultar na revelação e transformação de sistemas obsoletos de poder. A história de Daniel na corte de Belsazar exemplifica uma ruptura eficaz deste padrão: a sabedoria espiritual prevalece sobre a educação elitista, oferecendo uma crítica ao uso do conhecimento como arma de domínio. (Silva Júnior, 2021) Nesta premissa, o estudo busca expandir essas discussões ilustrando como a narrativa de Belsazar espelha a teoria de Foucault sobre as relações de poder e conhecimento, bem como a insistência de Bourdieu na interrelação entre cultura e poder. Ao fazê-lo, reforçará a compreensão de como tais estruturas têm sido perpetuadas através da história e as lições que podemos tirar para a educação e cultura contemporâneas, promovendo uma análise crítica e inclusiva que busque transformar essas relações para um futuro mais equitativo e esclarecido.

Análise do capítulo 5 do Livro de Daniel – contexto histórico e cultural

O Império Babilônico, especialmente durante o reinado de Nabucodonozor e Belsazar, é emblemático de uma era marcada por esplendor arquitetônico e práticas culturais opulentas. Babilônia, a cidade-estado central deste império, foi uma das maiores e mais influentes metrópoles da antiguidade, conhecida por sua grandiosidade e inovações nos campos da arquitetura e da engenharia, como evidenciado pelos lendários Jardins Suspensos, uma das Sete Maravilhas do Mundo Antigo. Esse ambiente refletia não apenas a riqueza material do império, mas também seu poderio militar e político. (Respostas Bíblicas, 2025)

No centro dessa civilização avançada estava um profundo panteão de divindades. Os babilônios eram conhecidos pela sua reverência a uma ampla gama de ídolos, feitos de metais preciosos e pedras, cujas formas iam desde esculturas massivas até intrincados adornos religiosos que ocupavam um lugar significativo em suas práticas culturais. Esses ídolos não eram apenas objetos de adoração, mas simbolizavam a riqueza e o poder do Estado, refletindo sua capacidade de extrair e acumular valiosas matérias-primas. (Respostas Bíblicas, 2025)

O uso extensivo de artefatos culturais capturados de Jerusalém, incluindo itens sagrados retirados do templo, simbolizava o domínio babilônico sobre as terras conquistadas. A apropriação dos tesouros sagrados dos hebreus ilustrava de maneira tangível o triunfo político e cultural babilônico sobre um povo subjugado, representando um gesto de

supremacia política e uma tentativa de apagar ou subordinar a identidade cultural e religiosa dos vencidos. (Daniel 5)

Este contexto é muito importante para compreender a erosão progressiva dos valores morais e espirituais que ocorreu sob o governo babilônico. À medida que a opulência e o poder se expandiam, também crescia uma corrosiva complacência e arrogância espiritual que afastava a elite governante de qualquer sentido de reverência autêntica ou humildade frente a divindades que não fossem fruto de sua própria criação cultural. Este é o pano de fundo em que Daniel atua, como um contrapeso, uma voz que clama pela restauração dos valores verdadeiramente divinos e pelo reconhecimento de uma soberania que transcende a força material. (Souza, 2024)

A história do capítulo 5 torna-se então uma alegoria do inevitável declínio de um império que se recusa a reconhecer sua vulnerabilidade moral. Daniel, representando uma sabedoria ancorada nos preceitos divinos, oferece uma crítica explícita à superficialidade e insustentabilidade dos valores que dominavam a corte de Belsazar. A resistência de Daniel e sua capacidade de interpretar a misteriosa escrita na parede contrastam fortemente com a impotência dos sábios babilônios e da família real, expondo a fragilidade fundamental das estruturas de poder que dependem do orgulho e da glória temporária. (Daniel 5)

Neste contexto, a análise destes fatos se torna importante para desvendar as mensagens subjacentes do texto bíblico. Revela como a Babilônia, com toda sua glória cultural e militar, falhou em reconhecer o domínio supremo do divino sobre o humano, uma falha que culmina na narrativa dramática do capítulo. Esta história não só oferece uma análise crítica sobre o estado moral do império babilônico, mas também apresenta uma lição atemporal sobre a importância de uma liderança esclarecida e respeito ao sagrado

631

A narrativa da escrita na parede

A narrativa da escrita na parede no capítulo 5 do Livro de Daniel é uma ilustração poderosa da habilidade da Bíblia de incorporar símbolos ricos e mensagens profundas em eventos concretos. Quando os dedos misteriosos aparecem e escrevem "Mene, Mene, Tequel, Parsin" na parede durante o banquete de Belsazar, o cenário se transforma de uma celebração arrogante em um momento de introspecção temerosa e julgamento inexorável. Esses termos enigmáticos, aparentemente crípticos para os participantes do evento, marcaram um ponto de viragem não só na história pessoal de Belsazar, mas também no destino de Babilônia como império. (Souza, 2024)

Cada uma das palavras escritas na parede carrega uma carga simbólica e um significado profético. "Mene", repetido duas vezes para intensidade, significa "contado" e indica que Deus calculou os dias do reinado de Belsazar e determinou seu fim iminente. Essa repetição destaca a certeza e a seriedade do julgamento divino, acentuando a urgência da mensagem. "Tequel" significa "pesado" e sugere que Belsazar foi avaliado na balança divina e achado em falta. Esta palavra reflete a insuficiência moral e espiritual do rei, cuja liderança foi inadequada

aos olhos de Deus. Por fim, "Parsin", que também aparece como "Peres" na interpretação de Daniel, significa "dividido" e prenuncia a divisão do reino e sua entrega aos medos e persas. (Silva, 2025)

A decifração feita por Daniel não é apenas uma denúncia do orgulho e irreverência de Belsazar, mas uma revelação da temporalidade e fragilidade de todo poder humano que ignora a soberania divina. A cena é emblemática de como líderes e impérios que confiam exclusivamente na força material e desprezam a ética e a moralidade são vulneráveis à correção e julgamento divinos. A história aborda a retórica do julgamento de uma maneira que desafia os leitores não apenas a entender suas consequências históricas, mas também a refletir sobre os valores espirituais e éticos subjacentes aos seus ambientes culturais. (Silva, 2025)

Historicamente, a cena da escrita na parede tem sido interpretada através de diversos prismas — teológico, linguístico, cultural e político — oferecendo inferências sobre a natureza do poder e suas limitações. Linguisticamente, o uso das palavras aramaicas pode ser visto como um reflexo da multiculturalidade da corte babilônica, onde várias línguas e tradições convergiam, tornando a mensagem acessível e relevante a um público diverso. O fato de a corte babilônica recair sobre práticas mágicas e adivinhatórias para decifrar o significado revela uma dependência inadequada em rituais culturais em vez do verdadeiro entendimento espiritual, o qual era acessível somente a Daniel através de sua conexão com Deus. (Respostas Bíblicas, 2025)

A história em si se desdobra como uma aula de humildade e sabedoria, ensinando que o verdadeiro poder reside não na ostentação e no controle, mas na observância de princípios eternos de justiça e retidão espiritual. Este conto antigo continua a ressoar, servindo como um alerta poderoso de que vantagens passageiras e a arrogância inebriante de posições de poder frequentemente preparam o caminho para a queda. Assim, a escrita na parede não só representa uma intervenção divina na história, mas também conduz ao leitor profundo a contemplar o equilíbrio entre justiça, poder e moralidade. A narrativa, portanto, transforma-se não apenas em um julgamento do rei Belsazar, mas em um espelho atemporal que reflete os desafios e responsabilidades de liderança ética em qualquer era.

632

Interrelações na história bíblica: educação como ferramenta de influência

Ao longo da história, a educação tem sido utilizada de diversas maneiras para exercer influência e controle nas civilizações, e a Babilônia não foi exceção. No ápice de sua glória, o império babilônico reconhecia o poder do conhecimento como um meio estratégico de manter a coesão social e consolidar a autoridade política. Naquela época, a educação era um privilégio restrito a elites selecionadas — magos, astrólogos e sacerdotes — que eram cuidadosamente treinados em escolas secretas da corte. Estas figuras eram pilares essenciais da estrutura social, dotadas de conhecimentos de astronomia, matemática e tradições

religiosas que serviam para justificar as decisões do governo e para prever ou interpretar fenômenos naturais. (Souza, 2024)

Contudo, a narrativa bíblica de Daniel 5 revela as deficiências inerentes a esse tipo de educação restrita e politicamente motivada. Quando confrontados com a misteriosa escrita na parede, os sacerdotes e adivinhos da Babilônia ficam perplexos, e suas incapacidades de decifrar a mensagem destaca as limitações de uma educação que se concentra exclusivamente em conhecimentos técnicos e esotéricos, afastada de uma sabedoria mais abrangente. Esse evento crítico ressalta a falha de um sistema educacional focado na manutenção do poder e controle ideológicos sem promover o verdadeiro entendimento e introspecção espiritual. (Silva, 2025)

Na figura de Daniel, surge o arquétipo do líder educado que possui um entendimento que transcende o conhecimento convencional. Diferentemente dos sábios babilônicos, Daniel representa um paradigma de educação que integra a sabedoria espiritual e moral ao lado das habilidades técnicas e intelectuais. Sua capacidade de interpretar a escrita não deriva apenas de estudo ou aprendizagem acadêmica, mas de uma conexão genuína com o divino, ilustrando como uma educação verdadeiramente eficaz precisa ir além da aquisição superficial de informações para incutir discernimento moral e visão espiritual. A história de Daniel enfatiza a necessidade de uma educação que não se limite a servir interesses políticos, mas que desafie indivíduos a pensarem criticamente e a agirem com integridade. Esse exemplo admoesta culturas que se valem da educação como mera ferramenta de controle, sugerindo a importância de liberar o potencial humano através do entendimento holístico e do crescimento espiritual. (Silva Júnior, 2021)

Além disso, a narrativa bíblica sugere que a sabedoria divina, frequentemente subestimada ou ignorada em esquemas educacionais exclusivos, possui um poder transformador que além de expandir horizontes intelectuais, pode redefinir as estruturas do poder e permitir mudanças sociais positivas. A mensagem subjacente da queda de Belsazar e a ascensão de Daniel como intérprete da mensagem divina fornecem uma perspectiva poderosa a partir de que a educação, quando enriquecida por fundamentos espirituais e éticos, pode servir como uma ferramenta para promover justiça, equidade e bem-estar coletivo. (Silva Júnior, 2021)

Portanto, a análise dos eventos em Babilônia nos capacita a considerar criticamente as intenções por trás das estruturas educacionais contemporâneas, incentivando uma reorientação para modelos de ensino que preparem os indivíduos para enfrentar desafios éticos e globais de forma perspicaz e compassiva. Através dessa lente bíblica, a educação é vista não apenas como meio de promover estabilidade social, mas também como um catalisador para a sabedoria e transformação autênticas.

Cultura como refletora de poder

Na narrativa bíblica do banquete de Belsazar, encontramos um exemplo vívido de como a cultura pode espelhar e desafiar o poder estabelecido. Durante a celebração, o uso irreverente

de taças sagradas capturadas do templo em Jerusalém simboliza não apenas a desaprovação do respeito às tradições religiosas dos vencidos, mas também a presunção que caracteriza o poder absoluto e desenfreado. Ao se apropriar desses objetos sagrados para fins profanos, Belsazar não apenas desrespeita uma cultura estrangeira, mas esboça um distanciamento manifesto da reverência por qualquer autoridade divina além daquela que a própria Babilônia institucionaliza. (Nascimento, 2023)

Este evento durante o banquete reflete uma atitude de superioridade cultural e revela uma confiança desenfreada na permanência do poder babilônico. As ações de Belsazar e de sua corte inscrevem uma narrativa cultural que acredita na invencibilidade do status quo, o que frequentemente se manifesta como arrogância cultural e moral. Este comportamento serve para reafirmar uma imagem superficial de poder, baseada na opulência material e no desprezo por consequências espirituais ou morais. No entanto, essa cultura do abuso de poder também age como um contestador silencioso à autoridade prevalecente, revelando suas falhas intrínsecas. Ao transformar sagrados recipientes de um símbolo religioso em mercadorias de ostentação vazia, Belsazar inadvertidamente subverte a própria autoridade que a ação pretende reforçar. Isso evidencia a fragilidade do poder que depende de símbolos externos para afirmar sua grandeza. (Nascimento, 2023)

634

Em uma análise comparativa, tais práticas podem ser vistas como premonitórias da queda de regimes baseados em imagens ilusórias de poder ignorável. A história está repleta de exemplos onde o desrespeito cultural e espiritual precede a queda de civilizações. Quando a cultura é usada para glorificar o controle totalitário em vez de promover um entendimento inclusivo e respeitoso, ela planta as sementes da instabilidade e da decadência. Culturas que tecem narrativas baseadas na dominância sobre prosperidade compartilham um destino comum de declínio, uma vez que o verdadeiro poder reside na capacidade de respeitar e integrar diferentes valores e perspectivas. (Silva Júnior, 2021)

Portanto, ao apontar para a queda de Belsazar, a narrativa bíblica ressalta que práticas culturais são tanto reflexos quanto precursores de transformações políticas e sociais. Elas têm o potencial de prever e até mesmo provocar mudanças quando a superficialidade da autoridade vigente é revelada. Belsazar, em seu banquete dominado por imagem e vaidade, não consegue perceber que está celebrando a própria queda iminente, uma metáfora poderosa de como o descaso cultural com o sagrado pode prever a obsolescência de regimes cegados por sua própria grandiosidade. (Respostas Bíblicas, 2025)

Consequentemente, a cultura, enquanto reflexo de poder, desempenha um papel de extrema relevância no que concerne à evolução e dissolução de dinâmicas sociais. As tradições culturais que abraçam inclusão, revisão crítica e humildade perante o que não se pode medir ou controlar, tendem a fortalecer a autoridade com legitimidade duradoura. Nessa luz, a história de Belsazar oferece mais do que uma descrição dos excessos da Babilônia; fornece uma reflexão profunda sobre o papel da cultura na legitimação ou questionamento do poder ao longo do tempo. (Foucault, 2007)

Modernidade e lições antigas

As lições extraídas da narrativa bíblica do capítulo 5 de Daniel são extraordinariamente pertinentes ao mundo moderno, oferecendo um espelho à maneira como lidamos com poder e moralidade no século XXI. Vivemos em um tempo onde as complexidades do poder global, as questões éticas em liderança e a busca por sabedoria autêntica ocupam um lugar central nos discursos socioeconômicos e políticos. A história de Belsazar e Daniel fornece um conjunto de metáforas ricas que ajudam a iluminar esses desafios contemporâneos. (Alves, 2024)

Belsazar serve como um aviso dos perigos inerentes ao orgulho desmedido e à complacência, fatores que frequentemente cegam líderes modernos para as realidades políticas e sociais que precisam ser atendidas. Sua história nos adverte sobre a armadilha de confiar demais em símbolos de poder superficial — riqueza, fama e domínio — a expensas da integridade moral e responsabilidade ética. Em uma época marcada pelo culto à personalidade e pela sedução do poder instantâneo, líderes são muitas vezes tentados a priorizar aparências e ganho pessoal sobre substância e serviço público. Aqui, a narrativa avisa sobre as consequências inevitáveis da arrogância extravagante. (Alves, 2024)

Daniel, por outro lado, exemplifica a coragem moral e a sabedoria necessária para navegar com sucesso pelas complexidades de uma sociedade em mudança. Ele representa a capacidade de ver além das aparências superficiais e de entender as correntes mais profundas do pensamento espiritual e ético. No século XXI, onde a informação é abundante e o discernimento é escasso, a habilidade de aplicar sabedoria autêntica se torna mais crítica do que nunca. A história de Daniel encoraja indivíduos e comunidades a cultivar uma compreensão complexa e equilibrada, baseada não apenas em conhecimentos técnicos, mas enraizada em valores humanísticos e espirituais. (Amorim, 2024)

As dicotomias entre humildade e arrogância, e entre poder político e religioso, permanecem centrais nas discussões atuais sobre liderança ética e responsabilidade social. O confronto entre Belsazar e Daniel pode ser visto como um microcosmo das tensões presentes nas modernas estruturas de poder. Em debates sobre governança ética, a distinção entre liderar por medo ou por respeito genuíno ao bem-estar humano e planetário é desafiador. Estas dicotomias são especialmente relevantes em tempos de crise global e transformações, onde líderes enfrentam a necessidade de equilibrar interesses divergentes com um compromisso genuíno com justiça, equidade e sustentabilidade. (Amorim, 2024)

Além disso, na era da globalização, as lições do Livro de Daniel adquirem uma nova dimensão ao se tratar de diálogo intercultural e respeito mútuo entre diferentes tradições e sistemas de crenças. O reconhecimento da nossa interconexão na comunidade global é um passo crítico para promover paz e compreensão compartilhada, objetivos que estão no coração das práticas profetizadas por Daniel. Portanto, ao examinar essas antigas lições de poder, soberania e moralidade, somos convidados a refletir sobre como podemos integrar

plenamente esses ensinamentos em nossa estrutura cultural contemporânea. As lições da humildade, do serviço comunitário e do verdadeiro entendimento ressoam profundamente neste século, oferecendo diretrizes vitais para aqueles que buscam conduzir com sabedoria e criar impacto duradouro em seus campos de atuação.

Implicações para a Educação contemporânea

Na esfera da educação contemporânea, a transmissão de mero conhecimento técnico já não é suficiente para satisfazer as exigências de uma sociedade em rápida evolução. Em um mundo cada vez mais interconectado e complexo, a educação deve se esforçar para moldar indivíduos íntegros, capacitados não apenas com habilidades práticas, mas também equipados para enfrentar dilemas morais e desafios éticos. O capítulo 5 de Daniel oferece orientações valiosas para a reimaginação da pedagogia moderna, sugerindo que a verdadeira educação deve incorporar, além do intelecto, um profundo compromisso com a formação ética e espiritual. (Silva Júnior, 2021)

As histórias de Daniel convidam educadores a desenvolver currículos que valorizam tanto o caráter quanto a sabedoria. Isso significa cultivar um ambiente acadêmico onde o pensamento crítico é incentivado não só em áreas como ciências e matemática, mas também em estudos filosóficos e reflexões sobre identidade e propósito. Para isso, faz-se fundamental a inclusão de ensinamentos éticos que promovem a introspecção pessoal e a responsabilidade social, preparando os alunos para se tornarem cidadãos atentos e compassivos em relação às suas comunidades e ao mundo ao seu redor. (Bordieu, 1989)

Além de formar indivíduos com competência técnica, as instituições educacionais são chamadas a nutrir uma visão de mundo que honre o respeito mútuo, a justiça e o compromisso com a verdade. Inspiradas pelos princípios de sabedoria e discernimento presentes na tradição de Daniel, as escolas e universidades podem servir como incubadoras para a formação de líderes íntegros que buscam mais do que o sucesso pessoal ou profissional. Estes líderes são incentivados a praticar a humildade e abraçar a diversidade de perspectivas, habilidades essenciais em contextos globais. (Catani, 2021)

Ao defender um modelo educacional que valoriza tanto o intelecto quanto a formação moral, este artigo promove uma visão mais ampla do que significa ser um aprendiz no século atual. Uma análise crítica das práticas educacionais sugere que devemos nos afastar do ensino reducionista e abraçar abordagens interdisciplinares, que consideram as dimensões emocional e espiritual da experiência humana. Isso não apenas enriquece a jornada educacional, mas também contribui para um desenvolvimento pessoal mais amplificado. (Nascimento, 2023)

O desafio para os educadores contemporâneos é integrar estas visões ao mesmo tempo em que se engajam com as realidades tecnológicas e políticas do nosso tempo. As ferramentas digitais e os métodos pedagógicos inovadores devem ser utilizados para incentivar formas de aprendizado que valorizam as interações entre alunos e entre estudantes e seus contextos sociais mais amplos. Nesta fase de transição, programas que integram princípios éticos com

habilidades de pensamento crítico serão imperativos para construir um futuro de equidade e sustentabilidade. (Nascimento, 2023)

Portanto, enquanto olhamos para as lições imparciais da vida e liderança de Daniel, somos incentivados a reformular nossos sistemas educacionais para nutrir indivíduos capazes de navegar a complexa paisagem moral e social do futuro. Assim, a educação se define não apenas pela acumulação de conhecimento, mas como um motor que trabalha para o bem maior, promovendo o florescimento humano e a coexistência harmoniosa no nosso mundo diversificado.

Considerações finais

Ao analisar a narrativa de Belsazar no capítulo 5 do Livro de Daniel, exploramos intensamente como as dimensões de educação, cultura e poder têm interagido ao longo da história. Este relato bíblico, além de ser um rico registro cultural, oferece uma reflexão crítica sobre a evolução de estruturas de poder e suas manifestações na educação e cultura. O estudo mostra que, através dos tempos, essas forças se têm entrelaçado para moldar sociedades, influenciar políticas e definir caminhos individuais e coletivos.

Em nossa investigação, constatamos que a educação, longe de ser um processo neutro de transmissão de conhecimento, atua como uma poderosa ferramenta de influência. Ela não apenas transmite saberes técnicos essenciais, mas também infunde valores e normas que podem reforçar ou contestar o status quo do poder. Na corte de Babilônia, a falha dos sábios em interpretar a misteriosa escrita na parede ressalta as limitações de um sistema educacional que carece de profundidade moral e discernimento espiritual. A figura de Daniel serve como um arquétipo de sabedoria que transcende a mera aquisição de informações, promovendo uma educação que integra conhecimento com ética e espiritualidade.

Por outro lado, a cultura reflete, reifica ou desafia os poderes estabelecidos. Ao utilizar artefatos sagrados de maneira profana, Belsazar exemplifica a arrogância de um poder que falha em reconhecer sua própria fragilidade. Este ato de desrespeito não só põe em evidência a superficialidade de símbolos de poder, mas também sugere como práticas culturais podem predizer e, em alguns casos, precipitar mudanças sociais e políticas. Quando a cultura assume um papel reativo, capaz de absorver e reconfigurar novas ideias e valores, ela pode ser uma força poderosa para a transformação significativa.

No século XXI, as lições imemoriais do capítulo 5 de Daniel continuam relevantes, ecoando nas interações globais e nas considerações sobre liderança moral. Em nosso tempo, a responsabilidade ética dos líderes é uma exigência irrevogável, pois eles enfrentam o desafio constante de equilibrar um poder em tempos de crise e transformação. A narrativa de Daniel é um lembrete poderoso de que verdadeiros líderes não governam com base em superficialidades, mas com compreensão genuína e compromisso com a equidade e justiça social. Neste contexto, a abordagem educativa deve ser ampla e integradora, incentivando o

pensamento crítico alinhado a valores morais e promoção de uma cidadania ativa e consciente.

À medida que avançamos em direção a um futuro cada vez mais interconectado, somos desafiados a cultivar sistemas de educação que reconheçam e valorizem essa complexidade. A inclusão de princípios éticos, juntamente com o respeito e compreensão interculturais, é fundamental para construir um mundo mais harmonioso e respeitoso das diversidades. Portanto, a educação deve servir como um pilar fundamental para o empoderamento humano e promoção do florescimento social.

Concluimos que as interseções entre educação, cultura e poder são profundas e contínuas. Elas oferecem um espelho através do qual podemos examinar criticamente nossos próprios sistemas e instituições, instigando transformações que desejamos ver. A reflexão sobre essas interações nos encoraja a avançar em direção a um futuro onde líderes e educandos sejam nutridos não apenas em habilidades técnicas, mas também em sabedoria e princípios morais que assegurem um legado de justiça, paz e entendimento mútuo para gerações presentes e futuras.

Referências

638

AMORIM, Elisabeth Silva de Almeida. **Desmontagem da literatura em educação básica: modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder**. BDTD – Biblioteca Digital de Tese e Dissertações, 2024. 115f. [Dissertação de Mestrado]. Disponível em: https://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UNEB-8_ffdb4ef1ef6c450a32cf354388cb49dd. Acesso em: 02 jun. 2025.

ALVES, Carol. **O que é narrativa bíblica**, (2024). Disponível em: <https://ireservir.com.br/glossario/o-que-e-narrativa-biblica-entenda-sua-importancia/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CATANI, Carolina. **Educação não formal: história e crítica de uma forma social**, (2021). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147222980>. Acesso em: 02 jun. de 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

NASCIMENTO, Washington Roberto. **Sermões e estudos: a escrita enigmática na parede com base em Daniel 5**, (2023). Disponível em:



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



<https://www.igrejabatistasiaospa.com.br/sermoes-estudos/a-escrita-enigmatica-na-parede-com-base-em-daniel-5>. Acesso em 02 jun. 2025.

SILVA, Alaine. **Belsazar e a escritura na parede**, (2025). Disponível em:
<https://www.infoescola.com/biblia/belsazar-e-a-escritura-na-parede/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SILVA JÚNIOR, G. J. da. **Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder**. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–17, 2021. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4973>. Acesso em: 2 jun. 2025.

RESPOSTA BÍBLICAS. **O que é Hermenêutica Bíblica: entenda o significado**, (2025). Disponível em: <https://www.respostas.com.br/hermeneutica-significado/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SOUZA, Rainer Gonçalves. **Civilização Babilônica - História da Civilização Babilônica**, (2024). Disponível em:
<https://www.historiadomundo.com.br/babilonia/civilizacao-babilonica.htm>. Acesso em: 02 jun. 2025.

639



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

ENTRE METÁFORAS E REALIDADES: AGENCIAMENTO FEMININO NA LITERATURA BÍBLICA

Wagner Pereira de Souza¹

Leva-me tu; correremos após ti. O rei me introduziu nas suas câmaras; em ti nos
regozijaremos e nos alegraremos; do teu amor nos lembraremos, mais do que do
vinho; os retos te amam.
(Cântico dos Cânticos 1:4)

Introdução

O "Cântico dos Cânticos", ao celebrar os aspectos sensuais do amor, serve como uma contraposição significativa aos discursos culturais e sociais dominantes que frequentemente censuram ou tabulam representações explícitas de erotismo e desejo. Este texto proporciona uma rica lente através da qual se pode examinar a intersecção entre cultura e poder, especialmente no que diz respeito às dinâmicas de gênero na literatura antiga e suas implicações contemporâneas. Ante a esse cenário, infere-se que, o erotismo literário presente na obra de Salomão não apenas glorifica o amor e a beleza, mas também redefine o papel da mulher, possibilitando uma revalorização de sua voz e sua agência dentro de uma estrutura patriarcal tradicional. (Silva, 2022)

Neste sentido, Salomão, através de sua sofisticada construção poética, desafia normas culturais estabelecidas ao oferecer um espaço narrativo em que a feminilidade é não apenas objeto de adoração, mas também uma força ativa e influente. Nessa perspectiva, o erotismo literário é utilizado como um meio para explorar e ampliar as fronteiras da identidade e da expressão feminina. Sendo assim, o "Cântico dos Cânticos" exalta não somente a estética e a sensualidade, mas também atribui à mulher uma forma de poder que emerge da mutualidade e da reciprocidade nas relações, convidando a sociedade a reavaliar as bases sobre as quais conceitos de autoridade e subordinação são construídos. (Silva, 2022)

A obra de Salomão, portanto, ilustra a capacidade da literatura de servir como um veículo para o diálogo cultural e o desafio ao status quo, ao destacar como as representações eróticas podem subverter as normativas culturais tradicionais e promover uma nova compreensão do poder. Portanto, não é injusto dizer que, este poder literário redefine o valor da sexualidade como um aspecto legítimo e integral da experiência humana, digno de estudo e aceitação plena dentro de discursos educacionais e culturais. Ao promover a igualdade através da expressão artística, a obra convida a uma pedagogia que valoriza a diversidade de perspectivas

¹Mestre em Letras Pelo PPGLetras/Sinop – Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. Atualmente, professor efetivo de Língua Portuguesa da SEDUC – Secretaria de Educação Cultura Esporte e Lazer de Mato Grosso. E-mail: wagner.souza@edu.mt.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8092341906186731>

e desafia a rigidez das estruturas de poder patriarcais em campo educacional. (De George; Callassa, 2019)

Nesta obra, a imagem da mulher torna-se um símbolo potente de renovação e reinterpretação cultural. Como se vê, o reconhecimento da sua beleza e desejo eleva sua posição dentro do roteiro cultural, solidificando um tipo alternativo de poder caracterizado não pela dominação, mas pela celebração mútua e coexistência respeitosa. Desse modo, Salomão, com sua habilidade literária, ilumina caminhos para um novo entendimento da interação entre educação, cultura e poder, lembrando-nos do potencial transformador da literatura ao mediar e remodelar as normas sociais. (De George; Callassa, 2019)

Erotismo e propriedade literária

Neste contexto, o "Cântico dos Cânticos" seduz estudiosos e leitores há séculos através de seu conteúdo romântico e erótico, mas também pela notável sofisticação de suas imagens e metáforas. De fato, dada a circunstância, esta obra destaca-se no cânone bíblico não apenas pelo seu teor íntimo, mas pela sua habilidade única de capturar as nuances das emoções humanas e das complexidades das relações interpessoais. A partir de tais ideias, nos capítulos 1 e 2, a linguagem poética usada para descrever o amor e o desejo entre os amantes é particularmente rica, utilizando uma simbologia que transcende o meramente físico para ilustrar uma profunda conexão espiritual e emocional. (Calvani, 2021)

Feitas essas ressalvas, no capítulo 1, o diálogo entre a amada e o amado está repleto de metáforas que evocam a beleza e atração física. Como desdobramento, as imagens de vinhedos, fragrâncias e beijos não só celebram a intimidade, mas também valorizam a reciprocidade dos sentimentos como um meio de fortalecer e nutrir a relação. Somado a isso, este texto desafia leitores a contemplarem o papel do desejo não apenas como uma força instintiva, mas como um veículo para o empoderamento feminino e uma expressão de dignidade e igualdade. Concorrem para isso, de modo direto ou indireto, que, a mulher, frequentemente a narradora, é apresentada como uma figura ativa, expressando seus desejos e admirações, exemplificando um empoderamento que transcende sua cultura patriarcal. (Calvani, 2021)

Portanto, a compreensão que vem do capítulo 2 continua essa dança poética, com suas comparações vívidas entre o amado e a magnificência da natureza. Como se vê, as descrições de lírios, macieiras e rosas não apenas reforçam a atração física, mas também destacam a profundidade do vínculo emocional e espiritual entre os amantes. Essa celebração do amor íntimo através da natureza simboliza a harmonia e a integralidade das relações humanas, sugerindo que o erotismo também é um meio de explorar e internalizar aspectos mais transcendentais da existência. Sendo assim, essa riqueza poética não apenas enriquece o texto literário, mas, ao integrar as metáforas naturais e corporais, alinha cultura e natureza como forças igualmente poderosas no discurso de poder e educação. (Ronchey, 2016)

Neste contexto, o erotismo do "Cântico dos Cânticos" serve a vários propósitos. Literariamente, ele enfraquece barreiras entre o sagrado e o secular, permitindo que expressões de amor e desejo sejam tanto reverenciadas quanto exploradas abertamente. Culturalmente, o texto desafia normas sociais, reconhecendo a importância dos desejos humanos como fundamentais para a identidade cultural. E, não menos importante, em termos de poder, ele concede à mulher uma voz ativa, introduzindo um paradigma onde o amor e o desejo são forças compartilhadas e igualitárias, subvertendo as relações de poder tradicionais. (Silva, 2023)

Através desta lente, o "Cântico dos Cânticos" pode ser visto não apenas como uma meditação sobre o amor, mas como uma alegoria vibrante sobre a interconexão entre educação, cultura e poder. Neste cenário, o texto ensina que a educação não se limita a lições didáticas, mas abrange o reconhecimento e a valorização dos aspectos emocionais e espirituais da vida humana. Através da sua propriedade literária, o "Cântico" promove a introspecção e o respeito mútuo, elementos essenciais para uma educação que procura integrar os vários aspectos da personalidade humana em harmonia com as responsabilidades culturais e sociais. Desta forma, a obra permanece um testemunho poderoso da capacidade de expressão poética para iluminar e transformar as dinâmicas de poder e identidade cultural. (De George; Callassa, 2019)

642

Educação e erotismo

O "Cântico dos Cânticos", lido sob uma perspectiva educacional, transforma-se em uma rica ferramenta pedagógica destinada a explorar a intimidade e as relações humanas de maneira que transcende sua simplicidade aparente. Isto é possível justamente porque, ao celebrar o amor e o desejo em sua forma mais pura e lírica, o texto destaca a importância fundamental do respeito, da admiração e da reciprocidade nas interações humanas. Estabelecidas essas questões, pode-se afirmar, que, este romance poético desafia os leitores a reconsiderar como a sexualidade pode ser concebida de forma saudável, como parte intrínseca da experiência humana. (Colares, 2023)

Dentro desse paradigma educacional, o erotismo no "Cântico dos Cânticos" ganha relevância como um meio de transcender normas culturais rígidas que muitas vezes limitam discussões abertas sobre relações íntimas e sexualidade. Diante disso, através de suas descrições sensuais e naturais, Salomão convida leitores e educadores a imaginar um espaço de diálogo inclusivo que aborda não apenas o desejo e o amor romântico, mas também questões pontuais de gênero e agência feminina. Na obra, cada traço adquire sentido em função de a mulher aparecer não somente como objeto de desejo, mas como participante ativa que expressa suas próprias emoções, revelando um nível de igualdade que questiona estereótipos patriarcais. (Castro, 2017)

Essas considerações visam mostrar que, esta abordagem facilita o desenvolvimento de currículos que incorporam a expressão emocional e compreensão da sexualidade em um

contexto ético. Percebe-se que, sob esta ótica, ela encoraja um ensino que valoriza a introspecção e a apreciação da diversidade emocional e sexual como componentes essenciais da saúde e do bem-estar pessoal. Não é injusto dizer que, ao promover tais discussões, a educação pode guiar os estudantes para compreenderem a sexualidade como parte de sua identidade, cimentando o lugar da ética nas relações interpessoais. (Castro, 2017)

Ademais, os temas do "Cântico dos Cânticos" também ressaltam a importância do amor e do respeito mútuos como fundamentos para as relações saudáveis, que devem ser centrais em qualquer sistema educacional moderno. Nessa premissa, entende-se que, esses textos incentivam os educadores a confrontarem a importância do ensino de empatia e compreensão mútua em sala de aula, não apenas como tópicos acadêmicos, mas como habilidades de vida crítica que moldam os futuros cidadãos. (Ronchey, 2016)

Essas considerações suscitam, entre outras, questões referentes ao protagonismo feminino, pois ao alinhar o erotismo literário deste texto com temas educacionais, "Cântico dos Cânticos" oferece um modelo poderoso para a representação da sexualidade integrada ao aprendizado humano. Juntamente a esses fatores, a poesia evoca não somente o prazer do amor físico e emocional, mas também ilumina o potencial da educação para ser um catalisador de transformação social, promovendo a igualdade de gênero e empoderamento feminino através da literatura. (Calvani, 2021)

Por meio dessas lentes, educação e erotismo, quando explorados em sintonia com apropriações literárias clássicas, não apenas desafiam a ortodoxia cultural estabelecida, mas também fornecem novas perspectivas sobre como educar futuras gerações a respeito de integridade emocional, respeito mútuo e desenvolvimento pessoal. Assim, o "Cântico dos Cânticos" se estabelece não apenas como uma obra de amor e desejo, mas como uma base literária que pode enriquecer a pedagogia contemporânea, fornecendo uma abordagem holística ao ensino que é, e continuará a ser, essencial para a evolução cultural e social. (Andrade, 2021)

643

Cultura, poder e dinâmicas de gênero

Apesar disso, chamam a atenção, o "Cântico dos Cânticos" exerce uma influência notável na cultura literária e religiosa, desafiando normas estabelecidas ao celebrar os aspectos sensuais do amor em um contexto frequentemente dominado por tabus e censuras. Resumidamente, pode-se dizer que, ao romper com a tradição, o texto destaca como a literatura pode atuar como um agente de transformação cultural, abrindo diálogos sobre temas que muitas vezes permanecem à margem dos discursos sociais convencionais. (Silva, 2022)

Diante do exposto, ao colocar em primeiro plano a intimidade e o erotismo de uma maneira que celebra a natureza humana, a obra convida leitores a reconsiderar os limites impostos pela moralidade tradicional e a desafiar as restrições culturais ligadas ao gênero e à sexualidade. A partir dessas constatações, o texto serve como um veículo para explorar a realidade complexa das relações humanas e as muitas formas de poder que circulam dentro

delas, particularizando a forma como a poesia pode atribuir voz e agência a protagonistas femininas que historicamente têm sido silenciadas ou subjugadas. (Silva, 2023)

Como parte importante deste processo, Salomão, através de sua magistral concretização poética, cria um espaço no qual a presença feminina não só é sentida, mas também reverenciada e valorizada. Para tanto, a mulher descrita em sua poesia não é meramente objeto do desejo masculino; ela é uma participante ativa, expressando paixão, desejo e autonomia própria. Ao assim fazer, Salomão atribui a seu erotismo uma forma de poder, sugerindo que a atração e o desejo são também expressões de identidade e influência cultural. (De George; Callassa, 2019)

Apesar disso, chamam a atenção o fato de que, estas narrativas revelam a mulher como entidade poderosa, minando estruturas patriarcais que tradicionalmente controlam a representatividade feminina. Dessa forma, o texto se torna um tipo de manifesto literário, explorando dimensões onde cultura e poder se cruzam, evidenciando uma forma de resistência subversiva ao status quo. Os apontamentos referidos a esses conceitos sinalizam que, é através dessa profusão poética que o "Cântico dos Cânticos" incita uma reapreciação dos paradigmas sociais, propondo que em vez de sufocar o poder feminino, a cultura deve esforçar-se para realçá-lo e nutri-lo. (Calvani, 2021)

Além disso, a poesia de Salomão destaca como a adoração do feminino vai além de simples enaltecimento estético. Sob este ponto de vista, observa-se que ela embute a ideia de que o relacionamento entre dois indivíduos pode espelhar relações de poder mais amplas e que, através do reconhecimento e da celebração do erotismo feminino, se pode promover um tipo de equidade. Nesta equação literária, o poder emerge não através do domínio, mas por meio do respeito mútuo, da compreensão e da celebração conjunta. (Ronchey, 2016)

Portanto, o "Cântico dos Cânticos" não apenas desafia e redefine normas culturais ao integrar a voz feminina, mas também inspira novas visões que valoram a cultura como uma arena dinâmica onde se constrói e se negocia poder. Essa visão iluminada avançada por Salomão ajuda a enriquecer a narrativa cultural com um sentido renovado de potencial e liberdade, sublinhando o papel vital da literatura na reconfiguração das dinâmicas de poder ao longo dos tempos.

O poder na propriedade literária

A propriedade literária do "Cântico dos Cânticos" se destaca pela sua habilidade singular de deslocar o papel tradicional da mulher de objeto de desejo para sujeito ativo em uma narrativa que, de outra forma, poderia ser singularmente patriarcal. Convém assinalar, portanto que, este deslocamento proporciona uma forma renovada de compreender o poder, reformulando-o além das normas convencionais de dominação e controle frequentemente associadas à autoridade masculina. (Santos; Oliveira, 2020)

Na sua essência, o "Cântico dos Cânticos" atribui à mulher um protagonismo que desafia as estruturas patriarcais ao conceder-lhe voz e agência dentro de um cenário repleto de

simbolismo e complexidade emocional. Cabe ressaltar que a importância de que Salomão, com sua perspicácia literária, entrelaça habilmente erotismo e simbolismo de tal forma que a interação entre os amantes transcende o físico, permitindo uma celebração mais profunda da conexão humana e da reciprocidade. (Santos; Oliveira, 2020)

Infer-se, portanto, que, por meio desse enfoque literário, a obra oferece um paradigma de poder que emerge não da subjugação, mas de uma celebração mútua e da compreensão que todos os protagonistas são agentes ativos no seu direito. Como enfatizado, ao valorizar a profundidade emocional, a honestidade e a intimidade, Salomão estabelece um modelo onde o poder é um ato de partilha e reconhecimento mútuos de valor, em vez de uma imposição unilateral. (Aquino, 2015)

Neste contexto, este reenquadramento é mais do que uma proeza literária; ele funda uma narrativa onde a beleza e o simbolismo literário se tornam veículos através dos quais as complexas dinâmicas de poder e igualdade podem ser exploradas. Diante dessa questão, o texto subtrai poder de uma noção de controle autoritário e o reinveste nas relações humanas - relações que são tecidas através do reconhecimento de cada voz como essencial, de cada sentimento como válido, e de cada interação como uma expressão rica e multifacetada da condição humana. (Colares, 2023)

No "Cântico dos Cânticos", portanto, a beleza literária não apenas deleita, mas serve para educar e desafiar leitores a reconsiderar seus entendimentos de poder e dominação. Sendo assim, ao proceder dessa maneira, a abordagem de Salomão sugere que verdadeira autoridade reside na capacidade de criar e manter laços de respeito e amor - valores que são a espinha dorsal não apenas de relações pessoais significativas, mas também de sociedades mais justas e equitativas. (Colares, 2023)

Esta propriedade literária, em explorar o erotismo com respeito e profundidade, também ilumina o potencial da literatura para questionar e modificar as normas culturais. Em um contexto educacional, suas implicações são vastas, oferecendo uma maneira de usar textos literários para promover discussões sobre equidade, poder e a importância de ouvir e valorar perspectivas diversas. Em suma, o "Cântico dos Cânticos" continua a ressoar, não apenas como prosa poética, mas como um manifesto contra as definições convencionais de poder e como uma exortação a abraçar um entendimento mais abrangente e humano do mesmo. (Calvani, 2021)

Considerações finais

O "Cântico dos Cânticos", ao emergir como uma joia intrincada da literatura bíblica, transcende seu propósito ostensivo de celebração do amor e do desejo ao se transformar em uma poderosa plataforma para redefinir conceitos profundos de educação, cultura e poder. Portanto, não é injusto dizer que, o texto serve como uma obra seminal que desafia normas culturais e patriarcais arraigadas, manifestando-se com uma visão inovadora da

representatividade feminina e reformulando a dinâmica do poder através de suas belas linhas poéticas.

No campo educacional, o "Cântico dos Cânticos" propõe uma pedagogia que vai além do convencional, enfatizando a integração dos aspectos emocionais e espirituais na educação. Pois, ao transformar erotismo e simbolismo em ferramentas de ensino, ele incita educadores e acadêmicos a explorar o potencial da literatura como uma forma de iluminar e enriquecer o discurso cultural e social. Sob este prisma, esta obra destaca a importância crítica de ensinar sobre o poder da introspecção, da reflexão e do reconhecimento das diversas narrativas que compõem a experiência humana.

Culturalmente, o texto rompe barreiras tradicionais, promovendo diálogos abrangentes sobre gênero, agência e representação. Ele não só permite à mulher reivindicar uma voz ativa, mas insere sua presença como um pilar significativo de poder e influência na narrativa cultural. Neste sentido, a obra torna-se um veículo poderoso para reavaliar as estruturas de poder dominantes, sugerindo um modelo alternativo baseado na mutualidade, no respeito e na subversão elegante das normas limitadoras.

Por último, no âmbito do poder, o "Cântico dos Cânticos" oferece uma visão disruptiva das noções tradicionais de autoridade, desvendando um paradigma em que o poder não é exercido através de domínio, mas de colaboração e celebração conjunta. Sendo assim, ele reimagina a autoridade como habilitada pelo amor, pela reciprocidade e pela compreensão profunda das conexões humanas.

Em resumo, este estudo crítico do "Cântico dos Cânticos" nos convoca a refletir sobre as interconexões entre educação, cultura e poder. Ele reafirma a literatura como uma força transformadora capaz de desafiar e moldar a sociedade de maneiras fundamentais. Pois, ao abraçar a riqueza de sua prosa e a profundidade de seu simbolismo, somos convidados a repensar e reconfigurar nossas abordagens culturais, educacionais e de poder, forjando um caminho para uma sociedade mais equitativa, iluminada e humanizada.

Este legado intemporal da obra não apenas ressoa com a intuição poética e a complexidade emocional, mas perpetua um entendimento do poder que é ancorado na essencialidade da dignidade humana e na capacidade de sustentar um diálogo contínuo e inclusivo sobre as relações de poder na literatura e além dela.

Referências

ANDRADE, F. **O Cântico de Salomão e o erotismo: observações sobre imagem e sobrevivência.** Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 1-11, set./dez. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/14897-Texto%20do%20artigo-58441-64054-10-20211216.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

AQUINO, João Paulo Thomaz de. **Sexo Santo e de Verdade: Um Passeio pelo Cântico dos Cânticos** – Parte 2, (2015). Disponível em:

<https://portugues.logos.com/2015/07/15/sexo-santo-e-de-verdade-um-passeio-pelo-cantico-dos-canticos-parte-2/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CALVANI, Carlos Eduardo B. **O Cântico dos Cânticos notas erótico-exegéticas**, (2021). Rev Reflexus 2. Disponível em:
<https://revista.fuv.edu.br/index.php/reflexus/article/view/49/21>. Acesso em: 02 jun. 2025.

CASTRO, Alex. **Cântico dos Cânticos**, (2017). Disponível em:
<https://alexcastro.com.br/cantico-dos-canticos/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

COLARES, Karen de Souza. **O Cântico dos Cânticos: uma ode à plena sexualidade**. v. 39 n. 147 (2023): Estudos Bíblicos - Dossiê: Arqueologia e Antigo Testamento. Disponível em: <https://doi.org/10.54260/eb.v39i147.962>. Acesso em: 15 jun. 2025.

DE GEOGE, Carmen Sílvia; CALLASSA, Maria Angelita. **O erotismo em Cântico dos Cânticos**, (2019). Disponível em: https://institucional.unisecal.edu.br/wp-content/uploads/2019/05/Erotismo_canticos_Maria_e_Carmen.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

RONCHEY, Sílvia. **O Cântico dos Cânticos: a verdade sobre o amor escondida no mais erótico dos livros**, (2016). Disponível em:
<https://www.ihu.unisinos.br/publicacoes/78-noticias/563157-o-cantico-dos-canticos-a-verdade-sobre-o-amor-escondida-no-mais-erotico-dos-livros-artigo-de-silvia-ronchey>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SANTOS, F. de A. S. dos; OLIVEIRA, E. de. **Sexualidade e cristianismo: Uma análise do erotismo no Cântico dos Cânticos**. *Revista Eclesiástica Brasileira*, [S. l.], v. 80, n. 317, p. 664–691, 2020. DOI: 10.29386/reb.v80i317.2243. Disponível em: <https://revistaeclesiasticabrasileira.itf.edu.br/reb/article/view/2243>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Ana Rosária Soares da. **A poesia bíblica e erótica do Cântico dos Cânticos**, (2022). Rev. Estudos Linguísticos e Literários - Nº 73, JAN-JUN | 2022, Salvador: pp. 09-32. Disponível em: [file:///C:/Users/PC/Downloads/48107-Texto%20do%20Artigo-201233-1-10-20220920%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/48107-Texto%20do%20Artigo-201233-1-10-20220920%20(1).pdf). Acesso em: 02 jun. 2025.

SILVA, Ana Rosália Soares da. **A poética de amor e erotismo em cântico dos cânticos**, (2023). UEMA Repositório. Disponível em:
<https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/1352>. Acesso em: 02 jun. 2025.

FORMAÇÃO DOCENTE E(M) NOVAS TECNOLOGIAS EM DEBATE

Adriano Rosa da Silva¹

Introdução

O tema central do presente estudo é destacar a importância do aprimoramento dos conhecimentos técnico-pedagógicos dos docentes das instituições de ensino, quanto à utilização de tecnologias educacionais e recursos didáticos tecnológicos em sala de aula, lançando luz sobre a prática pedagógica na contemporaneidade como momento privilegiado de formação inicial e continuada de professores². Nesta via, tenciona-se estabelecer a relação entre as possibilidades pedagógicas das tecnologias constantes na sociedade contemporânea e a sua adequada utilização no contexto escolar, o que se constitui da maior relevância para promover aprendizagens ativas e significativas, conforme apontam Camargo e Daros (2021). No sentido de apresentar uma contextualização sucinta e relevante sobre o tema, indicando sua importância na área, é inatacável a assertiva de que o atual contexto societário impele os seres humanos à exposição constante a uma profusão de informações disponibilizadas por diversos canais, de forma cada vez mais acelerada, o que provoca mudanças profundas na sociedade³.

648

Estudantes e profissionais deixam o papel passivo e de meros receptores de informações, que lhes foi atribuído por tantos séculos na educação tradicional, para assumir um papel ativo e de protagonistas da própria aprendizagem. Isso leva ao desenvolvimento das competências [...] para que participem, de forma eficaz, de novos contextos de aprendizagem, profissionais e sociais (FILATRO e CAVALCANTI, 2023, p. 26).

¹ Licenciado em Pedagogia e em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutorando e Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando em Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa). MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Neurociências Aplicadas à Aprendizagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: adriano.uff@hotmail.com.

² Quando falamos do novo papel do professor na aprendizagem digital, nos referimos à apropriação da variedade de recursos e estratégias de aprendizagem [...]. Independente da estratégia ou do recurso, o foco do professor deve ser a aprendizagem dos estudantes (CAMARGO e DAROS, 2021, p. 26).

³ As mudanças ocorrem cada vez mais rápidas, aceleradas, numa constante transformação, evolução e expansão da informação e do conhecimento, interferindo e dimensionando, diretamente, nossa realidade atual, e colaborando para a transformação, e mesmo a melhoria das pessoas, nas formas de se comunicar e de interagir com os meios e com o mundo (FRANÇA, 2010, p. 110).

Nesse horizonte, segundo Filatro e Cavalcanti (2023), devemos considerar que o perfil dos educandos de hoje é radicalmente diferente das gerações anteriores, do ponto de vista dos seus interesses e motivações. É inescapável que a sociedade moderna vem passando por rápidas e inúmeras mudanças conjunturais que de alguma forma têm influenciado significativamente no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, partiu-se das contribuições das teorias científicas atinentes a essa área, buscando refletir sobre os desafios e possibilidades da atuação docente, observando-se, assim, o atual estado da arte das pesquisas sobre o assunto, ao revisar pesquisas e discussões já publicadas sobre o tema, por meio da seleção, análise e interpretação de um corpus documental, o que possibilitou chegar a resultados e conclusões acerca de como explorar as múltiplas possibilidades educativas desses recursos tecnológicos no ambiente escolar nos dias de hoje, consoante com autores como Moran (2000).

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. E é importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitam a evolução dos indivíduos (MORAN, 2000, p. 36).

649

No que tange aos objetivos do estudo, urge salientar que se pretende pesquisar sobre a importância do aprimoramento dos conhecimentos técnico-pedagógicos dos professores quanto à utilização de tecnologias educacionais no contexto profissional durante o exercício de suas funções, nos cursos de formação em que lecionam, ou seja, num ambiente propício para que a competência profissional seja concretizada e melhor apropriada⁴. Nessa senda, para Masetto (2006), implementação das tecnologias nas práticas educativas deve ser analisada e refletiva profundamente, no que toca à construção do currículo e utilização das tecnologias para envolver os alunos, problematizado, assim, o atual contexto educacional, seus desafios e possibilidades.

Vale destacar que este estudo se justifica em virtude da importância da adequada utilização dos recursos didáticos digitais pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, em que o aluno possa construir os seus conhecimentos, atribuindo significados ao que aprende e apreende. Em face disso, de acordo com Christensen (2012), concebe-se que a formação continuada docente, com o fito de se atualizar e aperfeiçoar, é um aspecto fundamental do processo educativo. Busca-se explorar, portanto, as múltiplas possibilidades educativas desses recursos, os quais se configuram em componentes do ambiente de aprendizagem que fomentam a estimulação do aluno com vistas ao desenvolvimento de suas capacidades, isto é, constituem todo material utilizado como auxílio ou suporte didático no processo de ensino.

⁴ As tecnologias devem ser utilizadas para valorizar a aprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informação básica e novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos (MASETTO, 2006).

Esse estudo se justifica também, porque pode contribuir para a reflexão sobre os desafios atuais da educação⁵, sobretudo no que concerne à ampliação do conceito de tecnologia e suas múltiplas funcionalidades no campo educacional, em consonância com Sancho (1998). Nessa direção, tendo por escopo tratar das especificidades da temática posta em relevo, faz-se necessário apontar que se considerou importante para melhor entendimento e organização do estudo a sua divisão em partes bem delimitadas, ainda que sejam interconectadas dentro de uma possibilidade de formação continuada na área de tecnologia educacional. Utilizou-se como referencial teórico trabalhos publicados que contribuíram para ampliar o debate sobre o processo ensino-aprendizagem na era digital.

Metodologia

O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa descritiva de abordagem qualitativa com enfoque analítico se constitui na revisão bibliográfica enquanto suporte teórico acerca do tema de investigação, a partir da leitura de livros, artigos e teses relacionados com a temática no âmbito da educação na contemporaneidade, considerando o contexto sociocultural de produção e de circulação dessas fontes de pesquisa e a inter-relação com a argumentação sobre o tema. Observou-se a importância da escolha de procedimentos de investigação atinentes à pesquisa qualitativa e da organização de dados de investigação que estejam alinhados com os pressupostos teóricos analisados.

O uso de um corpus documental, composto por artigos, livros e teses, corroborou, pois, uma abordagem interpretativa que buscou se basear em dados descritivos. Assim, o método de estudo abarca uma pesquisa a partir da investigação de fontes bibliográficas, numa abordagem interdisciplinar. Sob esse ângulo, procurou-se realizar uma breve análise acerca da importância da qualificação dos docentes para o uso pedagógico das tecnologias em sala de aula, tendo em vista que vivemos em um mundo dominado pelas tecnologias, à luz de pensadores como Kenski, Tajra, Jonassen, Christensen, entre outros teóricos.

Este estudo, buscando rigor metodológico, revisita ou revisa pesquisas e discussões já publicadas sobre o tema, configurando-se pelo tratamento e análise de informações, o que ratifica a necessidade de se realizar uma adequada seleção e análise de dados. Faz-se necessário apontar que se considerou importante para melhor entendimento do estudo considerar os conceitos aqui trabalhados como categorias de análise no âmbito das tecnologias educacionais, os quais se mostraram constituir termos inter-relacionados, segundo a abordagem teórica dos pesquisadores que fundamentam o estudo.

⁵ Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos modos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2003, p.7).

O estudo relaciona as bases teórico-conceituais sobre aprendizagem e a tecnologia, de modo que se buscou enfatizar a perspectiva teórica de autores da literatura especializada, tendo em vista a profícua produção a respeito do uso de tecnologias na educação, tema considerado de superlativa importância para a educação. Nessa ótica, à luz das diferentes correntes de pensamento estudadas, cabe destacar que se considerou todos os pontos de vista relevantes encontrados na literatura especializada sobre a temática.

Referencial teórico

É importante ressaltar que as tecnologias mudaram nossa forma de ser e estar no mundo e precisam ter maior destaque na educação, não apenas como elemento acessório, sobretudo por considerar o ensino para a formação humana integral⁶. Diante do exposto, os professores precisam estar preparados para desempenhar suas funções pedagógicas e refletir sobre a introdução de novas estratégias de ensino-aprendizagem com a adoção de recursos tecnológicos. É importante assinalar que é preciso visualizar essa situação social que estamos vivendo, “a educação necessita estar atenta às novidades e não se marginalizar, tornando-se obsoleta e sem flexibilidade” (TAJRA, 2019, p. 24), assim, considera-se relevante pontuar e trazer para o debate a importância da reflexão sobre a constante atualização docente visando o correto uso pedagógico das tecnologias nas metodologias empregadas nos cursos que lecionam, visto que “sem formação os professores não estarão em condições desenvolver práticas pedagógicas de qualidade com base nas tecnologias” (COUTINHO, 2006, p. 10). Nessa linha de entendimento, a metodologia empregada pelo professor precisa estar pautada no estabelecimento da aprendizagem de conhecimento útil, em que os assuntos trabalhados sejam alinhados ao contexto e à realidade dos estudantes, concebendo-os como participantes centrais da vida escolar.

A escola é uma tecnologia da educação, no mesmo sentido em que os carros são uma tecnologia do transporte. Com a escolaridade maciça, as salas de aula são invenções tecnológicas criadas com a finalidade de realizarem uma tarefa educacional. São um meio de organizar uma grande quantidade de pessoas para que possam aprender determinadas coisas (SANCHO, 1998, p. 39).

Em face disso, segundo Jonassen (2007), é interessante que as práticas pedagógicas utilizem cada vez mais a diversidade de possibilidades didáticas e criativas das tecnologias digitais, por meio de diferentes combinações e arranjos visando o alcance dos objetivos de aprendizagem e contribuindo com a construção do conhecimento pelos alunos de forma ativa. Esse entendimento reforça a necessidade de que “incentivar e destacar a integração das tecnologias

⁶ Ensinar a condição humana é compreender que o homem é um ser que tem uma condição física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica. É necessário reconhecermos a unidade e a complexidade humana reunindo e organizando conhecimento dispersos nas ciências (FARFUS, 2011 p.47).

nos processos de ensino e de aprendizagem não se trata apenas de aparelhar as escolas, mas de desenvolver competências que atendam às necessidades atuais da nossa sociedade” (CAMARGO e DAROS, 2021, p. 21). Nesse ângulo, Libâneo (2001) assevera que o mundo assiste a uma nova Revolução Industrial, caracterizada hoje “pela internacionalização da economia, por inovações tecnológicas em vários campos, como a informática, a microeletrônica, a bioenergética” (p. 5). Nesse novo paradigma, segundo Kenski (2012), o aluno é o sujeito presente em todo o processo de construção e reconstrução do conhecimento, vivenciado no ambiente interativo e colaborativo da aprendizagem, mediado pelas tecnologias e pela presença mediadora do professor. A preocupação do professor, portanto, é orientar, interagir e facilitar a aprendizagem dos educandos, num processo de comunicação e diálogo⁷.

Para Christensen (2012), a metodologia e a técnica ao explorar as funcionalidades das ferramentas digitais influem consideravelmente no aprendizado centrado nos alunos. Nesta via, a prática pedagógica pautada na inovação denota uma mudança substancial quanto aos hábitos e práticas educacionais, com o incremento de tecnologias, correspondendo a um movimento em que os professores se tornam cada vez mais capacitados para trabalhar com diferentes programas e softwares, utilizando as tecnologias como ferramenta pedagógica potencializadora do aprendizado dos alunos. Isso se deu, segundo Bacich, Moran e Florentino (2021), no atual contexto pós-pandemia, onde os professores tiveram que se reinventar, aprender novas formas de usar plataformas digitais em educação, estabelecendo assim novas conexões com os alunos. De sorte que, em relação à educação, “as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender” (KENSKI, 2012, p. 47).

Em linhas gerais, a tecnologia educacional, como campo que estuda o uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, vem ganhando novo espaço, “de forma cada vez mais integrada às metodologias ativas, propondo transformar o processo de aprendizagem em algo mais dinâmico e interativo” (TAJRA, 2019, p. 50). Sobre isso, Camargo e Daros (2021) enfatizam que “quando falamos em novos papéis do professor na aprendizagem digital, consideramos a integração das tecnologias digitais na sala de aula, com propostas pedagógicas inovadoras de ensino” (p. 21). De modo que, consoante com Tajra (2019), “é diante de todas essas mudanças, oriundas das transformações sociais e do avanço das tecnologias, que percebemos as mudanças que estão ocorrendo com o comportamento humanos, que são resultantes dessas mudanças” (p. 24).

É inegável que os estudantes de hoje já não são os mesmos de poucos anos atrás. O fato é que a sociedade mudou, e a educação precisa acompanhar essas

⁷ Para uma participação efetiva, principalmente no meio acadêmico, é fundamental o domínio da língua falada e da língua escrita e a adequação ao contexto de uso. É importante levar o aluno a compreender que existem situações de comunicação que exigem diferentes graus de formalidade para a linguagem oral, dependendo do assunto tratado da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa (GOMES, 2007, p. 38).

modificações mais amplas. É justamente nesse contexto que surge a necessidade de uma prática pedagógica pautada na educação ativa e cada vez mais online e híbrida (CAMARGO e DAROS, 2021).

Por conseguinte, à luz das contribuições teóricas de Bacich e Moran (2018), para as tecnologias digitais contribuírem com o ensino e melhorarem o processo de aprendizagem dos alunos, por meio de ações de melhoria contínua, o currículo e as práticas pedagógicas devem estar centrados na construção de competências e aprendizagens ativas dos alunos. É importante que essas estratégias sejam dinâmicas, com raízes em boas práticas de ensino-aprendizagem, para que os recursos tecnológicos escolhidos possam se adequar aos objetivos de aprendizagem propostos, levando à efetiva construção de experiências de aprendizagem. Tendo em vista que, conforme Christensen (2012), o ensino precisa acompanhar e valorizar a inovação tecnológica e disruptiva, por meio da seleção de estratégias de ensino centradas no aluno. Assim, segundo Almeida (2005), o aluno deve tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante para produzir conhecimento, extraindo informações de fontes variadas para construir seus conhecimentos.

Camargo e Daros (2021) destacam a importância de se trabalhar a autonomia dos alunos nas atividades de ensino, como protagonistas e não coadjuvantes do processo educativo, por meio de sua participação efetiva, onde o desenho curricular de fato possa favorecer o aprendizado deles, sobretudo por meio da adequada escolha e utilização de recursos tecnológicos. Por isso, é importante que o professor compreenda as diferentes formas de usar as tecnologias na educação, escolhendo aquelas que melhor ajudam no ensino, sempre considerando os objetivos de aprendizagem, o perfil dos alunos e as competências a desenvolver⁸. Nesse ponto, Kenski (2012) afirma que a dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes “colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário” (p. 47). À vista disso, concebendo, de modo fundamental, os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados, no sentido de elevar o nível da capacitação dos alunos.

653

Conclusão

À guisa de conclusão, diante da realidade atual em constante mudança, é relevante que os profissionais de educação saibam aplicar em sua prática o adequado uso das tecnologias. Assim, com base nos teóricos analisados, essa ação pedagógica precisa estar alinhada aos objetivos educacionais mais amplos com vistas a preparar os sujeitos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe, em um ato educativo com cunho de transformação e

⁸ Ao contrário de aprender individualmente, em um ambiente de aprendizagem colaborativo, os alunos interagem continuamente uns com os outros, compartilham ideias, conhecimentos, habilidades e contribuem para o sucesso de todos em um grupo. Aprender de forma colaborativa promove a aprendizagem profunda e o pensamento crítico, incentiva a autoestima e a aceitação dos outros, e o interesse dos alunos em aprender (FILATRO e CAVALCANTI, 2023, p. 92).

ação humanizadora e não somente com caráter de transmissão de saberes e conhecimentos técnicos⁹. De acordo com França (2010), cabe ressaltar que as diversas possibilidades de educação que surgem com tantos recursos tecnológicos mostram a importância de se trabalhar em sala de aula para que os alunos tenham uma aprendizagem realmente significativa e colaborativa. Logo, é fundamental que participem ativamente como mediadores do próprio aprendizado.

A presença da tecnologia em todos os setores da sociedade constitui um dos argumentos que comprovam a necessidade de sua presença na escola e, principalmente, na formação de um cidadão competente quanto ao seu instrumental técnico, mas, principalmente, no que se refere à interação humana e aos valores éticos (BASTOS, 2010, p. 75).

Nesse sentido, é urgente que o processo educacional valorize o uso de diferentes meios e recursos tecnológicos digitais, considerando as especificidades de cada sistema de ensino. Assim, para Kenski (2012), o professor pode usar de forma criativa as várias ferramentas tecnológicas, cada vez mais híbridas, combinando recursos conforme os objetivos e trazendo elementos que façam sentido na realidade dos estudantes. Nesse prisma, segundo a autora, cabe ao professor reconhecer a heterogeneidade dos alunos, no que concerne às suas experiências, interesses, gostos, dificuldades, para organizar um planejamento com recursos diferenciados/personalizados, que estimulem e instiguem, provocando reações dialógicas para facilitar a aprendizagem.

Em síntese, fica patente que em qualquer área do conhecimento em que se encontra o ser humano é preciso haver um processo educativo, uma formação continuada, visto que todos possuem competências que devem ser potencializadas, tal como aponta Alves (2014). A pesquisa apresenta como limitação ter se apoiado sobre a revisão de literatura a despeito dos relatos de experiências que poderiam contribuir para enriquecer o debate que é tão atual e relevante, o que se pretende ser a tônica para possibilitar futuras perspectivas acerca do estudo.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Articulando saberes e transformando a prática. In ALMEIDA, M. E. B.; e & MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação** (Cap. 2.2 pp. 71-73). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005.

⁹ A multiplicação das novas tecnologias, principalmente as “Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)”, ocasiona mudanças que interferem na atividade da sociedade, levando-a a identificar as dicotomias e prevalências, entre as formas de conviver, aprender e ensinar, legadas do século XX (tecnologias educacionais analógicas como o texto) e as do século XXI (tecnologias educacionais digitais como o hipertexto), ante as novas acepções terminológicas e a profusão de novos termos, o que se apresenta como um desafio a mais aos profissionais da educação (ALVES, 2014).



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ALVES, S. R. **Tecnologia educacional**: 21 dicotomias no século XXI. São Paulo: Perse, 2014.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José; e FLORENTINO, Elisangela. **Educação híbrida**: reflexões para a educação pós-pandemia. Número 14, abril de 2021. Políticas Educacionais em ação. Rio de Janeiro: CEIPE/FGV, 2021.

BASTOS, J. A. A. **Educação tecnológica**: imaterial e comunicativa. Coletânea Educação e Tecnologia. CEFET-PR. Curitiba. 2010.

BRANDÃO, C. **O que é educação**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 2003.

CAMARGO, Fausto; e DAROS, Thuine. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, *online* e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

CHRISTENSEN, Clayton M. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Atualizado e ampliado. São Paulo: Bookman Companhia Editora, 2012.

COUTINHO, C. Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? **VII Colóquio Sobre Questões Curriculares - Globalização e (Des)Igualdades**: Os Desafios Curriculares, 1–16, 2006.

FARFUS. **Espaços educativos**: um olhar pedagógico. Curitiba. Ed. IBPEX. 2011.

FILATRO, Andrea; e CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. 2. ed. São Paulo: SaraivaUni, 2023.

FRANÇA, T. B. **A gestão educacional e as novas TIC aplicadas à educação**. Armário da Produção Acadêmica Docente, v. 4, n. 8, 2010.

GOMES, M. **Metodologia do ensino da língua portuguesa**. Curitiba. Ed. IBPEX. 2007.

JONASSEN, D. H. O que são ferramentas cognitivas? In: _____. **Computadores, Ferramentas Cognitivas**: desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Lisboa: Porto Editora, 2007.





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o Novo Ritmo da Informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. 2001.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MORAN, J. M. *et. al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas**. 10. ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Editora Érica, 2019.

656



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Adriano Rosa da Silva¹

Introdução

O tema central do presente estudo é destacar aspectos teóricos e práticos acerca da atuação docente diante das dificuldades específicas de aprendizagem escolar dos estudantes, numa perspectiva interdisciplinar, como um fenômeno que se manifesta na escola mas possui múltiplas causas². Nesta via, tenciona-se conhecer como acontece a construção dos conhecimentos pelos alunos e como explorar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas com vistas ao atendimento escolar dos discentes que apresentam dificuldades de aprendizado, lançando luz sobre a necessidade da formação continuada de professores na perspectiva da educação especial inclusiva. Nessa direção, importa considerar que o estudo busca estabelecer a relação entre a atuação docente e a educação inclusiva na sociedade contemporânea, sendo relevante a constante capacitação dos profissionais da educação para promover nos educandos aprendizagens ativas e significativas. Assim, no sentido de apresentar uma contextualização sucinta e relevante sobre o tema, indicando sua importância na área, cabe ressaltar que as dificuldades de aprendizagem se referem a um distúrbio que pode ser gerado por uma série de problemas cognitivos ou emocionais que podem afetar qualquer área do desempenho escolar, consoante com Paín (1992).

Nesse prisma, as dificuldades de aprendizagem referem-se a uma gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho do aluno, de modo que elas têm influenciado significativamente no processo de ensino e aprendizagem, denotando a necessidade da capacitação de professores (ROCHA, 2017), tema considerado de superlativa importância para a educação. De sorte que contornar essas dificuldades requer estratégias de ensino adequadas e profissionais capacitados, sendo fundamental a parceria com a família, tal como analisa Tiriba (2005). Assim, torna-se relevante pontuar que é mais frutífera a prática docente que reconhece e desenvolve as competências e conhecimentos do aluno, valorizando suas habilidades. Nesse horizonte, o presente estudo tem por objetivo precípuo discutir os desafios e as possíveis práticas inclusivas no atual cenário educacional brasileiro. Dessa

657

¹ Licenciado em Pedagogia e em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutorando e Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando em Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Neurociências Aplicadas à Aprendizagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: adriano.uff@hotmail.com.

² No decorrer da existência humana, a perspectiva social em relação aos portadores de deficiências, nem sempre foi a mesma, sofrendo alterações paralelamente à evolução das necessidades do ser humano e à própria organização das sociedades (CAMPOS e MARTINS, 2008, p. 223).

forma, partiu-se das contribuições das teorias científicas atinentes a essa área, buscando refletir sobre os desafios e possibilidades da atuação docente, observando-se, assim, o atual estado da arte das investigações sobre o assunto, ao revisar pesquisas e discussões já publicadas sobre o tema. Utilizou-se como referencial teórico trabalhos publicados que contribuíram para ampliar o debate sobre o processo ensino-aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar.

No que tange ao tema do estudo, urge salientar que se pretende pesquisar sobre a importância do aprimoramento dos conhecimentos técnico-pedagógicos dos professores quanto à abordagem pedagógica numa perspectiva inclusiva, problematizado, assim, o atual contexto educacional brasileiro, seus desafios e possibilidades. Busca-se explorar, portanto, as múltiplas possibilidades educativas ao atuar com crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem. Em face disso, concebe-se que a formação continuada docente, com o fito de se atualizar e aperfeiçoar, é um aspecto fundamental do processo educativo (MOYSÉS, 1994). Nesse ângulo, os recursos de ensino escolhidos pelo professor para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades se configuram em componentes importantes do ambiente escolar, visando fomentar a estimulação do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades, isto é, constituem todo material utilizado como auxílio ou suporte didático no processo de ensino (VALLE, 2008). Nesta via, o estudo relaciona as bases teórico-conceituais sobre as dificuldades de aprendizagem, de modo que se buscou enfatizar a perspectiva teórica de autores da literatura especializada, tendo em vista a profícua produção a esse respeito.

Nessa ótica, à luz das diferentes correntes de pensamento estudadas, cabe destacar que se considerou todos os pontos de vista relevantes encontrados na literatura especializada sobre a temática. Vale destacar que esse estudo se justifica porque pode contribuir para a reflexão sobre os desafios atuais da educação brasileira, sobretudo no que concerne à perspectiva da inclusão escolar. Dessa forma, tendo por escopo tratar das especificidades da temática posta em relevo, faz-se necessário apontar que se considerou importante para melhor entendimento e organização do estudo a sua divisão em partes bem delimitadas, ainda que sejam interconectadas dentro de uma possibilidade de formação continuada na área da educação inclusiva. Faz-se necessário apontar que se considerou importante para melhor entendimento do estudo considerar os conceitos aqui trabalhados como categorias de análise no âmbito da educação inclusiva, os quais se mostraram constituir termos inter-relacionados, segundo a abordagem teórica dos pesquisadores que fundamentam o estudo. Neste viés, para tratar dessas questões cada vez mais presentes na atualidade, procedeu-se à divisão metodológica do trabalho para fins de estudo, no intuito de contribuir para um melhor entendimento do objeto investigado.

Metodologia

O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa qualitativa descritiva se constitui na revisão bibliográfica enquanto suporte teórico acerca do tema de investigação, à luz de

Martins (2010), a partir da leitura de livros, artigos e teses relacionados com a temática no âmbito da educação inclusiva. Na busca por compreender esses textos, procedeu-se à análise dos seus recursos discursivos, levando em consideração o contexto social em que foram produzidos. Sob esse ângulo, procurou-se realizar uma breve análise acerca da importância da qualificação dos docentes para a atuação pedagógica na perspectiva da inclusão. Nessa direção, a concepção teórico-metodológica que embasa o estudo sobre as questões afetas às possíveis formas de intervenção nas dificuldades específicas de aprendizagem, pode ser encontrada em autores como Fernández, Paín, Rocha, Carraher, Bee, entre outros teóricos. Nessa senda, observou-se a importância da escolha de procedimentos de investigação com enfoque analítico atinentes à pesquisa qualitativa e da organização de dados de investigação que estejam alinhados com os pressupostos teóricos analisados.

Nessa abordagem qualitativa, como a preocupação maior é com o processo, a pesquisa tem por escopo verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, por meio da descrição, atentando-se “ao maior número possível de elementos presentes na situação investigada, em que todos os dados da realidade são considerados importantes” (MARTINS, 2010, p. 53). Assim, buscou-se retratar sistematicamente a complexidade das questões imanentes às dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar. Assim, o método de estudo abarca uma pesquisa a partir da investigação de fontes bibliográficas, numa abordagem interdisciplinar, em que todos os dados da realidade são considerados importantes e, em razão disso, o pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação investigada.

Por não se ter a pretensão, com esse estudo, em esgotar as possibilidades de discussão sobre o assunto, materiais mais apropriados foram elegidos e levantados aspectos considerados relevantes acerca das fontes concernentes às dificuldades específicas de aprendizagem escolar de crianças. Ficando patente que para favorecer a aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizado, a adoção de estratégias pedagógicas intencionais e bem embasadas é crucial. Nesse horizonte, o enfoque que se descortinou foi a abordagem analítica, conforme Martins (2010), buscando-se inter-relacionar esse material bibliográfico selecionado pela linha de investigação teórica dos respectivos autores. Sob tal perspectiva qualitativa, o presente estudo pode fornecer uma base para desenvolver explicações sobre intervenções mais inclusivas no processo educativo. Cabe ressaltar que essa pesquisa abordou fontes, as quais envolvem generalizações, análises, sínteses, interpretações e avaliações da informação original, o que possibilitou chegar a resultados e conclusões que poderão servir para pesquisas futuras.

Referencial teórico

Em linhas gerais, a educação na perspectiva inclusiva exige certas mudanças no processo de ensino-aprendizagem, principalmente por se deparar com inúmeras barreiras de toda ordem, espalhando-se ao largo de questões políticas, sociais, econômicas e mesmo culturais. Assim, segundo Rocha (2017), é importante assinalar que o processo de inclusão dos alunos com

dificuldades específicas, transtornos e/ou distúrbios se apresenta como um desafio, cabendo aos professores serem os facilitadores e mediadores do processo de aprendizagem dos educandos, devendo, pois, ser os promotores de novas propostas de ensino, mais inclusivas. Nesse ângulo, Valle (2008) aponta que os distúrbios de aprendizagem são incapacidades específicas em razão de comprometimento que acomete a criança ao se processar e interligar informações e respostas nas várias regiões do cérebro, bem como no tocante à percepção e às conexões nervosas que interligam diversas regiões cerebrais e as relacionam com a memória e com as sensações afetivas e motoras.

Os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. Aprendemos quando nos envolvemos ativamente no processo de construção do conhecimento, por meio da mobilização de atividades mentais e na interação com o outro. A emoção moldada e associada à razão deve ser usada em favor da aprendizagem, pois o emocional e o racional são partes de uma mesma realidade, o desenvolvimento do homem (RELVAS, 2014, p. 39).

Nesse horizonte analítico, urge salientar que é importante que o professor proponha atividades pedagógicas desde o início da escolarização formal³, pois essas práticas intencionais podem trazer um sem-número de benefícios, se planejadas, fundamentadas e desenvolvidas por meio de uma abordagem que privilegie o aluno, auxiliando-os, rompendo com as concepções tradicionais de ensino com foco nos conteúdos e na memorização, sendo o mediador no que ele ainda não sabe fazer sozinho, mas que será capaz de realizar por conta própria. Sobre isso, para Ferreira (2001), “é preciso que o professor valorize as produções espontâneas realizadas pelos alunos, pois, são essas atividades que indicam de modo mais claro as explorações deles” (p.17), sendo o aluno o sujeito da aprendizagem, o ponto de referência para a estruturação das atividades de ensino que se desenvolvem na sala de aula, portanto, o conhecimento que ele produz, com seus erros e acertos, deve ser considerado na prática pedagógica. A esse respeito, Valle (2008) sublinha a importância de se levar em conta o tempo e o ritmo de cada criança em seu processo de aprendizagem no ambiente escolar, visto que cada uma delas tem características que lhe são particulares.

Para Moraes (1997), essas atividades que promovem o fazer dos alunos “são uma forma concreta deles exercerem suas ações de modo significativo e construtivo” (p. 4). É preciso, pois, criar um espaço de sala de aula harmonioso, agradável e favorável à aprendizagem de todos, estabelecendo conexão entre os conteúdos, relacionando o aluno já aprendeu e o que está aprendendo, de modo que ao observar o aluno e auxiliar seu processo de aprendizagem, a estratégia mais propícia visa corrigir e amenizar sintomas, bem como resgatar a autoestima, tendo por escopo proporcionar qualidade de vida e autonomia para o aluno. Carraher (2002)

³ A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular) (SANCHES e TEODORO, 2006, p. 66).

aponta que quando o aluno dá a sua resposta mesmo que errada ele está de fato pensando e, muitas vezes, até pensando bem. A título de esclarecimento, quanto mais lúdico for o espaço de aprendizagem, com o fito de construir conhecimentos, habilidades e atitudes, mais contribuirá para que seja um indivíduo criativo, autônomo e afetivo, o que significa utilizar estratégias para facilitar a compreensão e a participação, dentre outras ações possíveis. Segundo Kamii (2002), a participação mental ativa e autônoma é fundamental para a aprendizagem, sobretudo em situações diárias de sala de aula.

Dizer que a criança deve construir seu próprio conhecimento não implica que o professor fique sentado, se omita e deixe a criança inteiramente só. O professor pode criar um ambiente no qual a criança tenha um papel importante e a possibilidade de decidir sobre si mesma como desempenhar a responsabilidade que aceitou livremente (KAMII, 2002, p.50).

Em face disso, Fernández (1991, p. 47) assevera que, “para aprender, necessitam-se dois personagens, um ensinante e outro aprendente e um vínculo que se estabelece entre ambos”. Assim, este estudo trata das dificuldades específicas de aprendizagem por que passam os alunos, como dislexia, disgrafia, discalculia e disortografia, recorrentemente encontradas na literatura especializada, sem desconsiderar as demais dificuldades específicas de aprendizagem⁴. Nesse esquadro, Correia (2008) ressalta que as dificuldades de aprendizagem dizem respeito à maneira como a criança processa a informação, levando-se em conta as suas capacidades e realizações. Cabe mencionar que as dificuldades de aprendizagem específicas podem se manifestar nas áreas da fala, leitura, escrita, matemática, ou resolução de problemas, envolvendo problemas motores, perceptivos, de linguagem, pensamento, memória ou metacognitivos. Em consonância com Moysés (1994), cabe aos professores aliar a competência técnico-pedagógica a um grande empenho em dar o melhor de si com o fito de os alunos aprenderem de forma rica e significativa, sobretudo quando têm de ensinar àqueles rotulados como “os que não têm mais jeito”.

O rótulo típico é transtorno de aprendizagem - um termo amplamente usado para descrever um problema inesperado ou inexplicado na aprendizagem da leitura, ortografia ou cálculo e mais precisamente usado para se referir a uma disfunção neurológica que causa esses efeitos (BEE, 2011, p. 439).

É imperioso concordar com Tiriba (2005) quando afirma que a ação conjunta dos educadores e demais membros da escola é essencial para garantir que o cuidar e o educar aconteçam de forma integrada. Com efeito, Fernández (2001, p. 62) afirma que diferentes instâncias, situações e pessoas cumprem uma função ensinante. Por conseguinte, à luz dessas

⁴ As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) tem dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem (VALENTE, 1991, p.01).

contribuições teóricas, cabe ressaltar que não tem causa única que determine as dificuldades de aprendizagem, mas há uma conjunção de fatores que agem frente a uma predisposição da criança, é, pois, um fenômeno causado por múltiplos fatores, visto que, conforme Paín (1992), a criança é um ser em evolução. Tornando-se patente que a não identificação e intervenção precoce nas dificuldades específicas de aprendizado pode levar o indivíduo a apresentar dificuldades significativas ao longo da vida.

Conclusão

Com base nos teóricos analisados, sobretudo, à luz de Rocha (2017), a ação pedagógica comprometida com a inclusão precisa estar alinhada aos objetivos educacionais mais amplos com vistas a preparar os sujeitos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe, em um ato educativo com cunho de transformação e ação humanizadora e não somente com caráter de transmissão de saberes e conhecimentos técnicos⁵. Em síntese, fica patente que em qualquer área do conhecimento em que se encontra o ser humano é preciso haver um processo educativo, uma formação continuada, visto que todos possuem competências que devem ser potencializadas (CARRAHER, 2002). A pesquisa apresenta como limitação ter se apoiado sobre a revisão de literatura a despeito dos relatos de experiências que poderiam contribuir para enriquecer o debate que é tão atual e relevante, o que se pretende ser a tônica para possibilitar futuras perspectivas acerca do estudo.

Vale sublinhar que neste estudo foi possível refletir sobre os desafios e possibilidades da atuação docente ao atuar numa perspectiva inclusiva com crianças que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem. Não categorizando a criança que enfrenta dificuldade como “anormal”, sem afastar as crianças da escola, por considera-las “fortes” ou “fracas”. Em síntese, à luz da base analítica prescrita no estudo, ficou patente que durante todo o percurso escolar é possível identificar e intervir sobre as dificuldades de aprendizagem específicas dos alunos. Nessa ótica, daí a importância de se oportunizar um espaço rico e diversificado de estímulos e práticas de leitura, escrita e matemática, desde a pré-escola, observando os procedimentos da criança durante as atividades propostas, visto que as dificuldades de aprendizagem se referem a um conjunto de problemas que podem afetar alguma área do desempenho acadêmico (CORREIA, 2008).

Em face tudo o que foi exposto, este estudo, buscando rigor metodológico, buscou revisitar pesquisas e discussões já publicadas sobre o tema, configurando-se pelo tratamento e análise de informações, o que ratifica a necessidade de se realizar uma adequada seleção e análise de

⁵ O processo de aprendizagem não é visto como a substituição das velhas concepções, que o indivíduo já possui antes do processo de ensino, pelos novos conceitos científicos, mas como a negociação de novos significados num espaço comunicativo no qual há o encontro entre diferentes perspectivas culturais, num processo de crescimento mútuo. As interações discursivas são consideradas como constituintes do processo de construção de significados (MORTIMER e SCOTT, 2002, p. 284).

dados. Sem perder de vista que o acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais para todos como dever do Estado, conforme Tiriba (2005). Assim, importa considerar que se buscou delinear nessa pesquisa a possibilidade de o professor adotar práticas mais inclusivas, podendo interferir em habilidades e no rendimento dos alunos, os quais enfrentam entraves ou obstáculos no contexto escolar. De modo que os resultados obtidos podem ser usados para desenvolver uma teoria, tendo em vista que a aprendizagem é possivelmente um importante processo por que passam todos os seres humanos, de sorte que, como bem reforça Relvas (2014), o ato de aprender relaciona-se ao desenvolvimento social e cultural da humanidade e é algo complexo.

Referências

- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CAMPOS, S. M. G.; MARTINS, R. M. L. Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual. **Revista do ISPV**, Viseu, n. 34, p. 223-331, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium/34/17.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. **Aprender pensando**: contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CORREIA, Luis M. **Dificuldades de aprendizagem específicas**: contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora, 2008.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991. 261 p.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- FERREIRO, Emilia. O ato de ler evolui: depoimento. Entrevistadora Denise Pellegrini. In: **Nova Escola**: o site do professor. São Paulo, nº 143, jun. 2001. [Online]. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 12 de jul. 2025.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. 30. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



MORAES, A. C. **Atividades lúdicas na escola de crianças e adultos**. Tese/CFCH /UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. **Atividade discursiva nas salas de aula de ciências**: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*. v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002.

MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

PAÍN, Sara. **Diagnósticos e tratamentos dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RELVAS, Marta P. **Que cérebro é esse que chegou à escola?**: as bases neurocientíficas da aprendizagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v.7, n.2, Jul/Dez, 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

664

SANCHES, I.; TEODORO, A. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. **Revista Lusófona de Educação**, v.8, pp. 63-83, 2006.

TIRIBA, Léa. Educar e Cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais de educação infantil e(m) Formação**. São Paulo, editora: Ática, 2005.

VALENTE, José Armando. (Org.). **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas, UNICAMP, 1991.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. **Brincar de aprender**: uni-duni-tê: o escolhido foi você! Rio de Janeiro: Wark Editora, 2008.



INTERSETORIALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS ENQUANTO DISPOSITIVO DE CUIDADO DE SI E DO OUTRO

Eliane Ferreira dos Santos¹

O presente resumo é recorte de uma tese em andamento que tem como objetivo problematizar a ação de Intersetorialidade entre Educação, Assistência Social e Saúde enquanto formas de cuidado de si e cuidado do outro.

O dispositivo analítico empregado na pesquisa se dá a partir da perspectiva pós-crítica, conforme orientação de Meyer (2012), na convergência com os estudos discursivos e foucaultianos, de modo a evidenciar nas entrevistas, a relação dos sujeitos com o trabalho intersectorial, suas angústias, os maiores desafios, as principais tensões e o cuidado.

A intersectorialidade entre e no âmbito das políticas públicas pode ser compreendida como uma ação que busca melhorias nas condições de vida das pessoas, especialmente aquelas socialmente vulnerabilizadas, a fim de garantir uma melhor qualidade de vida. Junqueira (1999) defende que os problemas sociais devem ser abordados por meio de uma ação integrada, sendo que a gestão intersectorial surge como uma alternativa para lidar com as questões que afetam a população de um determinado território.

Um dos objetivos da tese é evidenciar como os sujeitos participantes entrevistados se subjetivam frente às tensões e desafios da Intersetorialidade, enquanto efeitos de sentido de cuidado de si e cuidado do outro.

A pesquisa utiliza uma abordagem empírica e análise qualitativa. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa se concentra em uma realidade que não pode ser quantificada, pois lida com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso reflete um campo mais profundo das relações, processos e fenômenos, que não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis.

A pesquisa está sendo realizada entre os anos de 2024 e 2027, foi aprovada pelo Comitê de Ética e já passou pela primeira qualificação. Está na fase das entrevistas com três sujeitos, agentes e gestores de equipamentos públicos da educação, assistência social e saúde, respectivamente uma escola, um centro de referência de assistência social e um centro de saúde. O recorte apresentado é resultado da análise de uma entrevista realizada com a coordenadora de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), atuante em bairros vulnerabilizados de uma grande cidade de São Paulo. O CRAS, juntamente com outros equipamentos públicos, inclusive escolas, fazem parte de uma “rede intersectorial” que atua nesse território.

A entrevista foi guiada por um questionário semiestruturado, realizada de forma presencial, com duração de uma hora, gravada e transcrita na íntegra, respeitando a originalidade e

¹ Eliane Ferreira dos Santos, Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco (USF), eliane.ferreira@mail.usf.edu.br

autoria. Fernandes (2007) entende que analisar o discurso acarreta interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. Para Foucault a prática discursiva vincula-se diretamente a um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função” (Foucault, 2008, p.136).

Foucault (2006) entende a prática de cuidado de si e do outro como uma ação de liberdade, pois se entrelaçam na busca por autonomia e ética por meio do autoconhecimento. O cuidado de si envolve uma relação de atenção e autoafirmação, pela qual o sujeito se empenha em preservar sua própria subjetividade e ética. Esse cuidado, por sua vez, se estende ao outro, refletindo uma responsabilidade ética nas relações interpessoais. O autor vê essa prática como um ato de resistência contra as normas e instituições que frequentemente buscam moldar o comportamento e a subjetividade das pessoas. A análise utilizou categorias atravessadas pelo viés do cuidado de si e do outro no que tange ao poder sendo exercido nas características de vida das populações, a prática do cuidado de si e do outro como ação de liberdade, o cuidado estendido ao outro como prática de resistência, o cuidado de si como modo de subjetivação pelo qual ao se relacionar consigo, o sujeito passa por transformação.

Nesse sentido, podemos entender a Intersetorialidade entre as políticas públicas como uma prática de cuidado de si e do outro, quando a entrevistada diz:

Essa interlocução entre as políticas é fundamental, porque muitas vezes os serviços, eles vão tendo ligações com outras questões da população, que eles não tem condição de fazer sozinhos, então essa conversa, essa importância da rede de serviços está alinhada com o mesmo propósito, né, de busca essa interligação entre as políticas, é fundamental mesmo, pra gente conseguir caminhar, porque os problemas eles são muito graves, muitas vezes uma política só não dá conta de maneira nenhuma.

Ao fazer referência aos “problemas”, a entrevistada aponta que a “interlocução entre as políticas é fundamental” justamente para resolver os “problemas muito graves” da “população”. Esse recorte discursivo ilustra a preocupação com o “cuidado”, de modo ético que atravessou a entrevista, como um todo. Na obra *Hermenêutica do Sujeito* (2006), Foucault aborda o cuidado de si, destacando como, na antiguidade, as práticas de cuidado estavam associadas à formação da ética pessoal e à responsabilidade pelo outro. Assim, o autor propõe uma reflexão sobre as normas sociais, a autonomia e as relações de poder-saber que influenciam a construção da subjetividade humana. Nessa perspectiva, a Intersetorialidade entre as Políticas Públicas pode ser entendida enquanto dispositivo de cuidado imbricado nas relações de poder-saber que exerce um tipo de poder sobre as populações, que também emprega o saber para atuar na melhoria da qualidade de vida da população. A integração entre as políticas é elucidada, também, no recorte discursivo a seguir:

Às vezes a gente solta tiros pra vários pontos, mas às vezes a gente não consegue chegar naquela pessoa que vai poder dar uma resposta mais efetiva, então eu acho que assim, quanto mais políticas participam da intersetorial, maior é a facilidade que a gente tem de ser mais assertivo, quando a gente tá só vamos supor, assistência, saúde e educação é uma coisa, agora se a gente tem pessoal da cultura, pessoal do esporte, sabe, pessoal de outras políticas, fortalece muito, então eu vejo que esse leque tem que tá cada vez mais completo e principalmente com a população.

A entrevistada amplia o cuidado para além da assistência, saúde e educação, vislumbrando outros setores, como cultura e esporte, que pode “fortalecer”, em suas palavras, o cuidado com a população. A política de educação é fundamental na ação de intersectorialidade, nos dizeres da entrevistada:

Assim, a educação é bem fundamental, porque cada um tem um olhar mais ampliado, que pode nos trazer esses, essa força é o fortalecimento mesmo né dessa rede, e o principal é melhorar, a qualidade de vida, garantir direitos pra essa população que mora nesse território, que tem várias dificuldades.

Nesse contexto, o cuidado do outro exercido pela intersectorilidade, enquanto dispositivo de cuidado do outro, surge como uma ação que aos olhos de Foucault pode ser considerada uma ação de liberdade ou libertação da população assistida.

O autocuidado da comunidade atendida pela intersectorial também é mencionado na fala da entrevistada:

Olha, eu percebo que algumas pessoas, muitas família são muito cuidadosas, mas a gente percebe assim, as pessoas aqui, morrem muito jovens, então eu eu sinto que o autocuidado é ainda bem frágil, muitas pessoas usam substâncias, a gente sabe que muitas pessoas usam álcool, até como uma maneira de escapar, eu imagino, né, escapa de uma realidade tão dura, eu percebo pessoas de 40 anos falecendo com diabetes, pessoas com câncer, teve um senhor que teve câncer, ele não tinha documento, ele não tinha o CPF, e a saúde é é não pôde fazer a cirurgia nele, ele morreu.

Foucault (2006) problematiza a importância da escuta, de modo a contribuir no processo de subjetivação do indivíduo, pelo qual ele se torna sujeito. Pelo enunciado acima, refletimos o quanto as desigualdades socioeconômicas afetam as construções de subjetivações àqueles que são atravessados por elas. A entrevistada também citou que a técnica do CRAS ficou desesperada com a situação, o que nos leva a pensar como o autocuidado é importante, mas para além disso, o quanto a escuta e as questões sociais podem interferir nesse autocuidado. Assim, a intersectorialidade no âmbito das políticas públicas nesse estudo vislumbra o cuidado de si e do outro na seguinte perspectiva foucaultiana:



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



1) é uma atitude para consigo mesmo, para com os outros ao seu redor e para com o mundo no qual se está inserido; 2) é uma conversão do olhar, do exterior, dos outros e do mundo para o interior, para si mesmo. É atenção ao que se pensa e ao que se passa no seu pensamento, o que requer exercício e meditação; 3) designa também ações exercidas de si para consigo, nas quais “nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (Foucault, 2006, p. 14-15).

Concluimos que a intersectorialidade no âmbito das políticas públicas constitui um dispositivo de cuidado, que no viés foucaultiano vem a ser uma prática de libertação tanto para os profissionais, quanto para a comunidade assistida.

O ineditismo está em uma carência de estudos sobre intersectorialidade em programas académicos de educação com olhar foucaultiano.

Referências

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do sujeito**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JUNQUEIRA, L. A. P. Novas formas de gestão na saúde: descentralização e intersectorialidade. **In: Saúde e Sociedade**, São Paulo, 6(2): 31-46, 1997.

MEYER, D. E. **Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

668



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

EXPERIÊNCIAS DE UM GRUPO DE PESQUISA EM ESTUDOS MIGRATÓRIOS: PESSOAS EM SITUAÇÃO DE MOBILIDADE COMO PESQUISADORAS

Ricardo Molina Domínguez¹
Diana Mariluz Pérez Angarita²
Thiago Nardoto do Carmo³
Daniela Marisol Pérez Angarita⁴
Nashla Aline Dahas Gomoziás⁵

Este trabalho apresenta uma autoetnografia performática sobre a construção coletiva do conhecimento do Grupo de Estudos, Pesquisa e Ação em Migração e Refúgio, da Universidade Federal do Espírito Santo, conformado por diversos estudantes internacionais e brasileiros em diversas situações de mobilidade. Partindo das leituras de Donatella Di Cesare, Arendt, Abdelmalek Sayad e Agamben serão apresentados saberes, conhecimentos e sentires que partem das vivências individuais de fronteira e que se tornam coletivos na medida em que são percebidos como sistêmicos.

Nesse sentido, o estudo analisa como os membros do grupo articulam as experiências coletivas e individuais com a teoria numa dinâmica horizontal, orientada para a crítica e a prática de experiências de resistência frente às narrativas hegemônicas e frente à exploração do migrante. Privilegia-se o olhar em primeira pessoa do migrante tanto como sujeito ativo nos estudos migratórios quanto como pesquisador.

É relevante mencionar que, o grupo de estudos surgiu no ano 2023, por diversas conversas entre estudantes internacionais da Universidade Federal de Espírito Santo, intercambiando dicas importantes sobre os trâmites migratórios e burocráticos e informações de moradia, tornando-se um apoio no momento da chegada à universidade e da partida do Brasil. Desse

669

¹ Doutorando e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Licenciado em filosofia pela Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Contato: rmd_210@hotmail.com

² Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Artes pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Licenciada em Educação pela Universidad de Los Andes, Venezuela. Contato: dianadmpa@gmail.com

³ Graduado em Engenharia Civil pela Faculdade Capixaba da Serra (2020), mestrando em Urbanismo pela Universidad Nacional de Córdoba, na Argentina. Contato: tnardoto@gmail.com

⁴ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Espírito Santo (UFES), Professora visitante no programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGpsi-UFGD). Contato: danielaangarita@ufgd.edu.br

⁵ Doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com pós-doutorado em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atua como Professora Visitante no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH-UFGD). Contato: nashlagomoziás@ufgd.edu.br

modo, nós tomamos a decisão de formar o grupo com a parceria da Cátedra ACNUR Sergio Viera de Melo da UFES e oficializá-lo como um projeto de pesquisa dentro do departamento de Filosofia da Universidade. Assim, foi conformado GEPAMIR, por estudantes de graduação, mestrado e doutorado da Venezuela, Brasil, Colômbia, México, Guiné Equatorial, Argentina, Bolívia e Haiti, integrantes com diversas áreas de estudo e interesses de pesquisa, cada um com distintos motivos pela qual estamos em Brasil, alguns por situações que chegam até o político, também temos diversos tipos de autorizações pelos quais o visto foi aprovado: de estudante, de reunião familiar, MERCOSUL, permanente e de refúgio, o grupo também está conformado por brasileiros retornados e preocupados pela causa que já faz parte da realidade demográfica mundial. Somos um grupo diverso, que tem trilhado muitos caminhos e cruzado fronteiras. Como grupo, GEPAMIR habita a fronteira e é a mesma fronteira que o configura.

Os estudos migratórios são relativamente novos, não porque a migração seja um fenômeno novo, tal vez porque essa novidade atenda a questões políticas que se entrelaçam com níveis epistêmicos. O estrangeiro é alguém que está fora, que não pertence à comunidade ou que está de passo, como um viajante, um turista, alguém cuja situação de estrangeira é passageira. No grupo temos quem insista em sermos chamados estudantes internacionais, porque pertencemos também à comunidade universitária, mas essa insistência deixa evidente o que os gregos tinham como política de cidadania, o estrangeiro não faz parte da *pólis*, não tem direito a palavra não tem direito ao voto, apenas tem direito a trabalhar.

Pensar o estrangeiro é pensar o que está por fora, pensar quem “[...] queda rigorosamente fora do ordenado cosmos grego, seja nos confins da *pólis* como de aqueles do *logos*” (Di Cesare, 2019, p. 165)⁶ (Tradução nossa). É pensar quem está na fronteira, não porque Vitoria esteja na fronteira, porque de fato Espírito Santo não é um estado fronteiriço, mas sim porque a fronteira é política, está para além de um espaço geográfico, para Di Cesare (2019), a fronteira é existencial, ela revela uma condição existencial, da pessoa, mas também do conhecimento, que tem deixado ao migrante, ao estrangeiro na clandestinidade ou na omissão da reflexão das ciências, no silêncio dos filósofos (Di Cesare, 2019, 163). Assim, GEPAMIR pensa e age desde a fronteira, a fronteira política e epistêmica.

A posição fronteiriça epistemológica implica o reconhecer que o conhecimento sobre as migrações não pode ser produzido inteiramente desde uma exterioridade objetiva que veja a migração como problema, assim seguimos a Sandro Mezzadra e assumimos a fronteira como método (Mezzadra; Neilson, 2016, p. 28). Pois é a fronteira um paradoxo que faz pensar, é ela um paradoxo político, democrático (Di Cesare, 2019) e epistêmico, estando cientes que a fronteira não é simplesmente uma imposição geopolítica, também não é um simples muro, ela carrega uma semântica, carrega consigo todo um poder simbólico (Mezzadra; Neilson, 2016).

⁶ “[...] queda rigorosamente fuera del ordenado cosmos griego, ya sea de los confines de la *pólis* como de aquellos del *logos*” (Di Cesare, 2019, p. 165)



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



A perspectiva situada desde a fronteira não é um limite, é, antes de tudo, uma abertura radical ao outro, mas também a nossa própria estrangeira. Sabemos que como estudantes estrangeiros/internacionais somos migrantes com certo tipo de privilégios frente a outros migrantes, mas compartilhando sempre a situação de provisoriedade com a que Sayad (1998) caracteriza ao migrante, assim a organização do congresso se propôs sobre todo falar desde e para os migrantes, desde a fronteira e desafiando a pretensão de universalidade da ciência, propondo um conhecimento que se constrói também desde a experiência de aqueles, que como nós, habitamos nas margens, na subalternidade.

A questão não é, por sinal, que os subalternos não podem falar, mas sim que ao tomar consciência de que os subalternos não podem falar, é preciso falar constantemente para incrustar a voz na espessura hegemónica y criar as necessárias fissuras mediante a inserção do local, desde embaixo, no global, desde acima do promontório (Mignolo, 2015, p. 122). Tradução nossa

Como equipe organizadora onde a maioria somos migrantes ou tínhamos passado pela experiência da mobilidade, seja ela internacional ou nacional tentamos, como propõe Mignolo (2015), habitar a fronteira, não para resolver ou tentar resolver as tensões inerentes à condição fronteiriça, e sim para falar, para nos entender, sem precisar que outros validem nossa voz, assim, fizemos os convites e a publicidade, procurando que em cada mesa de debate, em cada encontro, em cada atividade tivesse uma voz migrante que falasse, seja moderando a fala ou como palestrante, para nos entender e para, na diversidade de disciplinas, de olhares, de sotaques habitar a fronteira produtivamente.

Desse modo, nas primeiras reuniões de estudos e organização surgiu a inquietude de organizar um encontro onde fossem os migrantes que tivessem a voz, não como objetos de estudo, e sim como pesquisadores em primeira pessoa. Portanto, o grupo viu-se confrontado com o desafio das dificuldades metodológicas tradicionais e das tarefas científicas, ou seja, o que leva a dimensões ontológicas e metodológicas do conhecimento, assim pensamos no congresso e na escrita de um livro coletivo para repensar a própria natureza do conhecimento e do pesquisador desde uma perspectiva situada e encarnada. Portanto, entre os dias 6 e 7 de novembro de 2024 aconteceu o I Congresso Internacional de Estudos Multidisciplinares em Migração e Refúgio e o Festival Cultural Internacional de Migração e Refúgio do Grupo de Estudos Pesquisa e Ação em Migração e Refúgio (GEPAMIR) da Universidade Federal de Espírito Santo (UFES) com encontros híbridos com sede na cidade de Vitória, no estado de Espírito Santo, no Brasil.

O congresso e o festival, nas modalidades presenciais e online contou com o apoio e a participação de várias organizações públicas e civis, de diversos setores da universidade e de estudantes de diversas universidades, entre elas a Cátedra Sergio Viera de Melo, ACNUR-Brasil, a reitoria da UFES, as pró-reitorias de extensão (PROEX) e de pesquisa e pós-graduação (PRPPG) da UFES, o PPGFIL, A Liga dos Estudantes Africanos do Espírito

671



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

Santo (LUA), a secretaria de Relações internacionais (SRI-UFES) a Secretaria de Direitos Humanos do Espírito Santo (SEDH-ES), além da UFES, teve presença de outras instituições de ensino da Grande Vitória, como da EMESCAN e da Universidade de Vila Velha, também da sociedade civil organizada como Grupo Ninho e associação GOLD, cineclube Caracol, Associação *des Jeunes Haitiens en Sciences de la Santé* (AJHASS), reuniu pesquisadores de da UFES, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal da Bahia, Universidade Nacional de Córdoba, Universidade Federal do Amapá, Universidade de São Paulo, Prefeitura de Vitória, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Roraima, Universidade de Caxias do Sul (UCS). Também contamos com a presença do Grupo de jovens Guarani de Aracruz/ES, assim como de mãos artesãs migrantes.

O congresso como território de encontro e tensão

Habitar a fronteira, tendo a fronteira como método é criar também um espaço de convergência, de encontro. O congresso foi mais do que um ato acadêmico, foi também um encontro e um ato político, um ato de hospitalidade epistêmica que tentou reconfigurar as relações entre saber e poder, entre centro e periferia, entre o local e o estrangeiro. Assim vimos como o migrante é também um sujeito epistêmico da própria experiência migratória. Os migrantes também podem ser teóricos dos próprios saberes e sentires,

[...] capazes de se reapropriar, por meio de um discurso construído e coerente, da unidade de sua existência, por mais desmantelada e esmigalhada que esta lhes pareça, que são capazes de produzir, com sua experiência manca e contraditória, uma “teoria” que faça dela um todo bem integrado (Sayad, 1998, 234).

No congresso e no festival a dinâmica que misturava experiências com teoria se intensificou, assim nas comunicações, mas também nas palestras e no festival compartilhávamos também experiências de vida, dados de pesquisa, análises teóricas e intercambiávamos referências bibliográficas. Sentimos a tensão entre experiência vivida e o saber legitimado pela academia. Um dos momentos mais significativos da planificação do congresso surgiu em uma discussão na preparação. Uma colega pesquisadora migrante insistiu em que não bastava com convidar a migrantes nas mesas e nos debates, seria preciso também entregar a palavra e o poder de decisão. Assim a organização do congresso e do GEPAMIR foi um chamado à coerência ética e metodológica. A horizontalidade, longe de ser um ideal abstrato, virava prática de resistência frente às narrativas hegemônicas que procuram silenciar ou converter em números a experiência migrante. Nesse sentido, a fronteira é também horizontalidade, celebrada pelas professoras, estudantes de graduação e pós-graduação e por outros integrantes do grupo que não pertencem à universidade, mas que temos nos tornados colegas de pesquisa e construído redes afetivas.

Em GEPAMIR a ciência nunca foi uma tarefa solitária nem vertical. Desde o início do grupo a horizontalidade se manifestou nas nossas reuniões, e não poderia ser diferente na organização do congresso, onde migrantes e brasileiros retornados, assim como aliados compartilhamos relatos, dúvidas, sentires e saberes. A pluralidade é postura política, cada voz é indispensável para compreender a complexidade das migrações e onde as diferenças se transformam em potência coletiva.

O migrante como sujeito epistémico e político

Os integrantes de GEPAMIR somos de diversas áreas do conhecimento, ciências da saúde, humanas, sociais, aplicadas; temos diversos interesses de pesquisa, e somos atravessados por diversas identidades; mas não podíamos ignorar por mais tempo uma condição, que se bem não é uma condição que defina nossa existência, nem nossos interesses académicos, que a nossa situação de mobilidade, Sayad (1998) coloca no centro da reflexão ao migrante, é nós estávamos fazendo o mesmo. Mas na nossa universidade não podíamos ignorar isso, “[...] tudo acontece como se a imigração necessitasse, para poder se perpetuar e se reproduzir, ignorar a si mesma (ou fazer de conta que se ignora) e ser ignorada enquanto provisória e, ao mesmo tempo, não se confessar enquanto transplante definitivo” (Sayad, 1998, p 45-46)

A maioria de nós chegamos ao Brasil achando que a estadia tinha uma data de retorno, confirmando as intuições de Sayad (1998) sobre a ideia de provisoriedade da migração, mas essa provisoriedade nem sempre dura pouco, muitas vezes dura a vida inteira, mas sempre é tida como provisória. Colocar ao migrante, e se colocar como migrante como sujeito de conhecimento tem sido revelador e motivador para continuar trabalhando e sinalizando os paradoxos da migração, paradoxos que estão contidos nos conceitos do Estado-Nação, da soberania e da cidadania.

Desde a nossa posição como pessoas que fazem pesquisa não podemos ignorar que em nos habita e habitamos múltiplas fronteiras: a da migração, da academia, a do género, raça, classe, a do sujeito que reflete sobre sua própria experiência. É por isso que escolhemos a autoetnografia para nos apresentar, estamos cientes que ela é um método arriscado, mas revelou-se como o necessário, pois implica se expor à vulnerabilidade de ser simultaneamente observador e observado. Mas também, junto com um congresso que privilegiasse a voz do migrante seria aquele colocasse no microfone a voz do migrante, daquele que segundo Arendt, daquele que reclama o direito a ter direitos (Arendt, 2013); e para reclamar, precisa ter voz primeiro, assim como saber que ainda que por vezes pareceria, ele não se encontra sozinho.

O congresso e sua preparação foi e cenário de encontros e desencontros, de afetos: abraços e palavras de força, silêncios como forma de expressar respeito, lágrimas compartilhadas ao ouvir histórias de perda, violência e resiliência; mas também risadas que desarmavam a solenidade académica, todo expressando os caminhos, as trilhas e os devires da migração,

pois como fala Mignolo “o saber, conhecer, sentir estão sempre marcados na pele que se habita, e a pele que se habita está marcada geohistóricamente” (Mignolo, 2015, p. 113).

O migrante é mais do que mera estatística, é também uma pessoa real, as estatísticas não retratam o migrante, nem o classificam, na realidade, como sugere Di Cesare, essa definição é impossível (Di Cesare, 2019, p. 135), mas o que é possível é o diálogo, a construção coletiva de conhecimento, sua publicidade e discussão, o migrante não é somente objeto de estudo, destinatário de políticas públicas, alvo da securitização das fronteiras, uma vida nua, como descreve Giorgio Agamben (2006), uma vida que pode ser violentada, assassinada e largada propositalmente pelo estado (Agamben, 2006)

Nesse sentido, o migrante não é simplesmente objeto de estudos, ou instrumento usado para gerar pânico na sociedade. O migrante é sujeito epistémico e político, capaz de questionar e transformar o campo académico desde dentro. Como grupo de pesquisa, acreditamos que a ciência é histórica, e que as histórias não são locais, “elas estão localizadas” (Mignolo, 2015, p.120). O trabalho científico é coletivo, o GEPAMIR desafia as hierarquias, e as vezes se serve delas para dar visibilidade. GEPAMIR se nutre das fronteiras e aposta pela construção de saberes que não somente expliquem, que também transformem a realidade. Habitamos a fronteira para descolonizar o conhecimento, o trabalho científico é ante todo uma prática situada, crítica e encarnada.

Ao encarar o debate científico tomando a fronteira como método reparamos que ela, a ciência, a pesquisa o estudo também podem ser atividades de resistência, de hospitalidade e de criação coletiva. No congresso chegamos à conclusão de que tem diversos modos de fazer ciência, de estar na universidade, na academia, um modo mais justo, mais plural, mais humano, e que isso é possível.

Os congressos são espaços de discussão coletiva, de publicidade das pesquisas, nele tentamos articular teoria e prática, a presença de pesquisadores, de migrantes que fazem pesquisa, da sociedade civil organizada, de artistas, difusores culturais, assim como de outras comunidades como a presença do representante da comunidade muçulmana na Grande Vitória, da representação da comunidade LGBTQAPN+ e a comunidade Guarani tentamos abordar o fenómeno da migração não somente como objeto de análise académico, também como fenómeno vivido e transformador, tanto para os migrantes, como para a comunidade científica e as comunidades de acolhida.

O planeamento e desenvolvimento do congresso nos mostra que o trabalho de pesquisa também está atravessado por afetos, a emoção frente a uma história de vida, a incomodidade frente a perguntas difíceis, a empatia e a solidariedade que surgiram nos encontros. Estas dimensões longe de tirar rigor, enriquecem a investigação e a fazem mais humana e situada.

Hoje, depois do congresso, concebemos a tarefa científica como um processo coletivo e público, situado e encarnado, desde a dúvida, a vida e a fronteira; onde a teoria e a prática dialogam e se transformam mutuamente. A ciência não é simplesmente acumulação de dados e conceitos, é também escuta, abertura e questionamentos, e incomodidade e hospitalidade, é resistência e afetos e histórias, é, sobretudo, a construção conjunta de outras formas de

pensar, de entender o mundo, de outros mundos possíveis onde a esperança e a multiplicidade de vozes tenham cabida.

Uma nova perspectiva, conclusões

Este relato auto etnográfico tem evidenciado como o fazer ciência desde um espaço fronteiriço, como o que configura o Grupo de Estudos, Pesquisa e Ação em Migração e Refúgio (GEPAMIR), implica uma profunda reconfiguração epistemológica, política e ética. A organização e participação do Primeiro Congresso internacional multidisciplinar de estudos migratórios reafirmou a importância da construção coletiva do conhecimento entre estudante migrantes e pesquisadores brasileiros, também colocou em tensão as formas tradicionais de produzir e apresentar o conhecimento, nós convidando a repensar a ciência como uma prática situada, encarnada e plural.

Partindo das reflexões de autores como Hannah Arendt, Abdelmalek Sayad, Giorgio Agamben, Walter Dignolo y Donatella Di Cesare, autores que temos discutido em nossos encontros do grupo de estudos, compreendemos que a experiência migrante não é um simples objeto de estudo, também é uma condição existencial entre teoria e prática, sujeito e objeto, centro e periferia, que tem que ser abordada desde uma multiplicidade de ângulos e intersecções. A horizontalidade do GEPAMIR se mostra como um espaço de resistência frente a narrativas hegemônicas, onde a vivência do migrante se reconhece como sujeito epistêmico e político que também tem espaço no campo acadêmico.

Os Desafios e tensões vividos no congresso e na trajetória do grupo nos convida a abraçar a complexidade e a ideia de temporalidade do conhecimento, entendendo a fronteira não como limite excludente, mas sim como espaço de encontro, diálogo, confronto e transformação. Definitivamente, tecer conhecimentos desde a fronteira é um ato ético e político que potência a criação de saberes críticos e comprometidos com a justiça social, mas também que cria redes afetivas, sentires que dão forças e que não tem por que ser negadas nas tarefas do pesquisador, abrindo caminhos para uma ciência mais humana, plural e transformadora.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer, El poder soberano y la nuda vida I**. Valencia: Pre-Textos, 2006. v. I

ARENDT, Hannah. **Nós os Refugiados**. Covilhã: Loso Sofia/ Univeridade da Beira Interior, 2013.

DI CESARE, Donatella. **Extranjeros residentes. Una filosofía de la migración**. Buenos Aires: Amorrotu, 2019.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



MEZZADRA, Sandro; NEILSON, Brett. **La frontera como método, o, la multiplicación del trabajo**. Buenos Aires: Tinta limón, 2016.

MIGNOLO, Walter D. **Habitar la frontera, sentir y pensar la decolonialidad (Antología, 1999-2014)**. Barcelona: CIDOB- UACJ, 2015.

SAYAD, Abdemalek. **A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

676



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



FILOSOFIA, AÇÃO E DIÁLOGO COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Matheus Adonay Frazão Batalha¹

Rubem Alves, em seu livro *A Escola que Sempre Sonhei Sem Imaginar que Pudesse Existir* (2002), nos conta um caso interessante. Quando em uma banca de doutorado, lançou mão da pergunta “Qual o seu desejo?” para os candidatos, pensaram diversas coisas, menos em seu próprio desejo. Alguns pensavam ser uma pegadinha, uma anedota, outros, desenfreadamente falavam temas teóricos sobre seus próprios trabalhos. Ali, ele percebeu e, percebemos junto a ele, como somos domesticados, e sempre condicionados a nunca nos perguntar, ou pior, tentar-nos responder questões básicas de nossa subjetividade. Essa situação evidencia, antes de tudo em como substituímos o verdadeiro diálogo por uma espécie de anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados, pretende-se a libertação dos oprimidos com os mesmos instrumentos da “domesticação” (Freire, 1987, p. 33). Com isso, diz Freire, é inevitável que sejamos tornados massa de manobra. É fundamental que a libertação tenha uma reflexão sobre ela mesma. Para evitar isso, a educação precisa ser dialógica, e com rigor, ser centralizada na pessoa. A respeito disso, nos diz Escalona (1982):

A educação não é algo que se possa fazer de fora para dentro da pessoa, como uma imposição. Não é um construir sistemático e científico a priori de um grupo de entendidos no assunto que propõe algo como “roupa feita”, ou, como dizem os franceses, “Prêt-à-porter”. (...) A educação é uma realidade vital, condicionada por circunstâncias concretas e chamada a superá-las a partir da própria situação em que o sujeito da educação se encontra. Não existe educação, mas sujeitos da educação: este, aquele, e todos com um ser e acontecer peculiares. Esta relação depende da educação com respeito ao homem, é o que se manifesta na expressão: processo centralizado na pessoa. (p.35)

Saber o que se deseja é primordial. O desejo é a manifestação do querer. Cada subjetividade, alimentada por suas experiências e vivências precisa ser recheada pelas possibilidades que a libertação da educação oferece. Para isto, é necessário mais uma vez, o olhar para a própria realidade:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (Freire, 1987, P.33)

¹ Licenciado em Filosofia (UFJF-MG-BR) - Mestrando em Educação (PPGE – UFJF) - Graduando em Educação especial inclusiva (UFJF). Email: matheus.batalha@estudante.ufjf.br





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Nesse sentido, Freire enfatiza a importância da reflexão verdadeira que conduz à prática. Esse esforço atitudinal, de reflexão orientada pelo diálogo é a essência do filosofar. Isso implica uma ação política:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. (Freire, 1987, P.33)

A ação cultural para a libertação junto aos oprimidos é, acima de tudo, uma ação possível através de um ensino que abre mão da verticalidade, ou seja, em uma ação dialógica e coletiva. Significa dizer que esse processo de emancipação não pode ser separado da transformação da sua visão de mundo, ela é parte essencial. As estruturas de dominação e também os opressores necessitam da construção de uma dependência que cria uma passividade, perpetuando assim essa relação de dominação. Desta maneira, a ação libertadora, reconhecendo a vulnerabilidade do oprimido, opera através da reflexão e da ação, tarefa puramente filosófica. Desta maneira, “não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. (Freire, 1987, p.34). A opressão não é somente uma questão material, econômica ou externa. Ela envolve a desumanização dos oprimidos, que, ao serem tratados como “coisas”, enfim, objetos, têm sua identidade humana suprimida, sendo ignorada sua capacidade de agir sobre o mundo de maneira consciente e crítica, e por extensão filosófica. É considerar a humanidade como meios e não como fins. Isso fere o segundo imperativo categórico de Kant em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1998) que enfatiza:

Consequentemente, se deve existir um princípio prático supremo e, no referente à vontade humana, um imperativo categórico, é preciso que este seja tal que derive da representação daquilo que, por ser fim em si mesmo, necessariamente é um fim para todos os homens, um princípio objetivo da vontade; por esta forma, poderá servir de lei prática universal. O fundamento deste princípio é o seguinte: A natureza racional existe como fim em si mesma. O homem concebe deste modo necessariamente sua própria existência; e, neste sentido, tal princípio é igualmente um princípio subjetivo da atividade humana. Mas todos os outros seres racionais concebem de igual maneira sua existência, em consequência do mesmo princípio racional que vale também para mim; por conseguinte, este princípio é, ao mesmo tempo, um princípio objetivo, do qual, como de um fundamento prático supremo, devem poder derivar-se todas as leis da vontade. O imperativo prático será, pois, o seguinte: Proceda de maneira que trate a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de todos os outros, sempre ao mesmo tempo como fim, e nunca como puro meio. (p.28)

678



Kant afirma que deve existir um princípio prático supremo que oriente a vontade humana de forma universal, um imperativo categórico. Esse princípio deve derivar de algo que possua valor intrínseco por sua própria natureza, que para Kant, se encontra na natureza racional do ser humano que deve ser considerada como fim em si mesma. Logo, todo ser racional deve conhecer, em si e nos outros, um valor absoluto, não condicionado à utilidade. Esse princípio moral se configura, nesses moldes, como subjetivo e objetivo. Subjetivo pois cada indivíduo racional reconhece-se nessa dignidade incondicional. E, por sua vez, objetivo porque esse mesmo reconhecimento pode ser estendido a todos os seres racionais tornando-se assim como um fundamento universal da moralidade. É a partir dessa racionalidade compartilhada que derivam todas as leis morais.

Diante disso, entende-se que a libertação, a qual Freire prega, não é de coisas materiais, ou perecíveis, trata-se da luta revolucionária para a reconstrução da dignidade e humanidade dos oprimidos. A libertação significa, em suma, a restauração da condição do indivíduo como sujeito crítico de sua própria história, subjetividade, realidade e mundo em que vive, utilizando o filosofar como uma ferramenta para descortinar criticamente a realidade que o envolve. Dessa maneira, a libertação é um processo coletivo e social, portanto, “ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros” (Freire, 1987, P.34). Ela ocorre através do diálogo, na educação, entre os indivíduos que têm uma realidade em comum, e, estando “armados” com seus sentidos críticos, se conscientizam sobre as estruturas que os oprimem, e assim, a partir do diálogo, pensar maneiras de superar o paradigma que os aprisiona. Logo, tanto o aluno quanto o educador são envolvidos por esse processo, por isso não é “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles.” (Idem 1987, P.34). Ao pensarmos o termo “depositar” faz-se alusão à metáfora freireana da “educação bancária”, na qual o educador deposita conhecimentos nos educandos de forma mecânica, sem considerar suas experiências e sem dialogar. O ato de sentir-se satisfeito com simplesmente “entregar” ou “impor” a ideia de liberdade aos oprimidos como se fosse algo externo a eles, é um processo de sloganização. Esse ato desconsidera o papel ativo dos educandos na construção de sua própria consciência, transformação e identidade. Portanto, não basta acreditar ou transmitir a ideia de liberdade. Isso não gera um engajamento real e profundo. A reflexão sobre as condições concretas de opressão dos oprimidos não é um exercício puramente intelectual ou teórico, desprovido de consequência, ao contrário do que se pensa, a filosofia também é esse processo, mas não é como a feitura de uma engrenagem, calculada, usinada e finalmente, criada a um propósito empírico. É um processo que exige engajamento, projeto e ação. A reflexão não é algo “divertido” ou abstrato. Não vem somente através de jogos pedagógicos ou atos lúdicos, pelo contrário, a verdadeira reflexão deve levar à ação, pois ela desperta a consciência crítica das pessoas sobre sua realidade e as motiva a transformá-la. Ou seja, a reflexão, se for genuína e crítica, deve necessariamente culminar em atitude transformadora. Toda essa reflexão evidencia uma questão: Ora. Se reflexão e ação não podem ser separados, filosofia e filosofar também não podem.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Referências

ALVES, Rubem. A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papirus, 2002.

ESCALONA, Alejandro. Fundamentos da Educação Personalizada. São Paulo: EPU, 1982.

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

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. Tradução de J. Ribeiro dos Santos. Lisboa: Edições 70, 1998.

680



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

FREQUÊNCIA ESCOLAR EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE EVASÃO E ABANDONO

Taiane Letícia Dlugoviet¹

A frequência escolar é um tema de grande importância dentro do contexto educacional, visto que a Constituição Federal de 1988 prevê o direito à educação sendo este um dever da família e do estado. Além de ser um direito, a educação também é um dever do cidadão, pois é obrigatória a partir dos 06 até os 18 anos de idade.

As leis que regem a educação nacional abordam a importância do estudo e da frequência escolar adequada para o bom desenvolvimento cognitivo, social e intelectual do aluno, visando a formação de um ser humano consciente, ativo, socialmente responsável, que conheça e compreenda o ambiente em que vive, que esteja apto para o trabalho e para viver em sociedade.

Porém a evasão e o abandono escolar vem sendo tema de debates em nível, nacional, estadual, municipal e local, pois, trata-se de uma problemática que assola o país e possui causas muito específicas para sua ocorrência, sendo a soma de vários fatores. Atualmente, estão sendo realizados vários estudos sobre as causas que levam os estudantes ao abandono escolar ou evasão, com vistas a elaboração de ações tanto internas como também a execução de políticas públicas para o enfrentamento do problema.

Alguns fatores que motivam o abandono e evasão escolar são: falta de interesse e desmotivação pelos estudos, necessidade de trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família, baixo nível socioeconômico, gravidez, maternidade, aulas que não estão de acordo com a realidade dos alunos, dentre outros.

Portanto, o presente artigo visa um estudo sobre o fracasso escolar, compreendendo inicialmente o uso dos termos abandono e evasão escolar, suas principais causas internas e externas, as leis que tratam da frequência escolar e sua importância e, através deste aprofundamento busca-se trazer uma reflexão a respeito do papel do supervisor/orientador escolar no escopo da frequência dos estudantes.

Os termos evasão e abandono escolar são muitas vezes utilizados como sinônimos, o que dificulta os estudos e quantificação de resultados sobre os mesmos, neste artigo busca-se explicar sobre estes, trazendo uma maior clareza sobre o tema. Ainda, investigando suas principais causas, podendo assim atingir diversas escolas e comunidades que apresentem os

681

¹ Licenciada em Química (UNESPAR) e Pedagogia (UNINTER), Especializações em Tutoria em educação à distância e docência no ensino superior, Metodologia do Ensino de Química, Novas tecnologias aplicadas à educação e Orientação escolar e supervisão (FAVENI). Mestranda em Química Aplicada na Universidade Estadual do Centro Oeste, vinculada à Coordenação de aperfeiçoamento pessoal de nível superior (CAPES). Endereço eletrônico: taianedlugoviet@gmail.com ou 0112403@unicentro.edu.br

mesmos problemas aqui abordados, dessa maneira trazendo sugestões de ação do supervisor/orientador escolar para seu enfrentamento.

O presente artigo foi elaborado através de uma revisão bibliográfica, utilizando artigos e sites. A seleção do material foi organizada através de palavras-chave envolvendo evasão e abandono escolar, realizou-se a leitura exploratória, do resumo dos artigos encontrados, uma vez que concordasse com objetivo do trabalho prosseguia-se com a leitura seletiva para um maior aprofundamento dos conceitos e apropriação de conteúdo.

O trabalho se divide em: a) Introdução: onde traz a apresentação do tema. b) Desenvolvimento: Contemplando inicialmente as legislações que versam sobre a frequência escolar, a diferença entre os termos evasão e abandono escolar. Em seguida são discutidos os índices de fracasso escolar, comparando as taxas do Brasil com alguns países. Na sequência são apresentadas as principais causas de evasão e abandono, encontradas na literatura, abordando tanto as causas internas, como as externas. E, por fim, trabalha-se com o papel do orientador/supervisor pedagógico em relação às ações de prevenção e enfrentamento desta problemática. c) Conclusão: são destacadas as principais considerações a respeito do tema estudado.

Conforme destacado na Constituição Federal (1988), artigo 205 em seu capítulo III, seção I que trata da educação: “A educação, direito de todos, dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Dessa forma, compreende-se que a educação básica não é somente um direito, mas também um dever de todo cidadão, de acordo com Bavaresco (2014, p. 26): “Portanto o poder público oferece o estudo para tornar seu povo cidadão e culto, por isso exige que todos devem estudar, sendo uma obrigação saber ler, escrever, tomar decisões e ser responsável.” O Estatuto da criança e do adolescente (ECA) garante o direito à educação e à frequência escolar. A não matrícula ou infrequência configura crime de acordo com o código penal.

Ainda, neste contexto tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) que ressalta, em seu artigo 2º, que a educação é dever da família e do Estado baseada nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, buscando o pleno exercício do educando e seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. Ofertando assim a educação infantil, gratuita e não obrigatória, sendo esta dividida em: a) creche: de 0 a 3 anos e b) pré-escola: de 4 a 5 anos. Ensino fundamental, tendo duração de 9 anos, com vistas à formação básica do cidadão, sendo dividido em: a) Anos iniciais: de 6 a 10 anos e b) Anos finais: de 11 a 14 anos. E, ensino médio, também obrigatório com duração mínima de 3 anos, a partir dos 15 anos de idade, visando o aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental e a preparação para o trabalho e cidadania. Segundo a Lei nº 12.796/2013 que alterou a LDB, estabelecendo a educação básica obrigatória dos 4 anos aos 17 anos de idade.

A educação é indispensável para a formação do indivíduo, indo muito além da alfabetização e letramento e da decoreba de conteúdos, mas sim sendo responsável pela formação integral

do cidadão no que tange seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e, para além disso, proporciona o conhecimento necessário para a atuação de forma ativa e crítica na sociedade, inserindo nesta, pessoas que conhecem a realidade em que vivem e atuam de maneira efetiva para sua melhoria.

Dessa forma torna-se relevante pensar sobre a frequência escolar, pois de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (Lei 8.069) em seu Título IV, onde trata das medidas pertinentes aos pais ou responsável, artigo 129, § 5º “Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”. Ainda, no capítulo IV, artigo 54, § 3º “Compete ao poder público, recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar junto aos pais ou responsável pela frequência à escola.” Também, no artigo 56 inciso II traz que: “Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao conselho tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares.”

Considerando o objetivo da erradicação do analfabetismo e universalização da educação básica, bem como o direito à mesma, apresentado anteriormente à luz da legislação, vem sendo discutidas não somente no âmbito escolar, como também nas esferas políticas (municipais, estaduais e federais), ações e elaboração de políticas públicas para o combate à evasão e ao abandono escolar, bem como, o aprofundamento nas causas e fatores que acarretam a problemática.

Para o prosseguimento do estudo é importante analisar os termos que remetem ao fracasso escolar do aluno, pois, em geral, evasão escolar e abandono escolar são utilizados como sinônimos. Silva Filho e Araújo (2017, p.38) trazem a perspectiva de vários autores sobre estes termos, de modo geral afirmam que evasão escolar é quando o aluno sai da escola e não retorna mais à mesma, sinônimo de deserção escolar, sem solicitar transferência e sem completar o período de formação. E, abandono escolar é quando o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, é o abandono do curso ao término de um ano letivo ou desistência pelo não atendimento às exigências de aproveitamento e assiduidade e não realização de transferência para outro estabelecimento de ensino.

De acordo com Ribeiro et al. (2018, p. 02):

Os mesmos não são sinônimos e apresentam significados e modos de atuação distintas, compreendendo que o abandono escolar ocorre quando o estudante deixa de frequentar a escola no ano letivo em que está matriculado, já a evasão escolar diz respeito à situação do estudante que não efetuou a matrícula no ano seguinte.

Conforme as considerações trazidas pelos autores, pode-se ter uma noção de que a evasão escolar é quando o aluno desiste dos estudos de uma forma quase que definitiva, acarretando em não realização da matrícula nos anos subsequentes, já o abandono escolar pode ser entendido como o afastamento do aluno da escola este possuindo matrícula ativa. Entretanto,

por não serem definições dos termos e sim a compreensão de cada autor e estudioso sobre o tema isso pode gerar algumas controvérsias.

Várias formas de interpretação não permitem definir exatamente “evasão e abandono escolar”. A diversidade de conceituação atrapalha a quantificação precisa dos casos, dificultando o estudo das causas e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para a superação desse problema que perdura até hoje. (SILVA FILHO; ARAÚJO; 2017, p. 37)

Como as causas e motivos que acarretam ao fracasso escolar do estudante não são únicas ou fatores isolados os termos citados acabam possuindo uma elevada abrangência, impedindo que seja utilizada uma definição mais objetiva, pois para isso seria necessário a compreensão das relações entre o ingresso e trajetória dos estudantes que desistiram e dos que permaneceram, bem como dos egressos dentro do contexto de cada instituição de ensino e localidade. (SILVA FILHO; ARAÚJO; 2017, p. 36)

No Brasil as taxas de evasão escolar ainda são muito superiores à dos outros países. De acordo com Silva Filho e Araújo (2017, p.36):

O Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH [índice de desenvolvimento humano] e PNUD [Programa das nações unidas para o desenvolvimento] e a menor média de anos de estudo entre os países da América do Sul.

684

Conforme a pesquisa da FERJAN-SESI 6 em cada 10 alunos concluem o ensino médio no Brasil, sendo uma taxa pior que a de países como México, Costa Rica, Colômbia, Portugal e Chile. (JOVENS..., 2023).

A pesquisa nacional por amostra de domicílios faz o levantamento trimestral das características básicas da educação, na pesquisa realizada no segundo trimestre de 2022 constatou que 5,6% das pessoas com 15 anos de idade ou mais, o que equivale a 9,6 milhões de pessoas são analfabetas. E, cerca de 19% dos jovens de 14 a 29 anos de idade (equivalente a 52 milhões de pessoas) não completaram o ensino médio, por abandonarem ou por nunca terem frequentado a escola. (IBGE EDUCA JOVENS, 2023)

De acordo com a literatura, existem vários fatores que podem causar a evasão e o abandono escolar, estes fatores podem ser divididos em fatores internos e fatores externos.

Quanto aos fatores externos, pode-se citar o nível socioeconômico, em muitas situações a falta de condições de alimentação, vestuário e higiene são inferiores ao mínimo necessário para que o aluno frequente a escola, ainda a carência de recursos como: eletricidade, acesso a internet, espaço para estudar se tornam empecilhos para que o aluno frequente a escola. Muitos estudantes ainda sofrem com a indisponibilidade de vagas nas escolas mais próximas ou têm problemas relacionados ao transporte escolar. (GESTA..., 2023)

Os alunos mais carentes precisam trabalhar desde jovens para auxiliar no sustento da família, o que causa exaustão e desmotivação pelo estudo, trazendo dificuldades em conciliar o trabalho com a frequência escolar adequada. (BAVARESCO, 2014 p.)

Ainda, como ressalta Silva Filho e Araújo (2017, p. 43):

Condições socioeconômicas e violência são motivos importantes a serem discutidos, principalmente em regiões urbanas, onde o tráfico de drogas se faz presente em sua maioria e influencia diretamente em muitos casos no comportamento do educando.

A violência, seja ela em casa ou no âmbito escolar pode acarretar inúmeras consequências físicas e psicológicas o que compromete o aprendizado e a frequência escolar, resultando em evasão ou abandono. (GESTA..., 2023)

Outro fator externo a ser considerado é a família, pois é nesta que se cria o hábito do estudo, algumas famílias não possuem uma estrutura funcional e por vezes a escola acaba tendo que orientar tanto os filhos como os pais. Como menciona Bavaresco (2014, p. 13):

A família é a base da vida do educando, onde aprende valores morais, éticos, afetivos, adquirem exemplos a seguirem, por isso a desestruturação familiar acaba prejudicando o desenvolvimento da criança e consequentemente sua vida escolar. A família estruturada é uma forte aliada dentro da escola.

685

A gravidez e a maternidade precoce, se tornam outra possível causa, pois pode limitar o tempo disponível das alunas para o estudo e muitas se sentem constrangidas por serem mães com pouca idade.

E, por fim, as necessidades especiais são outro fator para o fracasso escolar, pois jovens com deficiências, doenças graves ou temporariamente enfermos acabam não frequentando as aulas presenciais, assim, não conseguindo acompanhar o conteúdo e desenvolvimento das atividades integralmente. (GESTA..., 2023)

Em relação aos fatores internos de evasão e abandono escolar são citados o desinteresse e desmotivação dos estudantes, muitas vezes devido a relação ruim com professores e/ou direção, ou por considerarem as aulas desestimulantes, desinteressantes, por sofrerem bullying ou racismo ou, ainda pela falta de reconhecer a importância dos estudos para sua vida. Há ainda, fatores como a inadequação do currículo, quando as aulas não vão de encontro com a realidade do aluno, desatualização do professor, gestores que não são ativos. A infraestrutura da escola, onde por vezes falta espaço e recursos adequados para desenvolvimento de atividades. (BAVARESCO, 2014, p. 24)

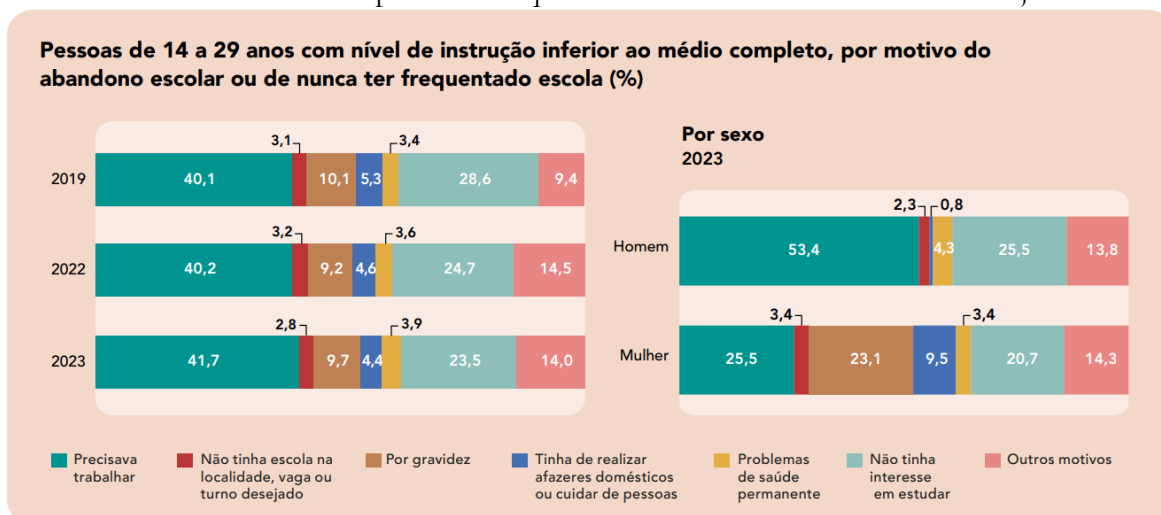
Conforme destaca Ferreira (2013, p. 3):

Os motivos que levam a evasão podem ser classificados ainda de acordo com seus fatores determinantes: (I) escola: não atrativa, autoritária, com professores

despreparados, insuficiente, com ausência de motivação; (II) alunos: desinteressado, indisciplinado, com problemas de saúde, gravidez. (III) pais ou responsáveis: não cumpridores do pátrio poder, desinteressados em relação ao destino dos filhos. (IV) social: trabalho com incompatibilidade de horários para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação às gangues, etc.

A pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD) realizou o levantamento da dos motivos que levaram os jovens entrevistados ao abandono ou evasão escolar, na pesquisa realizada no segundo trimestre de 2022. Os resultados podem ser visualizados no gráfico 1. (IBGE EDUCA JOVENS, 2023)

GRÁFICO 1 - Principais fatores que motivaram o abandono escolar dos jovens.



686

FONTE: IBGE, Diretoria de pesquisas, Coordenação de pesquisas por amostra de domicílios contínua (2022).

Conforme o gráfico apresentado pode-se constatar que o principal fator apontado é a necessidade de trabalhar e a falta de interesse pelos estudos e para as mulheres a gravidez é um fator que se destacou na pesquisa.

Analisando as causas de evasão e abandono escolar fica evidente que o motivo não é único ou um fator isolado, mas sim uma série de fatores associados desde a estrutura familiar, ao sistema de ensino e a sociedade que acabam por desencadear este processo. Nesse viés algumas políticas públicas vêm sendo discutidas e colocadas em prática, como afirma Bavaresco (2014, p. 11):

Diversos programas e ações em nível nacional, estadual, municipal e escolar já foram adotados para suprir essa realidade, como o bolsa família, o PET (Programa de erradicação do trabalho infantil), o PDDE (Programa dinheiro direto na

escola), o mais educação, o desenvolvimento do projeto político pedagógico, os cursos de formações continuadas para professores, entre tantos outros, contudo não acabando com o problema do abandono escolar.

De fato, como se trata de um problema nacional sua erradicação de forma imediata não acontece, por isso é muito importante a discussão sobre ele, a elaboração de ações e estratégias de enfrentamento, bem como a execução e aprimoramento das políticas públicas. Trazendo esta análise para o chão da escola tem-se recursos que podem ser trabalhados para o combate à evasão escolar e abandono, principalmente no que tange o trabalho da direção e equipe pedagógica, pois eles estão em constante contato com os alunos, a família dos alunos e os professores, podendo assim influenciar diretamente na dinâmica dos processos de ensino e relações entre a escola e a sociedade.

Inicialmente para que a escola seja atrativa para o aluno, este deve se sentir acolhido, desafiado a explorar e conhecer mais e, principalmente, que as suas vivências e leitura de mundo sejam consideradas no processo educativo tornando o conhecimento desenvolvido em sala de aula algo significativo para ele. “A geração atual de alunos é uma geração altamente dinâmica, portanto é inviável desenvolver uma aula estática para pessoas desse tipo.” (BAVARESCO, 2014, p. 22)

Isso pode ser trabalhado junto aos professores nas semanas de capacitação (estudos e planejamento), bem como através do diálogo constante com o corpo docente, sugerir cursos de capacitação profissional, uso de metodologias ativas e propostas de atividades que possibilitem a recuperação dos alunos em risco de evasão ou abandono escolar. Conforme Bavaresco (2014, p. 25):

Sendo assim os cursos de formação continuada são necessários para o aperfeiçoamento e atualização do professor para a melhora de sua prática docente e relacionamento com alunos, colegas e a própria autoestima, com isso fazendo bem o seu papel, incentivando os alunos e viabilizando uma aprendizagem mais significativa e estimulante.

Outro fator importante é que o supervisor/orientador escolar estar em constante contato com o aluno, o que pode trazer a compreensão da realidade em que mesmo está inserido, da estrutura familiar e do nível socioeconômico, é comum no dia-a-dia deste profissional a realização de reuniões com a família dos alunos, tornando possível buscar o convencimento do aluno e da família sobre a importância da escola, muitas vezes promovendo a conscientização dos pais em relação aos argumentos utilizados com os filhos para sua permanência na instituição. Nesse aspecto, não se pode deixar de mencionar a função social da escola, pois quando um aluno passa por situações de maus tratos, violência, pobreza, seja qual for a vulnerabilidade encontrada, a escola busca meios de intervir, seja através da realização de coleta e doações de roupas, bazares, promoções, ações conjuntas com o conselho tutelar, rede de proteção à criança e ao adolescente ou parceria com outras

instituições, buscando a igualdade de oportunidades para assim desenvolver um ensino de qualidade.

Ainda, a equipe pedagógica possui as ferramentas que permitem acompanhar a frequência do aluno, esse acompanhamento deve ser regular e estar atrelado a ações como: conversa com os alunos faltantes, sondagem da motivação destas faltas e análise das possíveis formas de auxílio ou encaminhamento do aluno, convocação de reuniões com os responsáveis e/ou professores para resolver situações de atrito ou realizar o convencimento a fim de evitar o abandono escolar. Bem como, orientação em situações de bullying ou racismo e conscientização da escola como um todo sobre estes crimes.

É válido destacar que o fracasso escolar possui vários fatores envolvidos e a investigação deles se faz necessária, entretanto não cabe encontrarmos os culpados por essa mazela, deve-se evitar encarregar o aluno, a família, o professor, a direção ou a escola, mas desenvolver um trabalho colaborativo para o combate desta problemática.

A educação além de ser um direito é também um dever, pois sua obrigatoriedade é garantida por lei para que os cidadãos tenham uma formação integral, sabendo ler, escrever e possuir o mínimo de conhecimento necessário para viver em sociedade.

Dessa forma é muito importante que a família ou os responsáveis cumpram o papel de matricular a criança na escola e acompanhar sua frequência em todos os níveis de ensino. Também, é necessário que os professores tenham o compromisso de sempre realizar a chamada e encaminhar a equipe pedagógica e direção os casos de alunos faltosos que se tem conhecimento. Cabe à equipe gestora acompanhar a frequência dos alunos, tomando as medidas cabíveis em caso de quantidades elevadas de faltas injustificadas.

As elevadas taxas de abandono escolar e evasão, são um problema nacional. Muitas vezes os termos abandono e evasão escolar são empregados como sinônimos, isso dificulta quantificação dos casos e análise da motivação deles, além disso, a explicação desses termos por diversos autores acaba se tornando muito ampla. De acordo com a literatura, pode-se utilizar a evasão escolar quando a estudante deserta da escola, não realizando mais sua rematrícula nem mesmo sua transferência para outra instituição, já os casos de abandono escolar levam esta nomenclatura, quando o aluno possui matrícula ativa mas apresenta elevada quantidade de faltas injustificadas, assim deixando de comparecer na escola ou mesmo de realizar a transferência.

Existem diversos motivos que são listados como possíveis causas de abandono escolar ou evasão, eles podem ser divididos em fatores externos, como: baixo nível socioeconômico, falta de vaga nas escolas mais próximas ou dificuldades com o transporte escolar, necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento da casa, drogas, violência, família desestruturada, gravidez e maternidade precoce e necessidades especiais (deficiência ou doença grave). E, fatores internos como: desinteresse e desmotivação dos estudantes, má relação com professores/direção, inadequação do currículo, bullying ou racismo, desatualização de professores e gestores não ativos.

De acordo com o PNAD (Pesquisa nacional por amostra de domicílios) realizado pelo IBGE apontam que as principais motivações para o abandono escolar e evasão, respondido pelos jovens são: necessidade de trabalhar, desmotivação e desinteresse pelo estudo e gravidez/maternidade para alunas.

Deve-se considerar que geralmente não se trata de um único motivo ou fator isolado, mas uma série de aspectos que levam o aluno ao fracasso escolar, não sendo possível sua erradicação de forma imediata, mas é imprescindível a discussão sobre o problema, elaboração de ações e estratégias de enfrentamento, bem como a execução e aprimoramento das políticas públicas.

Nesse viés o trabalho do supervisor/orientador escolar tem um amplo campo de atuação, pois possui as ferramentas para identificar os elevados índices de infrequência tomando medidas de prevenção ao abandono escolar. Está frequentemente em contato com o corpo docente, podendo resolver eventuais situações de atrito e auxiliando na formação continuada, assim podendo sugerir metodologias diferenciadas e estratégias de ensino inovadoras. Ainda, em contato com a família, pode realizar a sondagem das causas de infrequência promovendo a conscientização do aluno e seus responsáveis, mediando ou encaminhando os casos de maus tratos, bullying e racismo, ou vulnerabilidade social.

Considera-se que o combate à evasão e ao abandono escolar é um papel de colaborativo, dentro da família, da sociedade, da política ou da escola. Todos devem se mobilizar, cada qual dentro de suas possibilidades, para que os estudantes permaneçam na escola, e tenham instrução e o aporte necessário para adquirir autonomia, independência, e criticidade tendo uma formação ampla e significativa.

689

Referências

BAVARESCO, A. P. **Evasão e infrequência escolar**: o caso de uma escola pública no município de Segredo. 2014. 41 p. Monografia (Especialização em gestão educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo:Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Senado Federal. 2ª ed. Brasília: Coordenação de edições técnicas, 2018.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

FERREIRA, F. A. **Fracasso e evasão escolar.** 2013. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/orientacao-escolar/fracasso-evasaoescolar.htm>. Acesso em: 18 jul. 2023.

GESTA- Galeria de estudos e avaliação de iniciativas públicas. Disponível em: <https://gesta.org.br/tema/engajamento-escolar/#infografico> Acesso em: 16 jul 2023.

IBGE EDUCA JOVENS. **Conheça o Brasil - População: Educação.** Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 17 jul. 2023

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, Módulo Educação, 2º trimestre de 2023.* Disponível em: https://static.poder360.com.br/2024/03/PNAD_Educacao_2023-1.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 12 jul. 2025

JOVENS que não concluem o ensino médio ganham salários mais baixos e vivem menos diz estudo. Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/04/18/jovens-que-nao-concluem-o-ensino-medio-ganham-salario-mais-baixos-e-vivem-menos-diz-estudo.ghtml> Acesso em: 17 jul. 2023

RIBEIRO, D. et al. **Evasão escolar: Um repensar nas estratégias de ação.** Rio Branco do Sul, 2018.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito.** Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan-jun 2017.

690



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



FUTUROS SUSTENTÁVEIS: A AGROECOLOGIA COMO EIXO PARA LETRAMENTO CIENTÍFICO

Gláucia Buzato¹

Introdução

Ao discutirmos o ensino de Ciências, especificamente a educação ambiental nas escolas do campo, percebemos que não há uma teoria-metodologia única que guie as práticas escolares. Em vez disso, os professores frequentemente adotam diferentes modelos pedagógicos ou combinam abordagens, como o modelo Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), assim fundamentado no processo de conscientização e emancipação do indivíduo, o CTSA promove uma abordagem sistêmica que reconhece a interdependência entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

Nas escolas do campo é importante a adoção de atividades que desafiam as convicções pré-existentes dos alunos, encorajando-os a (re)organizar suas teorias pessoais. Nesse contexto, a adoção de uma horta escolar com base agroecológica como ferramenta pedagógica para o aprendizado e construção do conhecimento científico mostra-se especialmente relevante. A agroecologia não apenas resgata a conexão ancestral entre ser humano e natureza, incorporando conhecimentos locais e científicos, mas também facilita a mediação do conhecimento pelo professor. Isso promove a conscientização de que o ser humano é parte integrante da natureza e valoriza os recursos das pequenas propriedades rurais, utilizando saberes agrícolas tradicionais e conhecimentos sobre o ambiente, plantas, solo e processos ecológicos locais (Altieri, 2004). Esse espaço harmonioso em múltiplas dimensões não apenas fortalece a compreensão de temas interdisciplinares, mas também contribui para a formação de sujeitos sociais capazes de sustentar um desenvolvimento autônomo (Mussoi, 2011).

Por meio do ensino de Ciências, as crianças têm a oportunidade de adquirir conhecimentos essenciais sobre ciência e tecnologia, estabelecendo conexões profundas entre esses aprendizados e suas vivências cotidianas. Esse processo não apenas capacita os alunos a participarem criticamente da vida diária, mas também democratiza o acesso ao conhecimento científico, superando a ideia de uma educação restrita a poucos privilegiados (Delizoicov, Angotti, Pernambuco, 2009).

Escola, alunos e comunidade: o diálogo entre agroecologia e letramento científico

¹ Gláucia Buzato, Mestre em Educação e Doutoranda na Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. g295782@dac.unicamp.br



Nas salas de aula observa-se um paralelo com a evolução do pensamento científico: a criança não abandona uma teoria até definir outra, e é possível inclusive que mantenha a coexistência de ambas, coerente inclusive com o que propõe Bachelard (1978) e o papel da escola vai além das operações básicas e do aprender, é na escola que a criança tem a oportunidade de desenvolver sua personalidade no tocante à construção da inteligência, a cooperação e solidariedade e ser capaz de realizar transformações culturais e sociais (Assis, 2000).

O principal desafio então é conectar a criança ao mundo que a rodeia, levando em consideração sua idade e desenvolvimento. É crucial que o processo educacional não se limite à mera transmissão de informações, mas que também ensine os alunos a aprender, como afirmado por Lanz (2016, p. 122). Isso implica que a educação não deve mais se basear em memorização mecânica, mas sim capacitar os alunos a serem autônomos na criação, invenção e produção de novos conhecimentos e além disso, ser capaz de conversar e entender a Natureza e toda a ancestralidade que trazemos como pessoas (Krenak, 2019); portanto, devem se tornar participantes ativos na construção de seu próprio aprendizado, envolvendo-se no processo de desenvolvimento e não sendo apenas produtos dele.

Muitas vezes, nas salas de aula, observamos práticas que se limitam à repetição mecânica e decorativa, sem uma verdadeira interpretação e compreensão do conteúdo, algo que se torna habitual. É essencial superar esse padrão, contextualizando as informações e dados para que adquiram significado, conforme Morin (2000), e implementar práticas pedagógicas que apoiem o desenvolvimento dos alunos nesse aspecto. É fundamental que o aluno se sinta engajado com o todo e suas partes, estabelecendo conexões entre as diversas áreas de conhecimento aprendidas.

O ensino do conhecimento ainda precisa estabelecer vínculos entre diferentes áreas de conhecimento e ser relevante para a realidade vivida pela pessoa, permitindo um aprendizado amplo que abarca tanto o texto quanto seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno (Morin, 2000). Um aspecto importante é que para haver aprendizagem é necessário haver compreensão e esta vai além da explicação, inclui também um processo de empatia, identificação e projeção com o outro. Para compreendermos, precisamos ser generosos, simpáticos e ter abertura, mas existem obstáculos que enfrentamos para compreender a palavra do outro, de sua visão de mundo, conhecer suas crenças como nação/etnia, seus costumes e cortesias e por fim obstáculo, em meu ponto de vista, que mais distancia: é colocar-se como centro do mundo, com tudo mais considerado como secundário e insignificante.

Morin (2000) destaca três palavras que em alguns momentos utilizamos como sinônimos: informação, conhecimento e sabedoria. No entanto, são distintas e ao mesmo tempo entrelaçadas e se metamorfoseando uma na outra. Observamos muitos alunos que não estão preparados e não sabem articular as informações recebidas. Conhecimento é o tratamento de informações, separar e elencar aquelas informações que podem ser articuladas, significando-as, assim o conhecimento apesar dessa tradução e reconstrução feita por meio da linguagem e do pensamento, pode estar errado ou equivocado e todo o processo realizado



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



pelo conhecimento está sujeito a interpretação e consequentemente a subjetividade do sujeito, sua visão de mundo e de seus princípios.

Todo esse aparato intelectual só se concretizará quando o aluno tiver consciência da importância das informações e sua transformação em conhecimento de forma que contribua para sua formação pessoal, que seja capaz de sentir-se implicado com o todo e suas partes e teça as relações das áreas de conhecimento aprendidas.

Portanto, a horta agroecológica não deve ser simplesmente vista como um ciclo de plantio-colheita-consumo, mas sim como um espaço educacional com vasto potencial pedagógico. Esse espaço permite a discussão de diversos temas de maneira sistêmica, participativa e crítica, estimulando a investigação científica e promovendo debates sobre valores e conceitos essenciais para formar indivíduos capazes de argumentar e refletir sobre a sociedade, o indivíduo e sua relação com a natureza.

A abordagem da agroecologia reconhece que as interações entre seres humanos e o ambiente podem integrar conhecimentos de diferentes disciplinas científicas com saberes tradicionais e isso reflete a abordagem do pensamento complexo descrito por Morin (2000) e a construção de sabedoria por meio de um processo sistemático de significação para o indivíduo (Capra, 1996). Portanto, atualmente a agroecologia compreende três abordagens indissociáveis: “como disciplina científica”, “como um conjunto de práticas” e “como um movimento social ou político” (Wezel, 2009).

A horta agroecológica discutida aqui serve como um espaço para resgatar os conhecimentos e saberes dos moradores rurais mais antigos, os ciclos da natureza, incluindo práticas de cultivo em roças e quintais, o que valoriza a cultura e as crenças daquela comunidade gerando mudanças, ou reflexões, nos hábitos alimentares e aprendendo novos conhecimentos, sem descartar ou esquecer os antigos nem os novos. Funciona como um laboratório ao ar livre, que envolve experiências sensoriais, conhecimentos tradicionais e aprendizados profundos. Importante ressaltar que o conhecimento não científico não exclui o conhecimento científico, mas busca integrá-lo de maneira dialogada com outros tipos de saberes (Santos, 2018). Dessa forma, através da horta com base agroecológica, buscamos trazer os princípios ecológicos básicos para o estudo e tratamento de um microecossistema como preservador dos recursos naturais (Altieri, 2004).

A abordagem da agroecologia reconhece que as interações entre seres humanos e o meio ambiente têm o potencial de integrar conhecimentos de diversas disciplinas científicas com saberes tradicionais, em consonância com o pensamento complexo descrito por Morin (2000) e o processo sistêmico de significação individual conforme descrito por Capra (1996). As atividades desenvolvidas nesse contexto agroecológico visam promover uma ação transformadora e dialética, incorporando e respeitando o conhecimento popular e local, integrando-o ao conhecimento científico para a construção de novos saberes. Este espaço se torna propício para discussões sobre a preservação e a ampliação da biodiversidade local, enfatizando a importância da saúde ecológica na região circundante, esse espaço não apenas envolve um processo social, mas também promove novas formas de relação entre as pessoas

693



e o meio ambiente, fomentando a autonomia e a capacidade de exercer a cidadania (Caporal, 2009).

Portanto a adoção da horta como ferramenta pedagógica nos proporciona o desenvolvimento do conhecimento científico e considerando que o conhecimento científico é uma noção de rede de concepções, na qual nenhuma parte é mais importante que a outra (Chew apud Capra, 1996), uma das implicações desse entendimento - o conhecimento científico como uma rede- é a mudança do paradigma cartesiano que pressupõem que as descrições são objetivas, para um novo paradigma onde a compreensão do processo do conhecimento precisa ser incluída na descrição dos fenômenos naturais. Desse modo, o pensamento sistêmico envolve uma mudança da ciência objetiva para a ciência em que o "método de questionamento" torna-se parte integral das teorias científicas (Capra, 1996).

Além disso, a estética e a criatividade podem ser vistas como processos relacionais, emergentes da interação humana com os eventos e situações ao seu redor, demandando soluções novas que considerem experiências passadas sem se limitar a elas. A importância da criatividade nesse processo reside na necessidade contínua de adaptação e reinvenção. Segundo Torrance (1976), a criatividade é a habilidade de perceber e responder de forma sensível a problemas novos ou familiares, rompendo com o padrão estabelecido e modificando-o conforme necessário. Em resumo, a criatividade resulta em novidade e originalidade, buscando adaptar-se ao contexto conhecido (seja ele humano ou social), refletindo um processo de constante renovação e adaptação.

No âmbito do conhecimento científico, a criatividade desempenha um papel crucial. Ela não apenas permite a descoberta de novas teorias e conceitos, mas também impulsiona a inovação nos métodos de pesquisa e na interpretação de dados. A capacidade de pensar de maneira criativa possibilita aos cientistas explorar novas perspectivas, abordagens e soluções para problemas complexos. Em um mundo cada vez mais tecnológico e interconectado, a criatividade é essencial para enfrentar os desafios emergentes e contribuir para avanços significativos no campo científico. Assim, a criatividade não só enriquece o processo de descoberta científica, mas também promove um ambiente de aprendizado dinâmico e progressivo na ciência.

Metodologia

Participaram da pesquisa-ação 26 estudantes do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 10 anos. Dentre os participantes, 86% têm 10 anos de idade, sendo a maioria composta por alunas do sexo feminino (60%). Ressalta-se que 14% do grupo é atendido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), por apresentarem laudos médicos que demandam acompanhamento pedagógico diferenciado. Todos os discentes residem em áreas rurais, o que reforça a importância de uma abordagem educativa contextualizada e sensível às especificidades do campo.

Na etapa de pesquisa bibliográfica, optou-se por fundamentar o estudo nas contribuições teóricas de Edgar Morin, Fritjof Capra, José Eliézer Mussoi, Miguel Altieri e Jean Piaget, considerando a sinergia existente entre suas abordagens no que tange à complexidade do conhecimento, aos princípios da agroecologia e ao desenvolvimento cognitivo. A escolha desses autores se justifica pela coerência entre os fundamentos epistemológicos que defendem uma visão integrada e sistêmica da realidade, em consonância com os objetivos da pesquisa, especialmente no que se refere à promoção de práticas educativas contextualizadas, interdisciplinares e a fase das entrevistas semiestruturadas, contaram com 26 participantes e foram definidos quatro momentos distintos de coleta de dados. No primeiro momento, buscou-se compreender como a horta familiar dos alunos era estruturada, identificando quem era o responsável por sua manutenção e se os estudantes participavam ativamente dos cuidados com o cultivo; o segundo momento consistiu na investigação das espécies de plantas cultivadas nas hortas, com o objetivo de mapear a diversidade vegetal presente no cotidiano das famílias. Em seguida, o terceiro momento teve como foco o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca de práticas agrícolas, cuidados com a terra e ciclos naturais. Por fim, realizou-se uma entrevista com o(a) responsável direto(a) pela horta familiar, com vistas a identificar saberes tradicionais e práticas ancestrais vinculadas à agroecologia e à relação entre comunidade, território e natureza.

A etapa mais significativa da pesquisa consistiu na análise do material gráfico produzido pelos alunos ao longo do processo investigativo. Os registros elaborados ocorreram através de desenhos representando o aprendizado, foram utilizadas folhas de sulfite A4 e livre escolha pela horizontal ou vertical para a produção imagética. A utilização de cores bem como a utilização do material: lápis de cor, canetinha, giz, etc foram de livre escolha.

Ao todo, foram produzidos 78 materiais gráficos, correspondentes a 26 representações para cada uma das três fases do desenvolvimento das plantas abordadas na pesquisa: germinação, fotossíntese e reprodução. Esses registros visuais foram coletados sistematicamente e analisados com base nos referenciais da semiótica peirceana, o que proporcionou uma compreensão aprofundada das interpretações e representações simbólicas elaboradas pelas crianças. A partir dessa abordagem, foi possível identificar múltiplas camadas de significação emergentes das experiências vividas pelos participantes, revelando não apenas conteúdos conceituais internalizados, mas também aspectos afetivos, sociais e culturais que atravessam suas relações com o conhecimento científico e com o ambiente ao seu redor. Essa dimensão imagética, ao articular expressão estética e cognição, contribuiu de forma decisiva para a complexificação dos dados e para a validação de uma perspectiva interdisciplinar e sensível no campo da educação do campo.

Por fim, destaca-se que a pesquisa adotou como procedimentos metodológicos a pesquisa-ação e a análise semiótica peirceana. A escolha pela pesquisa-ação fundamentou-se em sua potencialidade de promover o desenvolvimento profissional de educadores e pesquisadores, ao proporcionar um espaço de aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e de ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes (Tripp, 2005). Nesse modelo

investigativo, há uma implicação ativa tanto do pesquisador quanto dos participantes, que colaboram na identificação e na implementação de mudanças significativas ao longo do processo. Trata-se de uma metodologia que estimula a postura crítica e reflexiva, capacitando os sujeitos a mobilizarem conhecimentos em seus contextos socioculturais específicos, intervindo de maneira transformadora na realidade vivida, o que evidencia sua dimensão política (Demo, 2006). Assim, a pesquisa-ação transcende a mera observação e consolida-se como um instrumento dinâmico de engajamento e de transformação das práticas educativas. Paralelamente, optou-se pela adoção da semiótica de Charles Sanders Peirce como referencial analítico para o exame do material imagético produzido pelos participantes. Essa escolha decorre do entendimento de que experiências significativas para a construção do conhecimento científico podem ser expressas por meio de diversas linguagens, visuais, gráficas, corporais e sensoriais, que articulam signos capazes de revelar os processos de significação vivenciados pelos sujeitos. Conforme argumenta Santaella (1983), a semiótica compreende o estudo de todas as formas de linguagem e reconhece o ser humano como essencialmente simbólico, constituído por e através da linguagem. Nesse sentido, a abordagem peirceana atua como um mapa lógico e interpretativo que orienta a análise dos signos, levando em consideração os contextos socioculturais que atravessam a produção e recepção das mensagens. Ao aplicar esse referencial, a pesquisa aprofundou a leitura das imagens como representações simbólicas dotadas de múltiplos significados, reveladores das relações entre saberes locais, ciência e vida cotidiana.

Portanto, o uso integrado dessas estratégias de pesquisa proporcionou uma abordagem holística e abrangente, capaz de capturar tanto os aspectos teóricos quanto práticos essenciais para o desenvolvimento do estudo em questão.

Análise dos dados

Para a análise dos resultados, serão discutidas as atividades imagéticas produzidas pelos participantes referentes à fase do desenvolvimento vegetal denominada fotossíntese e partimos do fundamento que cada desenho é um signo que expressa a consolidação e percepções de um aprendizado construído pelo aluno. Iniciamos pelo fundamento do signo e como desenho representa algo e sendo capaz de originar efeitos interpretativos, mas o que nos importa é como o desenho representa o que quer representar e quais efeitos produz nos intérpretes.

Quando nos deparamos com essas imagens, é essencial compreender que elas podem ser entendidas como signos, pois provocam uma atitude interpretativa naquele que as recebe. Esse aspecto semiótico da produção imagética enfatiza como essas imagens não apenas representam visualmente algo, mas também despertam interpretações e significados variados. Entende-se por signo aquilo que representa algo para alguém, seu objeto (Peirce, 2005). A utilização do signo e sua significação pelo interpretante mobiliza vários outros conhecimentos que auxiliam a reforçar/construir/enriquecer um conhecimento/significado.

Os desenhos analisados foram comparados entre desenhos referentes aos conhecimentos prévios e desenhos que representavam os conhecimentos consolidados, desta forma os desenhos expressam uma ideia e um pensamento, ou seja, o aluno reproduz através da imagem as percepções iniciais sobre como a planta se alimenta para crescer (conhecimento prévio) e posteriormente, nos conhecimentos consolidados, a representação do aprendido. Os desenhos ressaltam as cores azul, marrom, verde e amarelo. As cores, os contrastes, traços e linhas representados nos conhecimentos prévios, nos remetem aos argumentos de Piaget e Garcia (2008) que um conhecimento não pode ser dissociado de seu contexto histórico e nesse primeiro momento das atividades, os alunos não haviam tido contato com os saberes científicos em como a planta (verde) produz seu alimento, mas seus conhecimentos indicam alguma noção, manifesta e se fundamenta como existente, sobre a necessidade de água (azul), manifesta no desenho onde há um regador, na noção bastante intuitiva que a planta precisa estar na terra (marrom), fixa a um substrato, que aparece nas representações (embora não tenha havido a representação de raízes), e no sol (amarelo), que está representado nos desenhos. Não há qualquer referência ao gás carbônico ou clorofila.

Ao analisarmos os desenhos do conhecimento prévio e do conhecimento consolidado, observamos que o aluno parte de um conhecimento prévio superficial sobre fotossíntese: utilizam as cores inicialmente (marrom e azul) demonstrando que seus conhecimentos apontam que a terra e a água como responsáveis pelo fornecimento do alimento que a planta necessita para seu desenvolvimento; nesse momento, é inexistente o conhecimento sobre glicose, clorofila e o gás carbônico para esse processo.

Em todos os desenhos relacionados ao conhecimento prévio observamos um destaque para a cor marrom simbolizando a terra, que oferece as plantas nutrientes, sustentação, vida. Essa cor apresenta-se como primeiridade; um signo, que no entendimento do aluno, representa o “nascimento” (germinação) de uma planta, como nos remete Piaget (1976) quando discutimos o progresso do pensamento e sendo essa uma forma simples de relação racional de causa e efeito, ou seja, uma explicação por identificação. No caso da germinação das plantas, ao olho nú, vemos a planta “brotando da terra”, “nascendo”; portanto, a terra (cor marrom) é responsável por essa germinação; a cor verde, das plantas que nascem, também está presente; o azul aparece ao fundo na primeira e terceira linha, e na terceira linha também está “sob a terra”, junto ao marrom.

Após algumas discussões em aula e observações realizadas na horta e pesquisas/entrevistas, que fizeram parte do processo educativo, pode-se observar nas imagens referentes ao conhecimento consolidado, o entendimento de um processo mais elaborado. Observamos, então, mais cores: azul, marrom e amarelo que representam luz e calor (amarelo), água (azul) e terra e seus nutrientes (marrom). Também destacamos, na produção imagética referente ao conhecimento consolidado, produções mais elaboradas nas imagens; existe um “corte” na terra para que se possa visualizar o crescimento das sementes, o aparecimento das raízes e em uma das imagens, a água próxima das raízes com a semente germinando. O todo é explicado pela composição das partes (Piaget, 1976), e este todo, supõem e explica o processo

de germinação. As partes com suas particularidades, são propriedades do todo e só podemos compreendê-lo dentro do contexto considerando seu meio ambiente (Capra, 1996).

Após o percurso das atividades propostas na sequência didática buscando o desenvolvimento do conhecimento científico, é possível observar a representação do processo de fotossíntese de forma mais complexa do que a realizada no momento inicial e utilizando elementos antes desconhecidos, como por exemplo a glicose, clorofila e o gás carbônico. As cores utilizadas são o azul e amarelo, que apontam para a luz solar e a água; na terceiridade o signo se manifesta pelos conceitos, leis, pensamentos, nas palavras através da escrita textual que complementa o desenho num formato infográfico, agregando os conceitos aprendidos.

Podemos observar a capacidade de reflexão: resgatando os conhecimentos prévios mais ligados à germinação e sequenciando-os até o momento de consolidar um novo conhecimento ancorado no conhecimento prévio: em nível de secundidade observamos o feijão com raízes na terra e o gás carbônico se faz presente como fumaça, como uma nuvem cinza ou linhas sinuosas, concretizando de forma racional/correspondente um gás que não se pode visualizar mas é sabido sobre sua existência. Essa representação coincide com o conceito de atomismo descrito por Piaget (1976) típico dessa fase. Podemos assim dizer que é possível observar uma evolução do pensamento científico pelo aluno: ao conhecimento prévio estabeleceram-se novas ligações e observamos o desenvolvimento de um novo conhecimento.

Outro exemplo, é a água representada em azul e como ela é absorvida pelas raízes, o aluno lança mão da primeiridade da cor azul para representar o conceito de água.

É notável o incremento dos elementos representados, considerando a relação entre as produções imagéticas: enquanto naqueles desenhos representantes do conhecimento prévio aparecem apenas os elementos isolados planta/terra e o céu como cenário, os desenhos referentes ao conhecimento consolidados apresentam outros elementos: nuvens, sol, outros seres vivos (borboletas e pássaros) e a germinação aparece como um processo temporal, representado por quadros, como numa história em quadrinhos, ou com plantas em diversos estágios de desenvolvimento no mesmo quadro, unidos ou não por setas, dando a noção de fluidez. Observa-se também, nos desenhos do conhecimento prévio, alguns dos elementos (céu, sol e água), é possível notar que o céu aparece de modo isolado na parte superior, como apenas a compor um fundo estético, e as raízes (seriam raízes?) estão confusamente representadas como linhas azuis que emanam erráticas desde uma água subterrânea; já nos desenhos consolidados, o céu está representado integrado ao todo e nota-se a representação concreta das raízes, numa evidente evolução conceitual. Durante as entrevistas sobre os desenhos produzidos, os alunos verbalizam seu entendimento do processo (causalidade), porém buscam explicar conceitos abstratos que fogem de seu entendimento através da materialização dos mesmos, por exemplo a fumaça representando o gás carbônico (explicação por identificação).

É importante observar, que inicia-se aqui uma “transformação” do desenvolvimento do conhecimento científico, onde os conhecimentos prévios e familiares são ressignificados com novos conhecimentos; os conhecimentos estão dialogando entre si (Santos, 2018).

Observa-se nessas atividades o desencadear e construção do conhecimento como um processo sistêmico, onde o todo está integrado (reprodução e germinação) e suas propriedades essenciais surgem das relações entre as partes (Capra, 1996) e iniciando a colocá-las em um contexto, estabelecendo a natureza das relações; não apenas está representada a questão temporal, na reprodução e desenvolvimento das plantas, como também as relações interespecíficas envolvidas por exemplo na polinização, e a apresentação dos polinizadores existindo como integrantes do sistema, com seu lugar e habitação, e não apenas como coadjuvantes na polinização.

Durante o processo da reprodução das plantas, as utilizações das cores não foram tão significativas para a explicação do conhecimento em desenvolvimento, mas a adoção de imagens (secundidade) como signos que representam conceitos universais (terceiridade) foram bastante explorados pelos alunos. Neste contexto, um aluno realiza uma analogia com o nascimento de uma criança que acabou de chegar em casa com a mãe, sugerindo um início de integração de experiências pessoais em totalidades significativas (Kohler, 1968). Essa comparação não apenas ilustra o começo de um novo ciclo de desenvolvimento, mas também ressalta a importância da integração de experiências individuais dentro de um contexto social mais amplo.

Essa mudança de repertório é um indício da transformação de conhecimentos existentes em novos conceitos de forma a explicar o que se observa e é questionado durante as aulas. Os alunos são convidados a saírem do seu equilíbrio inicial e convidados a buscarem novos repertórios para explicarem um todo, através de suas partes.

Observou-se através do material desenvolvido pelos alunos, o quão significativa foi a experiência onde puderam através da representação imagética desenvolver suas sequências de idéias, a autonomia durante os momentos de observação e cuidados com a horta: dividir-se em grupos, decidir as responsabilidades da semana e principalmente o sentimento de pertença aflorou quando zelavam por um espaço construído por eles e para eles.

Outro aspecto interessante foi o desenvolvimento do senso estético, a preocupação e cuidado com a utilização das cores, além de maior higiene no espaço de sala de aula e o movimento gerado na comunidade escolar com o compartilhamento das mudas.

As práticas pedagógicas implementadas através da horta não apenas proporcionam oportunidades para discutir segurança alimentar, métodos naturais de controle de pragas e a importância de evitar o uso de produtos químicos, mas também destacaram a percepção de que mesmo em espaços reduzidos é viável produzir alimentos em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades de uma família.

Durante essas atividades, os alunos puderam explorar conceitos fundamentais de sustentabilidade e autonomia alimentar. Eles aprenderam não apenas a cultivar plantas de maneira ecológica, mas também a compreender a interdependência entre os seres vivos e o



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ambiente. Além disso, as discussões sobre segurança alimentar incentivaram reflexões sobre a importância de práticas agrícolas responsáveis e seus impactos na saúde humana e ambiental e como esses conhecimentos podem impactar positivamente suas comunidades. Essas experiências práticas não apenas enriqueceram o currículo escolar, mas também capacitam os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo práticas alimentares mais sustentáveis e conscientes. O projeto da horta não apenas ensinou habilidades agrícolas, mas também cultivou valores de responsabilidade ambiental e social entre os estudantes, preparando-os para enfrentar desafios contemporâneos relacionados à segurança alimentar e à sustentabilidade.

O desenvolvimento do letramento científico por meio das atividades realizadas proporcionou uma oportunidade única para os alunos tecerem significados ao aprendizado e aplicá-los em diferentes contextos, incluindo o social; e ao se envolverem em experimentos práticos na horta, os estudantes não apenas adquiriram conhecimento teórico sobre plantio e ecossistemas, mas também entenderam como esses conceitos se relacionam com questões mais amplas, como segurança alimentar, sustentabilidade ambiental e autonomia local.

Ao longo dessas atividades, os estudantes não apenas fortaleceram suas habilidades científicas, mas também desenvolveram um senso de responsabilidade social ao perceberem o potencial da agricultura sustentável para promover mudanças positivas em suas vidas e na comunidade. A experiência na horta não se limitou a um aprendizado técnico; ela foi um catalisador para uma compreensão mais profunda das interações entre ciência, sociedade e meio ambiente, preparando os alunos para enfrentar desafios complexos e contribuir para um futuro mais sustentável e equitativo.

700

Resultados

Ao decorrer das atividades percebeu-se que a horta com base agroecológica é um espaço que fomenta laços afetivos pelo simples fato que as plantas precisam ser cuidadas para se desenvolverem e os laços estabelecidos pelas crianças para proporcionar o desenvolvimento das plantas, trazidas e escolhidas por elas, proporcionou uma socialização e interação entre os alunos que apenas as atividades em sala de aula não oferecia.

Outro aspecto importante é que o aprendizado não ocorre somente através das explicações teóricas, afinal quem aprende a andar de bicicleta apenas com teoria? O aprendizado precisa da prática e da reflexão sobre o mesmo, precisamos buscar caminhos para apreender o todo e as partes com suas relações com o todo.

O letramento científico construído através das atividades desenvolvidas ofereceram a oportunidade de tecer significados ao aprendizado de forma a aplicá-lo e transpor para outros contexto, como o social. Também podemos destacar as falas trazidas pelos alunos quando realizavam comparativos entre a germinação do feijão e os cuidados com os irmãos mais novos, observamos aqui o entrelaçar do contexto familiar e seus laços afetivos e com a horta



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

com base agroecológica. O discurso e as ações, exemplificam a importância afetiva da horta na vida escolar, entre os alunos e a comunidade da escola.

Portanto, para que haja reflexão e prática de forma coesa é necessário desenvolver no aluno a autonomia. Autonomia para pensar e ser capaz de fazer relações com seus conhecimentos prévios e adquiridos, autonomia para ser crítico e oferecer sugestões de melhorias, todos esses comportamentos inerentes ao desenvolvimento do conhecimento científico, podem ser trabalhados lindamente através dos cuidados com um ser vivo e nesse caso, a horta com base agroecológica.

Esses comportamentos demonstram que houve uma tecitura entre o conhecimento trazido pelos alunos e o conhecimento desenvolvido em sala de aula, ampliando e amplificando o conhecimento dos alunos, os saberes discutidos foram significados, compreendidos e expandidos a outras esferas que não apenas a escolar, ultrapassou o espaço físico da escola, adentrou nas casas e em suas vidas, fazendo com que a partir dessa experiência vivenciada o conhecimento prévio dessa turma apresentasse mais características do pensamento científico, as soluções ofertadas, trazendo algum embasamento científico e a afetividade permeando as decisões, pois todos, sejam plantas ou seres humanos, precisam de cuidados e atenção, corroborando com Morin (2003).

As atividades práticas, como os experimentos vivenciais, permitiram aos alunos desenvolver conhecimentos significativos e pessoais. Essa abordagem agroecológica não apenas facilitou a cooperação entre os estudantes, mas também enriqueceu sua compreensão do mundo natural e científico. Assim, a aquisição desses saberes foi fundamental para o desenvolvimento de um conhecimento científico mais profundo e integrado.

701

Considerações finais

Diante das reflexões feitas sobre a agroecologia, o pensamento sistêmico, a criatividade e a semiótica no contexto educacional, torna-se evidente que a integração de diferentes saberes e práticas é fundamental para um ensino mais significativo e inclusivo. A agroecologia, por exemplo, não apenas promove o manejo sustentável dos recursos naturais, mas também resgata saberes tradicionais e estimula a compreensão das interações complexas entre seres humanos e meio ambiente. Ao mesmo tempo, o pensamento sistêmico e a criatividade são essenciais para abordagens educacionais que não apenas ensinem conteúdos, mas preparem os alunos para enfrentar desafios reais de maneira crítica e inovadora. A semiótica, por sua vez, oferece ferramentas para a análise e interpretação dos diferentes modos de linguagem presentes na aprendizagem científica e cultural.

Observamos que os alunos apresentaram uma visão mais clara do sistema, uma vez que as produções se tornam mais fluidas, existe um contexto onde o aprendizado está inserido e a capacidade em interligar diferentes sistemas de desenvolvimento da planta em uma única imagem, trazendo conceitos aprendidos, ligando diferentes contextos e demonstrando indícios de que no fechamento do ciclo de aprendizagem algumas incertezas foram mitigadas,

além da utilização do vocabulário e do conhecimento do fenômenos naturais. No entanto, não temos uma evidência irrefutável do aprendizado de todos os alunos, mas sim indícios de que alguns alunos atingiram os objetivos da pesquisa/prática pedagógica.

Podemos afirmar também que as práticas possibilitaram o atingimento dos objetivos quando observa-se o aumento na complexidade na elaboração dos desenhos que nos remetem a apropriação do conhecimento, bem como uma maior clareza, por parte dos alunos, da importância do entorno que estamos inseridos, onde foi possível observar que o conhecimento adquirido pode ser transformado para outros contextos vivenciados pelo aluno.

Finalmente, podemos dizer que o percurso ofereceu atividades reais (experimentos) através das vivências pessoais e foram desenvolvidas com cooperação entre os alunos de forma agroecológica, o conhecimento desenvolvido produziu significado individual, sendo essa aquisição de saberes importantes para o desenvolvimento do conhecimento científico.

Assim, a educação que incorpora esses elementos não só enriquece o aprendizado formal com experiências práticas e interdisciplinares, como também capacita os estudantes a compreenderem e transformarem seu entorno de maneira consciente e responsável. A horta agroecológica, por exemplo, não é apenas um espaço de cultivo, mas um ambiente educativo que estimula o pensamento crítico, a criatividade e o respeito pelo meio ambiente, enquanto a abordagem semiótica amplia a compreensão das diferentes formas de linguagem e expressão no processo educativo. Nesse sentido, uma educação que integre esses princípios não apenas forma indivíduos mais preparados para os desafios do futuro, mas também promove uma sociedade mais consciente, equitativa e sustentável.

Dessa forma, reiteramos que os sentidos e significados apontados na produção imagética desvelam o processo de ensino e aprendizagem proporcionado pela ferramenta pedagógica adotada, horta agroecológica, como uma interface entre o conhecimento científico e os movimentos da comunidade no entorno da escola do campo comprometido com a emancipação humana e com o compromisso de formação social, histórica e cultural.

Referências

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável** / Miguel Altieri. – 4.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ASSIS, Orly Z. M. **A escola e a construção das estruturas da inteligência na criança**. Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, n.1, out.2000. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/564/579>. Acesso em: 12 fev. 2022.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço.** Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Joaquim José Moura Ramos (et al.). — São Paulo : Abril Cultural, 1978.

CAPORAL, Francisco R. **Agroecologia:** uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. Brasília: 2009, 30p. Disponível em: <http://frcaporal.blogspot.com/p/livros.html>. Acesso: 19 jan. 2022.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006 (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; V. 14).

FERNANDES, Rebeca C. A.. **Inovações pedagógicas no ensino de ciências dos anos iniciais:** um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2021). Campinas, SP: [s.n.], 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.** São Paulo: Antroposófica, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUSSOI, E. M. Enfoques pedagógicos para o meio rural: do exercício à reflexão. In: WAGNER, Saionara Araújo. **Métodos de comunicação e participação nas atividades de extensão rural.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 37-57, 2011.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

703



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



PIAGET, J.. GARCIA, R.. **Psicogénese e historia de la ciencia**. México: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia especial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. 1ªed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires; CLACSO, 2018.

TORRANCE, E. Paul. **Criatividade: medidas, testes e avaliações**. São Paulo: IBRASA, 1976.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WEZEL, A., Bellon, S., DORÉ, T. *et al.* Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. ***Agron. Sustain.*** v. 29, p. 503–515, 2009. Disponível: <https://doi.org/10.1051/agro/2009004>. Acesso dez. 2022.

704



INVISIBILIDADE INSTITUCIONAL E VIOLÊNCIA PATRIMONIAL E ECONÔMICA: A LUTA POR RECONHECIMENTO E DIREITOS DE MULHERES DA PESCA ARTESANAL QUE PARTICIPAM DO NÚCLEO DE DIREITOS E BENEFÍCIOS DO PROJETO PESCARTE NA BACIA DE CAMPOS¹

Karina Ritter Manhães Timóteo²
Shirlena Campos de Souza Amaral³
Geraldo Marcio Timóteo⁴
Kaio Lucas Ritter Mota Timóteo⁵

Introdução

As violências patrimonial e econômica que incidem sobre mulheres da pesca artesanal no Brasil são estruturais, interseccionadas por marcadores de gênero, raça, classe e território, e, historicamente invisibilizadas nas agendas institucionais de proteção social. Na Bacia de Campos, essas violências adquirem contornos ainda mais complexos diante da ausência de reconhecimento jurídico do trabalho dessas mulheres, que, embora participem ativamente da cadeia produtiva do pescado, permanecem à margem das políticas públicas, dos direitos previdenciários e da representação formal nos espaços de deliberação sobre seus territórios. A presente pesquisa parte da hipótese de que as violências patrimonial e econômica vivenciadas por essas trabalhadoras não se restringem à esfera doméstica ou individual, mas são expressão de uma estrutura patriarcal, racista, classista e territorialmente desigual que reforça a exclusão material e simbólica, operando sob o manto da invisibilidade institucional. Nesse contexto, a violência simbólica – tal como formulada por Bourdieu (1998) – manifesta-se como um mecanismo de dominação naturalizado, que atua por meio da aceitação inconsciente da desigualdade como destino.

Essa violência simbólica materializa-se, por exemplo, quando o Estado e suas instituições negam o reconhecimento do trabalho produtivo das mulheres da pesca, restringindo sua

705

¹ Trabalho apresentado na 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica em Porto, Portugal.

² Autora: bacharel em Direito e Administração, Mestre em Políticas Sociais (PPGPS/UENF) e Doutoranda no Programa de Sociologia Política (PPGSP/UENF), e-mail: kakaritter.kar@gmail.com.

³ Coautora: Doutora em Ciências Sociais e Jurídica (UFF). Professora Associada da UENF. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP) e Cognição e Linguagem (PPGCL), e-mail: shirlena@uenf.br.

⁴ Coautor: bacharel em Ciências Sociais, Mestre em Extensão Rural (UFV), Doutor em Sociologia Política (UFMG), e-mail: geraldotimoteo@gmail.com.

⁵ Coautor: bacharel em Ciência da Computação, Graduando em Direito e aluno especial do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), e-mail: kaiolucas.ritter@gmail.com.

identidade à esfera doméstica, ao cuidado e à dependência. A negação de direitos formalmente constituídos não decorre apenas de omissões legais, mas de uma lógica institucional que reitera a inferiorização dos sujeitos subalternizados e reproduz desigualdades por meio da linguagem jurídica, da tecnocracia da gestão pública e da ausência de políticas reparatórias.

Este artigo propõe uma análise crítica da experiência das mulheres da pesca que integram o Núcleo de Direitos e Benefícios do Projeto Pescarte, com base na escuta qualificada e na análise documental dos relatórios institucionais e dispositivos legais sobre trabalho, gênero e seguridade social.

Nos fundamentamos em autoras feministas interseccionais como Crenshaw (2002), Figueiredo (2005), Saffioti (2001) e Kergoat (2009), articulando-as à teoria da violência simbólica de Bourdieu (1998), à discussão do reconhecimento em Fraser (2008) e as contribuições sobre divisão sexual do trabalho, violência de Estado e invisibilidade institucional. O objetivo é evidenciar como as violências patrimonial, econômica e institucional se imbricam na vida dessas mulheres, exigindo respostas públicas que reconheçam seus saberes, territórios e trajetórias, promovendo justiça redistributiva, dignidade e emancipação.

706

Referencial Teórico

Gênero, classe, território e interseccionalidade

A análise das desigualdades vivenciadas por mulheres da pesca artesanal na Bacia de Campos exige uma lente teórica que interseccional, capaz de articular marcadores sociais da diferença e desnudar as opressões simultâneas que produzem exclusão e violência. O conceito de interseccionalidade, cunhado por Crenshaw (2002), é fundamental para compreender como racismo, patriarcado, classismo e colonialidade não atuam de forma isolada, mas se entrelaçam na construção das subalternidades.

A categoria “gênero” não pode ser entendida apenas como um dado identitário, mas como um regime de poder que estrutura as relações sociais, produz hierarquias e naturaliza dominação, conforme alertam Saffioti (2001) e Figueiredo (2005). Cruzada com a raça e a classe, essa estrutura produz efeitos materiais e simbólicos de profunda marginalização, especialmente entre mulheres negras e periféricas. No caso das mulheres da pesca, essa marginalização é agravada pelo não reconhecimento institucional de sua atividade laboral e pela resistência em enxergar a pesca como uma prática feminina, ainda hegemonicamente associada ao trabalho masculino embarcado.

A classe social, concebida de forma relacional e dinâmica, segundo (Fraser, 2008), desempenha papel determinante na desigualdade de acesso a direitos e recursos. Mulheres pobres, racializadas e inseridas em territórios tradicionalmente marginalizados enfrentam barreiras adicionais ao exercício pleno de sua cidadania econômica.

O território, conforme Santos (1999), é mais do que um espaço físico: é um espaço de existência e disputa simbólica. Nos territórios costeiros e ribeirinhos, o meio ambiente se articula à organização do trabalho, à cultura e à sobrevivência, sendo permanentemente ameaçado pela lógica do capital, que desaloja, desqualifica e reinventa formas de invisibilizar corpos e práticas. A ausência de políticas públicas territorializadas aprofunda a vulnerabilidade das mulheres inseridas nessas regiões, que somam à falta de reconhecimento social a perda simbólica de seus espaços de vida. Por isso, é imprescindível que a análise da violência contra as mulheres da pesca articule gênero, classe, raça e território como estruturas coprodutoras de dominação e espaços de resistência. A interseccionalidade adotada nesse trabalho é política, crítica e transformadora: não descreve opressões, mas interroga seus mecanismos de reprodução e legitimação.

Violência simbólica e injustiça epistêmica na pesca artesanal: entre a dominação e o silenciamento institucional

A violência simbólica sofrida pelas mulheres da pesca artesanal expressa-se por mecanismos sutis de dominação que operam sobre sua posição social, seus saberes e suas práticas laborais. Pois, de acordo com Bourdieu (1998), a violência simbólica é uma forma de dominação exercida com o consentimento dos dominados, na medida em que os esquemas mentais inculcados socialmente os levam a perceber sua posição subalterna como “natural” ou “merecida”. Trata-se de um mecanismo invisível de imposição que opera pelo habitus e pelas estruturas dos campos sociais, reproduzindo hierarquias.

No campo da pesca artesanal, essa dominação simbólica manifesta-se quando o trabalho das mulheres – no beneficiamento, transporte, venda e organização da produção – é classificado como “ajuda”, ou “cuidado”, sendo excluído das categorias de trabalho produtivo formalmente reconhecido. Essa desqualificação reflete-se na exclusão dos direitos previdenciários, políticas públicas e representação nos espaços decisórios. A classificação do que é ou não considerado “trabalho legítimo” é resultado de disputas simbólicas profundamente enraizadas nos campos sociais.

Essa forma de dominação simbólica está diretamente conectada ao que Fricker (2007) denomina de injustiça epistêmica: a negação da credibilidade epistêmica de sujeitos marginalizados. Em outras palavras, além de não serem reconhecidas como trabalhadoras legítimas, as mulheres da pesca também são deslegitimadas como fontes de conhecimento válido sobre sua realidade, seu território e sua prática profissional. Seus testemunhos são desqualificados como relatos subjetivos e afetivos, e não como saber técnico, político ou estratégico. Como afirma Collins (2019), trata-se de uma epistemologia do privilégio que nega o lugar de fala das mulheres racializadas.

Essa exclusão epistêmica se dá nos registros administrativos, nas políticas públicas e nos espaços participativos em que suas falas são interrompidas, ou desacreditadas. Como argumentam Collins (2019) e Manhães (2025), esse processo se aproxima de um epistemicídio

– o apagamento sistemático de saberes produzidos por sujeitos periféricos, especialmente mulheres negras, pobres e não embarcadas.

Na pesca artesanal, o epistemicídio ocorre quando os conhecimentos sobre o manejo do pescado, o tempo, o mar, a economia familiar e a organização coletiva são desconsideradas pelo Estado, mercado e instituições técnicas.

O resultado é a reprodução de um ciclo de exclusão, no qual a violência simbólica legitima a omissão do Estado, e, a ausência de políticas públicas reforça a crença de que essas mulheres “não trabalham de verdade”. O direito, nesse cenário, não regula apenas as relações sociais, mas também constitui formas de reconhecimento simbólico – ao definir o que é ou não trabalho, segurado, cidadania.

Assim, enfrentar a violência simbólica na pesca artesanal demanda mais que políticas materiais: exige disputas simbólicas no interior dos campos jurídico, científico e institucional, afinal são nesses campos de atuação política que se define o que conta como capital simbólico válido ao reconhecimento do sujeito. Assim, reconhecer as mulheres da pesca como sujeitos epistêmicos e agentes produtivos é um ato político de ruptura com os mecanismos históricos de reprodução da desigualdade simbólica, e uma condição estratégica para a construção de justiça cognitiva e social.

Violência patrimonial: expropriação, dependência forçada e apagamento jurídico

A violência patrimonial, segundo a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), consiste em qualquer conduta que configure a retenção, subtração, destruição parcial ou total de bens, documentos pessoais, valores e instrumentos de trabalho da mulher. Trata-se de uma forma de violência de gênero que se realiza por meio da apropriação, controle ou esvaziamento do patrimônio feminino, comprometendo sua autonomia econômica e restringindo sua capacidade de agir no mundo de forma independente. Essa forma de violência opera tanto na esfera doméstica quanto institucional, sendo compreendida por autoras como Pimentel (2009), Andrade (2012) e Piovesan (2013) como um mecanismo jurídico e cultural de submissão material das mulheres.

No contexto da pesca artesanal, essa violência assume contornos específicos que a distinguem dos modelos convencionais descritos em políticas públicas ou dispositivos legais. As mulheres da pesca, especialmente nos territórios da Bacia de Campos, relatam formas recorrentes de expropriação simbólica e material, como o impedimento de acesso ao lucro obtido com a comercialização do pescado, a ocultação de bens comuns após separações conjugais, e a negação de participação nos registros produtivos e documentais da atividade pesqueira – como o nome na nota fiscal, no cadastro técnico ou na titularidade de imóveis utilizados para o beneficiamento. Em muitos casos, os equipamentos utilizados (barco, freezer, balança, banca de venda) são registrados no nome do companheiro, mesmo quando a mulher atua na produção e gestão dos insumos.

Essa forma de violência é amplificada por dispositivos institucionais que reforçam o apagamento da contribuição econômica das mulheres. Como observa Pimentel (2009), o direito civil brasileiro, embora aparentemente neutro, foi historicamente construído sob uma lógica patriarcal que presumia a subordinação jurídica da mulher ao homem, especialmente no que diz respeito à administração de bens e à autoridade familiar. Apesar de avanços legais, práticas jurídicas e administrativas continuam a desconsiderar a contribuição informal das mulheres, mantendo padrões que excluem sua atuação do reconhecimento patrimonial e da proteção social.

No caso das mulheres da pesca, essa exclusão se torna evidente quando buscam comprovar sua contribuição econômica para requerer pensão por morte, partilha de bens ou acesso à aposentadoria. A ausência de comprovação documental, agravada pela informalidade forçada, resulta frequentemente na negação do direito. Essa informalidade não é uma escolha, mas uma imposição estrutural gerada pela própria ausência de políticas de formalização compatíveis com as realidades dos territórios tradicionais.

Como alertam as diretrizes da CEDAW e da ONU Mulheres, essa invisibilidade é uma forma institucional de perpetuação da dependência econômica de mulheres que, apesar de economicamente ativas, são excluídas dos instrumentos formais de valorização de seu trabalho.

A articulação entre violência patrimonial e institucional se expressa na exigência estatal de comprovações formais – como notas fiscais, contratos e vínculos empregatícios – incompatíveis com os modos de organização produtiva coletiva e familiar presentes na pesca artesanal. Mesmo com o Registro Geral da Pesca (RGP) em mãos, muitas mulheres não conseguem acessar benefícios previdenciários porque sua função produtiva, exercida fora da embarcação, não é reconhecida institucionalmente. Portanto, é necessário compreender a violência patrimonial não apenas como uma disputa sobre bens, mas como um instrumento de subordinação econômica estruturado pela desigualdade de gênero e reforçado por mecanismos legais, administrativos e culturais. Sua superação exige o reconhecimento jurídico das múltiplas formas de contribuição feminina na cadeia da pesca artesanal, a reformulação dos critérios de comprovação documental e o fortalecimento de políticas de proteção patrimonial das mulheres em contextos tradicionais e informais.

Violência econômica: dependência imposta, exclusão produtiva e precariedade institucionalizada

A violência econômica é uma forma de opressão que se manifesta na negação ou restrição sistemática da autonomia financeira das mulheres, por meio do controle de seus recursos, da limitação de sua inserção no mercado de trabalho, do impedimento ao acesso a crédito, herança, terra ou renda própria, bem como pela imposição de dependência econômica como forma de dominação. Sua configuração jurídica ainda é insuficiente, mas sua existência está reconhecida por tratados internacionais de proteção às mulheres e amplamente debatida por



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



autoras feministas que analisam a interseção entre políticas econômicas, divisão sexual do trabalho e neoliberalismo (Benería, 2003; Lavinas, 2014; Fraser, 2008; Federici, 2017). Diferente da violência patrimonial – que se refere à apropriação direta de bens e documentos – a violência econômica diz respeito à estruturação da vida das mulheres em condições históricas de precariedade, dependência e inseguranças, mesmo quando inseridas em atividades produtivas. Segundo Elson (1999), essa forma de violência é produzida por políticas macroeconômicas e sistemas legais que, ao desconsiderarem a posição desigual das mulheres, reforçam assimetrias históricas. Essa violência se concretiza na pesca artesanal pela ausência de políticas públicas voltadas à autonomia produtiva feminina, pela desvalorização das etapas realizadas por mulheres – como beneficiamento, comercialização e logística – e pela falta de assistência técnica e crédito adequados à realidade local. O caso das pescadoras da Bacia de Campos é emblemático. Mesmo quando participam ativamente da cadeia produtiva do pescado, essas mulheres frequentemente são tratadas como dependentes de seus companheiros para fins de reconhecimento previdenciário, acesso a direitos e políticas de fomento. Esse modelo institucional de dependência é reforçado pelas próprias políticas públicas, que, ao exigirem formalização, contratos ou notas fiscais em nome próprio, excluem as mulheres que atuam na informalidade estrutural ou em regime de coautoria invisibilizada. O impacto dessa exclusão econômica não é apenas material, mas também simbólico. Como destaca Fraser (2008), a justiça social exige tanto redistribuição quanto reconhecimento: não basta garantir renda ou acesso a bens; é necessário reconhecer institucionalmente o valor das contribuições das mulheres na reprodução da vida econômica e comunitária. Quando o Estado exige que a mulher prove, isoladamente, sua função produtiva com documentos que desconsideram o arranjo familiar e comunitário da pesca artesanal, ele reitera a lógica de exclusão e reforça a precariedade como condição estrutural.

710

Além disso, a violência econômica é intensificada por políticas assistenciais focalizadas que substituem o direito universal por compensações parciais e estigmatizadas. Como analisa Lavinas (2013), o deslocamento do Estado de provedor para regulador gerou um rebaixamento das políticas sociais voltadas às mulheres, transformando programas como o Bolsa Família em única alternativa de sobrevivência, sem articulação com políticas de emancipação econômica. No caso das mulheres da pesca, a ausência de políticas de fomento articuladas às características dos territórios pesqueiros aprofunda sua dependência e impede o fortalecimento da autonomia coletiva e produtiva.

Portanto, a violência econômica não pode ser entendida apenas como privação de renda, mas como um sistema estrutural que reforça a subordinação das mulheres e limita sua cidadania econômica, mesmo quando formalmente incluídas em programas ou registros. Superar essa violência demanda reforma profunda nos critérios de reconhecimento e titularidade, além da criação de políticas públicas ancoradas nos saberes, territórios e formas de organização coletiva das mulheres da pesca artesanal.



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

Violência institucional: omissão do Estado, tecnoburocracia excludente e revitimização estrutural

A violência institucional consiste em práticas e omissões do Estado que resultam na negação ou violação sistemática de direitos de determinados grupos sociais, especialmente aqueles já marcados por vulnerabilidades históricas, como as mulheres negras, pobres e periféricas. Trata-se de um tipo de violência estrutural, operada por meio da burocracia, da tecnocracia jurídica e da omissão política, e que compromete diretamente o acesso à cidadania, à proteção social e à dignidade humana (Faleiros, 2005; Saffioti, 2001; Pimentel, 2009).

No caso das mulheres da pesca artesanal da Bacia de Campos, a violência institucional se materializa de forma cotidiana e reiterada, principalmente na ausência de políticas públicas que reconheçam suas formas de trabalho, à burocratização extrema dos processos de comprovação de vínculo produtivo e à revitimização quando buscam acessar benefícios previdenciários ou programas assistenciais. Como analisa Figueiredo (2005), o Estado, ao se manter cego às especificidades de gênero, território e cultura, opera sob uma lógica universalista que reproduz desigualdades sob a aparência de neutralidade técnica.

Um dos exemplos mais concretos dessa violência é a exigência de documentos comprobatórios que desconsideram a realidade vivida pelas mulheres da pesca. Para acessar benefícios como salário-maternidade, aposentadoria por idade ou pensão por morte, as pescadoras precisam apresentar notas fiscais, recibos, contratos, registros em nome próprio ou declarações formalizadas por instituições que, muitas vezes, não existem em seus territórios. Conforme observa Pimentel (2009), essas exigências constituem barreiras institucionais disfarçadas de legalidade, pois ignoram a informalidade forçada, a lógica coletiva da produção pesqueira e a exclusão histórica das mulheres dos espaços formais de registro.

Esse tipo de estrutura é o que Foucault (1996) chamou de microfísica do poder: um poder difuso que se manifesta nos formulários, nas exigências burocráticas, nas negativas de protocolo, nas filas intermináveis, nos pareceres técnicos e nos silêncios administrativos. O exercício da violência institucional não depende de uma ação direta e punitiva, mas de mecanismos cotidianos de exclusão, que naturalizam o silenciamento dos direitos das mulheres pescadoras.

Essa lógica de exclusão se aprofunda quando cruzada com marcadores de gênero, raça, classe e território. Como afirma Manhães (2025), a experiência das mulheres da pesca é marcada por um tipo específico de revitimização institucional: elas não apenas enfrentam a precariedade e a informalidade como condição estrutural, mas são sistematicamente culpabilizadas pela própria exclusão, quando lhes é exigido provar o que o próprio Estado nunca reconheceu como direito.

Além disso, a estrutura intersetorial do Estado brasileiro dificulta ainda mais o acesso a direitos, uma vez que a proteção às mulheres da pesca depende de articulação entre as áreas de previdência, trabalho, pesca, assistência social, saúde e meio ambiente – setores que atuam

de forma desarticulada, setORIZADA e inoperante para a realidade dos territórios tradicionais. A ausência de transversalidade impede que as políticas atinjam quem de fato precisa, gerando sobreposição de burocracias, omissões de responsabilidade e invisibilidade dos sujeitos que não se enquadram em perfis hegemônicos.

Portanto, a violência institucional contra as mulheres da pesca artesanal deve ser compreendida como uma tecnologia de poder que opera por omissão e normatização excludente, negando o acesso a direitos por meio da desconsideração ativa de suas realidades. Sua superação exige mais do que a criação de leis ou programas: demanda uma transformação profunda na cultura institucional do Estado, no modo como se constrói a prova do direito e na capacidade de reconhecer saberes, práticas e modos de vida historicamente silenciados pelas engrenagens burocráticas.

Metodologia

Este artigo adota uma abordagem qualitativa e crítica, com base em referenciais feministas interseccionais, articulando gênero, classe, raça e território como categorias centrais de análise. A metodologia é fundamentada no método crítico-dialético, permitindo compreender as múltiplas formas de violência contra mulheres da pesca artesanal como expressões de estruturas sociais desiguais. O estudo mobiliza conceitos como violência simbólica, patrimonial, econômica, epistêmica e institucional a partir do referencial teórico de autoras como Bourdieu (1998), Crenshaw (2002), Fraser (2008), Butler (2015), Federici (2017) e Manhães (2025). As fontes utilizadas incluem dados secundários sistematizados pelo Núcleo de Direitos e Benefícios (NDB) do Projeto de Educação Ambiental Pescarte, legislações nacionais e tratados internacionais de direitos humanos, além de registros administrativos e relatos produzidos em contextos comunitários. A construção das categorias analíticas foi orientada pela vivência acumulada em mais de uma década de atuação em campo e pela análise documental das barreiras enfrentadas pelas mulheres da pesca no acesso a direitos, permitindo uma leitura situada, política e comprometida com a justiça cognitiva e social.

712

O Projeto Pescarte e o Núcleo de Direitos e Benefícios: reconhecimento institucional a partir dos saberes da pesca artesanal

O Projeto de Educação Ambiental Pescarte, desenvolvido pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) há mais de uma década em comunidades costeiras da Bacia de Campos, em parceria com a Petrobras, articula ciência, território e justiça social por meio da valorização dos modos de vida da pesca artesanal. Com base em uma abordagem participativa e interdisciplinar, o projeto busca integrar educação ambiental crítica, cultura tradicional e fortalecimento comunitário. Entre seus eixos estruturantes, destaca-se o reconhecimento das populações pesqueiras como detentoras de saberes legítimos e como

protagonistas das lutas por direitos em territórios tradicionalmente invisibilizados pelas políticas públicas.

Nesse contexto, o Núcleo de Direitos e Benefícios (NDB) surgiu como estratégia fundamental para enfrentar as múltiplas formas de exclusão jurídica e institucional que afetam especialmente as mulheres da pesca artesanal. Com base em metodologias de escuta qualificada e formação jurídica popular, o NDB organiza mutirões documentais, interlocuções em espaços decisórios e levantamento das principais barreiras de acesso a direitos. Seu trabalho revelou que muitas pescadoras, mesmo sendo responsáveis por etapas essenciais da cadeia produtiva, têm seus direitos negados pela ausência de registros formais e pela interpretação burocrática que ignora a lógica coletiva e familiar da atividade pesqueira. Mais do que mediar demandas individuais, o NDB opera como um espaço de reconfiguração institucional ao se sustentar nos saberes das mulheres da pesca como legítimas de construção normativa. Conforme argumenta Santos (2007), reconhecer a pluralidade de saberes é condição para uma justiça mais democrática. Assim, o Núcleo não apenas denuncia a violência institucional, mas propõe uma prática jurídica enraizada no território, que reivindica a transformação das estruturas burocráticas excludentes.

Resultados parciais: entre o apagamento formal, a informalidade forçada e a resistência comunitária

713

A escuta qualificada promovida pelo NDB revelou um conjunto sistemático de violações que incidem sobre as mulheres da pesca artesanal na Bacia de Campos. Essas violações não são pontuais, são expressões contínuas de uma estrutura de exclusão que perpassa as esferas jurídica, previdenciária, produtiva e simbólica.

Um dos achados mais recorrentes diz respeito ao apagamento formal do trabalho feminino na cadeia do pescado. Ainda que desempenhem funções indispensáveis – como o beneficiamento do pescado, a manutenção das redes, o gerenciamento da renda familiar e a organização logística da produção –, essas atividades não são reconhecidas como trabalho pela burocracia estatal. Como resultado, essas mulheres enfrentam dificuldades crônicas na comprovação de tempo de serviço, no acesso à aposentadoria especial e aos demais benefícios da seguridade social, mesmo estando registradas no Registro Geral da Pesca (RGP).

Esse paradoxo revela a limitação do modelo tecnocrático e masculinizado de reconhecimento estatal, que associa legitimidade do trabalho à figura do pescador embarcado, em detrimento das múltiplas formas de inserção das mulheres na cadeia produtiva. Como analisado por Pimentel (2009), o direito ao benefício não decorre apenas do acesso ao registro, mas da validação institucional da prática. A exigência de documentos incompatíveis com a lógica do trabalho tradicional criminaliza a informalidade forçada e transfere à mulher a responsabilidade por uma omissão estatal.

Outro dado relevante à sobreposição de responsabilidades e à precarização da autonomia econômica dessas mulheres. Muitas delas acumulam funções produtivas e reprodutivas sem qualquer respaldo jurídico ou social. Vivenciam relações conjugais marcadas por assimetrias patrimoniais, nas quais os bens circulam sob o controle masculino, mesmo com o trabalho feminino sendo essencial à sustentabilidade da atividade pesqueira. Essa dinâmica configura o que Saffioti (2001) denomina submissão econômica velada, pela qual a mulher é mantida em dependência sob o argumento da proteção familiar.

As barreiras de acesso a políticas de crédito e fomento também são significativas. Mesmo quando tentam a formalização de empreendimentos coletivos ou o acesso a programas de economia solidária, esbarram em exigências técnicas incompatíveis com a realidade local. Como aponta Fraser (2008), essa “injustiça institucionalizada” é duplamente excludente: nega redistribuição e reforça a inferiorização simbólica das mulheres populares frente ao Estado. Apesar disso, os dados revelam formas resilientes de resistência comunitária, sobretudo entre mulheres participantes do Núcleo. As sessões de escuta e formação promoveram consciência crítica sobre direitos, incentivando reivindicações formais, criação de grupos produtivos e fortaleceu a organização comunitária. Tal processo reflete a justiça cognitiva (Santos, 2007), que propõe reconhecer os saberes populares como instrumentos legítimos de transformação social. Em síntese, a violência institucional não é passiva nem invisível: manifesta-se pela negação de direitos, omissão de políticas e exclusão dos saberes tradicionais como fontes legítimas. O enfrentamento exige novo pacto jurídico-político que considere a interseccionalidade, a diversidade territorial e a escuta qualificada como fundamentos de uma nova ética institucional transformadora. Como adverte Crenshaw (2002), sem mudança de paradigma, as políticas seguirão a reproduzindo desigualdades sob a aparência de neutralidade técnica.

714

Considerações Finais

A análise interseccional das violências patrimonial, econômica e institucional enfrentadas pelas mulheres da pesca artesanal na Bacia de Campos evidenciou que sua condição de invisibilidade não é fortuita, mas o resultado de uma estrutura histórica e estruturante de exclusão social, jurídica e simbólica. Foi possível demonstrar que o reconhecimento formal, isoladamente, não garante acesso pleno a direitos, sobretudo quando os marcos burocráticos ignoram a realidade das mulheres da pesca. As mulheres da pesca, mesmo registradas no RGP, permanecem à margem da proteção social já que suas atividades – embora essenciais – são deslegitimadas pela lógica normativa dominante. Trata-se de um paradoxo que reproduz a violência simbólica e a omissão institucional, em uma conduta estatal que marginaliza os saberes populares.

A intersecção entre gênero, classe, raça e território aprofunda essa exclusão, evidenciando a urgência de políticas públicas que superem o assistencialismo e enfrentem as estruturas de opressão que mantêm essas mulheres em condição de subalternidade.

A escuta qualificada promovida pelo NDB revelou que, embora atingidas por múltiplas violações, essas mulheres não estão passivas. Ao contrário, constroem práticas de resistência, produzem saberes coletivos e articulam estratégias de incidência política. Para tanto, impõe-se o compromisso do Estado com a valorização do trabalho tradicional, com a memória social e com a cidadania econômica das mulheres da pesca.

Por fim, este artigo reafirma a luta por direitos como um processo pedagógico coletivo, em que denunciar é também construir: vida, saber, alimento e justiça. Que o reconhecimento do seu trabalho não seja uma exceção, mas uma reparação histórica baseada na escuta, no diálogo e na reconfiguração das práticas institucionais.

Referências

ANDRADE, V. M. de. *Guarda compartilhada e violência doméstica: o uso da lei como instrumento de poder*. Curitiba: Juruá, 2012.

BENERÍA, Lourdes. *Gender, Development, and Globalization: Economics as if All People Mattered*. New York: Routledge, 2003.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. *Interseccionalidade como teoria social crítica*. Salvador: EDUFBA, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 2002.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
Direitos, Reconhecimento, Trabalho e Dignidade. Sessão de Encontros: Mulheres e Direitos. Núcleo de Direitos e Benefícios (NDB). *Relatórios internos de campo*. Campos dos Goytacazes: PEA Pescarte/PETROBRAS/IBAMA/UENF (MIMEO), 2014-2025.

ELSON, Diane. *Gender Budget Initiatives: Background Paper*. Commonwealth Secretariat, 1999.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



FALEIROS, Vicente de Paula. *Estrutura e rupturas da política social*. São Paulo: Cortez, 2009.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2017.

FIGUEIREDO, Maria do Rocio. *Violência contra a mulher: poder e dominação*. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRASER, Nancy. *Redistribuição ou reconhecimento? Uma crítica filosófica da justiça*. Trad. César Benjamin. Rio de Janeiro: Record, 2008.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, 2007.

HIRATA, Helena et al. (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: UNESP, 2009.

KERGOAT, Danièle. “Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais”. In: HIRATA, Helena et al. (orgs.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: UNESP, 2009.

LAVINAS, L. *Programas de transferência de renda: institucionalização e bifurcação das políticas sociais no Brasil*. In: LAVINAS, L.; CATTANI, A. D. (Orgs.). *Economia Solidária: Uma alternativa ao capitalismo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

LAVINAS, Lena. *Atlas da exclusão social no Brasil: a política social brasileira no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2014.

LAVINAS, Lena. 21 anos de Constituição Federal: a seguridade social brasileira entre a universalização e o focalismo. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; GRAU, Nívea Maria da Silva (org.). *A seguridade social brasileira: avanços e desafios*. Brasília: IPEA, 2009.

LAVINAS, Lena. “Desenho institucional e iniquidade: as armadilhas da focalização”. In: *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 115, 2013.

LAVINAS, Lena. “A longa marcha das mulheres até o reconhecimento como provedoras econômicas e políticas”. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n. 84, 2014.

716



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



TIMÓTEO, K. R. M. *Violência patrimonial, econômica e institucional contra mulheres na pesca artesanal: uma abordagem sociopolítica e jurídica. Tese de doutorado em construção.* Campos dos Goytacazes: UENF, 2025.

ONU MULHERES. *Entendendo a CEDAW: manual para a implementação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher.* Brasília: ONU Mulheres, 2011.

PIOVESAN, Flávia. “Direitos humanos das mulheres: desafios e perspectivas”. In: *Revista de Direito do Estado*, n. 28, jul./set. 2013.

PIMENTEL, Silvia. Violência contra a mulher: um olhar jurídico. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais.* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.* Rio de Janeiro: Record, 1999.

SCOTT, J. W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica.* Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2.

LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006 (Lei Maria da Penha). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: jul. 2025.

717



DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS/VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DA ESCOLA DA TERRA CAPIXABA

Josiléia Curty de Oliveira¹
Rainei Rodrigues Jadejiski²

Introdução

A educação é um campo do conhecimento atravessado por disputas ideológicas, econômicas e culturais, que revela as contradições estruturais da sociedade brasileira. Historicamente, as políticas educacionais negligenciaram as demandas dos povos do campo, perpetuando a exclusão e a invisibilização cultural. O currículo escolar, longe de ser neutro, reflete a lógica da dualidade da sociedade de classes: enquanto às elites são ofertadas formações voltadas à liderança e ao pensamento crítico, às classes trabalhadoras resta, predominantemente, o ensino profissionalizante, muitas vezes desconectado das reais necessidades dos sujeitos e da cidadania plena.

No Brasil, essa configuração curricular reforça a função reprodutora da escola na manutenção das desigualdades sociais já existentes, a partir de uma domesticação dos saberes diante de uma pedagogia bancária (Freire, 1987), ao invés de superá-las com políticas públicas efetivas. Dessa forma, é imprescindível repensar o papel da escola e do currículo como instrumentos de justiça social e reconhecimento da diversidade. Arroyo (2013) observa que o currículo, com sua rigidez, impõe-se a criatividade dos educadores, sendo tratado como algo indiscutível e inquestionável, recaindo sobre os professores e gestores como um fardo numa relação marcada pela tensão.

Por muito tempo, essas discussões não fizeram parte da pauta das políticas públicas de formação docente, especialmente no que diz respeito à Educação do Campo. As relações entre os docentes e os currículos instituídos tornaram-se o eixo central de debates, pesquisas e práticas formativas, tanto nas escolas e quanto nos espaços de formação docente (Arroyo, 2013).

Nesse sentido, a Educação do Campo surge da luta coletiva de movimentos e organizações sociais que vêm denunciando os limites da chamada educação rural: um projeto historicamente subordinado à lógica do capital e voltado à reprodução de currículos urbanos descontextualizados e descomprometidos com as realidades do campo. Em contraposição, a Educação do Campo afirma o campo como território de vida, trabalho, cultura e saberes,

718

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: josileia.oliveira@ufes.br.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: raineirj@gmail.com.

defendendo uma escola voltada à formação humana integral, enraizada nos modos de vida camponeses (Arroyo, 2007).

A consolidação dessa perspectiva como política pública ganha força a partir da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998. Na ocasião, os movimentos sociais passaram a reivindicar o reconhecimento da educação do campo como um direito específico. Em 2002, durante um seminário nacional em Brasília, o nome foi oficializado como Educação do Campo, e reafirmado na 2ª Conferência Nacional, em 2004, sob o lema: “Educação, direito nosso, dever do Estado” (Arroyo, 2007). A partir dessas mobilizações, políticas públicas começaram a ser formuladas com foco na formação de professores e na valorização das territorialidades e saberes do campo.

Nesse contexto, a Escola da Terra foi instituída como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), por meio da Portaria nº 579, de 3 de julho de 2013. Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação, coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e prefeituras municipais, voltada à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. Conforme estabelece a Portaria, seus objetivos são promover a formação continuada de professores que atuam em escolas do campo e em comunidades quilombolas, bem como disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas dessas populações (Brasil, 2013).

Ao fomentar processos formativos ancorados na realidade rural, a Escola da Terra contribui para a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e das comunidades quilombolas, ao mesmo tempo em que valoriza suas identidades, territórios e modos de vida. Essa articulação entre os saberes locais e os currículos escolares fortalece a escola do campo como espaço de vivência sociocultural e política.

Nesse horizonte, os diálogos interculturais emergem como dimensão constitutiva da formação docente, convocando professores à construção de uma *práxis* pedagógica comprometida com a diversidade e com os sentidos de justiça social. Essa perspectiva se alinha às lutas históricas dos movimentos sociais do campo e sustenta práticas educativas orientadas pela transformação das desigualdades que, historicamente, marcam a realidade rural no Brasil.

Neste texto, apresentamos experiências e percepções construídas no âmbito da Escola da Terra no estado do Espírito Santo, ação formativa que se consolidou sob a denominação Escola da Terra Capixaba³. Trata-se de uma proposta de formação continuada desenvolvida por meio de parcerias – entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), a Secretaria Estadual de Educação (Sedu) e as secretarias municipais de educação – para a oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização voltados para professores que atuam em escolas do campo.

³ Capixaba é o adjetivo pátrio de quem nasce no estado do Espírito Santo.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



As análises que desenvolvemos partem de nossos lugares de fala como integrantes da equipe formadora da Escola da Terra Capixaba. A primeira autora participou, como professora formadora, da terceira edição do curso de aperfeiçoamento e da primeira edição do curso de especialização. Já o segundo autor, na condição de professor formador, acompanhou três polos na terceira edição do aperfeiçoamento e, atualmente, participa da segunda edição do curso de especialização em um polo. Essas experiências nos permitem refletir sobre os sentidos e impactos dessa proposta de formação docente no contexto capixaba.

Trata-se, portanto, de um texto ancorado em uma abordagem qualitativa de pesquisa (Lüdke; André, 1986), de caráter descritivo e reflexivo, que mobiliza nossas vivências como formadores, articuladas às concepções teóricas que sustentam a Educação do Campo e os princípios da interculturalidade. A partir dessa perspectiva, organizamos a escrita em duas seções: a primeira aborda os princípios formativos e organização político-pedagógica da Escola da Terra Capixaba e a segunda discute Práticas formativas, memórias e práticas intercultural. Ambas evidenciam como a Educação do Campo e a interculturalidade se concretizam na experiência formativa.

Princípios formativos e organização político-pedagógica da Escola da Terra Capixaba

720

Os princípios formativos e a organização político-pedagógica do Programa da Escola da Terra Capixaba têm sido objeto de pesquisa no campo da educação (Souza, 2019; Gerke, Souza e Foerste, 2022; Oliveira et al., 2023), com o propósito de (re)afirmar uma educação intercultural que contemple as especificidades da Educação do Campo, a partir do esforço conjunto de diferentes atores sociais e instituições.

A Escola da Terra Capixaba, que oportuniza formação continuada por meio da parceria interinstitucional entre a Ufes, o Ifes, a Sedu e as secretarias municipais de educação, também está conectada com a sociedade civil organizada e com movimentos sociais, como o Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo (Comeces), o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo. Essas parcerias conferem densidade política e territorial à proposta, ao integrar saberes, experiências e demandas que emergem dos próprios sujeitos do campo.

Conforme o Decreto nº 7.352/2010, os sujeitos do campo compreendem um conjunto diverso de populações que produzem suas condições de existência no meio rural, como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos (Brasil, 2010). A Escola da Terra reconhece essa diversidade e busca promover a formação docente a partir da escuta e do diálogo com essas realidades.



Na Ufes, a Escola da Terra Capixaba articula-se ao Grupo de Pesquisa CNPq “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”⁴, que tem contribuído para a consolidação teórico-metodológica da proposta (Foerste et al., 2020). A ação formativa se ancora na concepção da Educação do Campo e nos princípios da Pedagogia da Alternância, orientando-se pela integração entre tempos e espaços formativos distintos e pela valorização dos saberes locais. As formações, organizadas metodologicamente pela Pedagogia da Alternância, são estruturadas em dois períodos articulados: o tempo-universidade, com frequência presencial ao curso, e o tempo comunidade, realizado em serviço, com o acompanhamento de tutores e professores formadores (Ufes, 2024a; 2024b). Essa dinâmica formativa visa romper com a fragmentação entre teoria e prática, ao favorecer experiências de reflexão e ação que envolvem o território, a escola e as comunidades, pois a prática pedagógica só ganha sentido quando está enraizada nas condições concretas de vida e de luta dos sujeitos (Freire, 1987). Entre 2015 e 2021, foram realizadas três edições do curso de aperfeiçoamento, e a quarta edição encontra-se em andamento no momento da redação deste texto. Com carga horária total de 180 horas, o curso é estruturado em três módulos: Introdução à Educação do Campo; Interculturalidade, Interdisciplinaridade e Inclusão; e Práticas Pedagógicas (Ufes, 2024a). O curso de especialização, por sua vez, teve sua primeira edição em 2022 e, em 2025, está na segunda edição. Com 180 horas adicionais, complementa a formação iniciada no aperfeiçoamento, totalizando 360 horas. Sua estrutura contempla os módulos Metodologia da Pesquisa em Educação do Campo e Seminários Temáticos em Educação do Campo (I e II), além de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que pode assumir a forma de uma pesquisa acadêmico-científica ou de um memorial poético, elaborado a partir das vivências escolares, comunitárias e territoriais dos cursistas (Ufes, 2024b).

721

A proposta formativa da Escola da Terra Capixaba não se sustenta somente em sua organização institucional, ela também se concretiza nas experiências vividas por formadores e cursistas ao longo dos processos. A presença forte e questionadora de coletivos de professores(as) do campo tensiona currículos e projetos pedagógicos, reivindicando concepções de formação docente e de educação comprometidas com as realidades interculturais e as lutas do campo (Arroyo, 2007).

Nessa perspectiva, Arroyo (2013, p. 36) reflete que “no próprio território dos currículos, da pesquisa e da produção teórica podemos destacar a sociologia crítica do currículo e a pedagogia crítico-social dos conteúdos que apontaram na direção de desvendar os vínculos entre currículo, poder, acumulação”. O autor problematiza que esse aporte teórico, somado à autonomia e à profissionalização docente impulsiona redes de ensino, escolas e coletivos a desenvolverem projetos político-pedagógicos mais autônomos e currículos mais sensíveis às

⁴ As discussões desenvolvidas nesse coletivo alimentam a concepção de currículo contextualizado e intercultural, e desdobram-se em investigações que abordam temas como parcerias na formação inicial e continuada de professores, agricultura familiar, saberes da terra, sustentabilidade, territorialidades, movimentos sociais e problemáticas relacionadas a povos, comunidades e territórios tradicionais.

diversidades das trajetórias dos estudantes, no sentido de (re)pensar os currículos e a docência.

No tópico seguinte, apresentamos essas vivências e analisamos como a *práxis* intercultural se manifesta nos encontros, nas práticas e nas memórias construídas no interior da formação.

Práticas formativas, memórias e *práxis* intercultural

As experiências relatadas nesta seção foram vivenciadas por nós enquanto formadores da Escola da Terra Capixaba, em polos distintos, ao longo dos cursos de aperfeiçoamento e especialização. Acompanhamos, de perto, os processos de elaboração coletiva dos planos de estudo, dos memoriais poéticos, das pesquisas escolares e das práticas pedagógicas desenvolvidas nos tempos comunidade. Essas vivências, além de confirmarem a potência da proposta formativa, reafirmaram em nós o compromisso com uma prática pedagógica situada, afetiva e política.

As vivências formativas foram marcadas por metodologias que colocam a escuta, o diálogo e a produção coletiva do conhecimento no centro da prática educativa. Inspirados pela perspectiva da interculturalidade crítica, os encontros formativos se constituíram como espaços de análise e criação. Os cursistas foram incentivados a desenvolver projetos, pesquisas e materiais pedagógicos diretamente vinculados às realidades das escolas camponesas. Ao final de cada módulo, os seminários integradores se apresentaram como momentos de culminância e reflexão, nos quais se socializavam aprendizagens, desafios e proposições para o cotidiano escolar. Nessas ocasiões, místicas, rodas de conversa, apresentações culturais e partilhas simbólicas expressavam os vínculos entre currículo, memória e identidade.

Nas Figuras 1 e 2, registram-se momentos de mística coletiva que, por meio de gestos, palavras e símbolos, despertaram emoções intensas e mobilizam dimensões sensíveis da experiência formativa. Essas práticas reafirmam que a formação docente, quando vinculada aos sentidos da existência e à dignidade das lutas do campo, ultrapassa o plano puramente intelectual, convocando a integralidade do ser.

722

723



Fonte: Arquivo pessoal da primeira autora (2022).

Outra mediação pedagógica⁵ de relevância, vivenciada pela primeira autora durante a primeira edição do curso de especialização, foram os memoriais poéticos docentes elaborados pelos cursistas. Ao narrarem suas histórias de vida, trajetórias escolares e relações com o território, os educadores retomaram memórias pessoais e coletivas que, muitas vezes, permanecem silenciadas nos espaços escolares. O processo foi desenvolvido a partir de rodas de leitura, debates, filmes e atividades sensíveis que conduziram os cursistas a revisitarem suas origens e experiências. Os memoriais foram construídos em três partes articuladas – vida pessoal, comunidade e escola –, apresentando-se em formatos diversos: textos escritos, fotografias, objetos simbólicos, receitas tradicionais, entre outros elementos que reafirmavam a pluralidade das expressões da memória.

Ao trazer para o centro da formação esses fragmentos de história, os memoriais contribuíram para o fortalecimento do pertencimento e para a valorização das culturas populares do campo. Como afirmam Portelli (2010; 2016) e Meihy e Seawright (2021), a memória não se limita à reprodução do passado: ela o reconstrói, mobilizando afetos, sentidos e identidades. Para esses autores, a memória não deve ser compreendida como um simples repositório de fatos passados, mas como uma construção subjetiva e dinâmica, atravessada por emoções, silêncios e esquecimentos que revelam tanto quanto ocultam.

Essa compreensão da memória como construção afetiva e política esteve presente em todas as etapas dos memoriais poéticos, reforçando o compromisso da formação com o reconhecimento das identidades camponesas. Em trabalho anterior (Oliveira, *et. al.*, 2023), no qual trouxemos as experiências formativas vivenciadas por sete professoras cursistas da primeira edição da especialização, verificamos que as narrativas construídas por elas ao longo do curso revelaram a relevância da memória e da vivência dos(as) estudantes. Destacaram também o currículo articulado a um projeto político-pedagógico contra-hegemônico, a prática docente libertadora, as experiências educativas comprometidas com a transformação social, a valorização das culturas locais e de suas raízes, bem como o sentimento de pertencimento ao território.

A formação continuada de professores da Escola da Terra Capixaba promove a conscientização sobre a realidade a partir da “história de lutas por autorias, por afirmações e por reconhecimentos que tem entre outros espaços e fronteiras o território dos currículos na prática das escolas” (Arroyo, 2013, p. 34). A *práxis* intercultural adotada na formação é um compromisso com a diversidade cultural e social das comunidades camponesas. Isso contribui para os docentes cursistas se fortaleçam como agentes de mudança em suas escolas e comunidades, questionando e transformando as estruturas que perpetuam a desigualdade e a exploração.

⁵ Para Gerke (2011), mediações pedagógicas remetem a processos formativos que se constroem nas relações entre sujeitos e seus contextos sócio-históricos, em oposição à ideia de “instrumentos”, associada a uma perspectiva tecnicista. Alinhadas à Pedagogia da Alternância, essas mediações sustentam práticas dialógicas, emancipatórias e coerentes com a realidade vivida.

Essa compreensão se alinha à análise de Arroyo (2007), quando ele reflete que as dimensões negligenciadas que os movimentos sociais retomam enriquecem a teoria pedagógica, ampliando as possibilidades das políticas de formação de professores e professoras. Essa formação está intimamente ligada ao contexto territorial, à terra, à cultura e às tradições do campo. Nas palavras do autor, essa seria

uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (Arroyo, 2007, p. 163).

Logo, ao integrar a *práxis* intercultural em sua formação, os professores do campo se tornam mais sensíveis às necessidades e realidades locais, contribuindo para uma educação mais relevante, contextualizada e emancipatória para os estudantes. Para Arroyo (2013), mais do que o currículo em si - entendido como o conjunto de conteúdos e diretrizes formais da educação - o que está em disputa são as condições, o sentido, a liberdade do trabalho docente. O autor acrescenta que afirmando que

currículo, ordenamento, avaliação se mostram determinantes da organização do trabalho, da valorização-desvalorização do magistério, da manutenção ou perda dos direitos conquistados. Diante das autorias negadas a reação do movimento docente repolitiza a disputa no território do currículo. Reafirmando o direito à autoria e à criatividade docente (2013, p. 43).

E quando Arroyo (2013) afirma que o que está em disputa é o conhecimento e a cultura em sua diversidade, é importante denunciar tentativas de padronização, silenciamento e homogeneização de saberes – especialmente aqueles produzidos fora dos centros de poder, como os saberes populares do campo.

Nesse movimento, problematizamos as políticas neoliberais, focada no treinamento e avaliações baseadas em resultados, que afastam a educação dos seus territórios – as escolas, os currículos e a docência. Em resposta a essa tendência, Arroyo (2013) defende a repolitização do ambiente escolar, dos currículos e dos materiais didáticos, em que professores(as) e movimentos sociais reafirmem a autonomia profissional sobre o que é e como é ensinado para evitar que a educação seja meramente um instrumento de controle externo. Em suma, ou os(as) professores(as) (re)significam os currículos ou serão controlados por eles.

Considerações finais

A Escola da Terra Capixaba, como política pública de formação docente, inscreve-se no esforço coletivo de afirmar uma Educação do Campo comprometida com as realidades, lutas e esperanças dos povos do campo. Ao longo das experiências aqui relatadas, foi possível observar que os processos formativos não se restringiram à transmissão de conteúdos ou ao cumprimento de ementas. Eles se configuraram como práticas de escuta, invenção pedagógica e construção compartilhada de sentidos entre universidade, escola e território.

A proposta formativa, ancorada na Pedagogia da Alternância e nos princípios da interculturalidade crítica, abriu espaço para que os professores cursistas pudessem reconstruir suas trajetórias, revisitar suas memórias e tensionar as lógicas escolares que, historicamente, invisibilizaram seus saberes e modos de vida. Ao mesmo tempo, demandou de nós, formadores, um envolvimento ético, afetivo e político com os sujeitos em formação, com os territórios visitados e com as contradições que marcam e desafiam a prática educativa no campo.

Reconhecemos, nesse processo, que a formação docente se torna realmente significativa quando se enraíza nos territórios e reconhece a pluralidade das experiências, culturas e identidades camponesas. Não se trata de adaptar o campo à lógica escolar hegemônica, mas de reinventar o currículo a partir das territorialidades e das pedagogias que emergem das margens. É nesse gesto político e epistemológico que reside a potência transformadora da Escola da Terra.

Ao acompanharmos os cursos de aperfeiçoamento e especialização, compreendemos que os impactos da formação não se limitam ao plano individual, mas reverberam nas práticas pedagógicas, nas escolas, nas comunidades e, sobretudo, na autoimagem dos educadores como sujeitos produtores de conhecimento. Reivindicar a escola como território de vida, memória e resistência é, hoje, uma tarefa urgente, e a formação docente, nesse contexto, precisa estar à altura dos desafios impostos pelas disputas em torno da terra, da educação e da dignidade no campo.

Assim, busca-se, com este estudo, contribuir para pesquisas futuras sobre essa temática, bem como para a elaboração de propostas curriculares nos cursos de formação docente, de forma que assumam, de forma legítima, o compromisso de formar professores(as) capazes de assegurar o direito à educação dos povos do campo.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago, 2007. Disponível em:



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013**. Institui a Escola da Terra. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 126, p. 11-12, 3 jul. 2013.

FOERSTE, Erineu. **Culturas, parcerias e educação do campo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

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

GERKE, Janinha; FOERSTE, Erineu; SOUZA, Adriano Ramos de. Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270070, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270070>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8PML8LjTqH4B7Tt9ZSwGCMJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GERKE, Janinha de Jesus. **Formação dos professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo**. Editora GM, Vitória, ES, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. 1. ed. [1. reimpressão]. São Paulo: Contexto, 2021.

OLIVEIRA, Josiléia Curty de; JADEJISKI, Rainei Rodrigues; BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; FOERSTE, Erineu. Escola da Terra Capixaba: experiências formativas docentes. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 17–41, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-68605. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/68605>. Acesso em: 20 jun. 2025.





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



PORTELLI, Alessandro. **Ensaaios de história oral**. [seleção de textos: Alessandro Portelli e Ricardo Santhiago; Tradução: Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. [tradução: Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SOUZA, Adriano Ramos de. **Escola da Terra Capixaba na bacia do Rio Doce**. 2019. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/a075588d-a92a-486c-b1c1-f4fa7197c442/content>. Acesso em: 20 jun. 2025.

UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Escola da Terra Capixaba**. Vitória: Ufes, Centro de Educação, 2024a.

UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Escola da Terra Capixaba**. Vitória: Ufes, Centro de Educação, 2024b.

728



AUTOculpABILIZAÇÃO E AUTOcobrança: SINTOMAS DO MAL-ESTAR DOCENTE

Fabiana de Oliveira Ribeiro¹
Filomena Elaine Paiva Assolini²

Introdução

Este artigo é parte das reflexões de uma tese de doutorado em andamento, cujo título é “O mal-estar docente: o (des)encantamento do professor durante a pandemia e ensino remoto”. A pesquisa que leva à escrita da tese, surgiu do despertar realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa GEPALLE/USP, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, onde estudamos as linhas de pesquisa sobre o mal-estar docente de viés psicanalítico e a Análise de discurso francesa (AD).

O mal-estar docente é definido como um estado de sofrimento subjetivo que acomete o professor em decorrência do exercício profissional, afetando sua personalidade, saúde e trabalho (SANTOS, 2020), sendo uma das expressões do mal-estar na civilização, conceito cunhado por Sigmund Freud (1930). As queixas, o adoecimento, a desvalorização e a sobrecarga de trabalho são alguns dos sintomas presentes na rotina dos que exercem o magistério, sendo, dessa forma, um sintoma cultural (PEREIRA, 2016).

Nesse contexto, a autocobrança dos professores destaca-se também como uma das manifestações desse mal-estar profissional. Ela é percebida como uma pressão interna que leva o docente a se sentir constantemente aquém das expectativas, mesmo diante de condições que não dependem dele mesmo. A autocobrança é um traço da autoculpabilização e emerge dos discursos dos professores que temos pesquisado como um sintoma cotidiano do sofrimento docente.

É por isso que, o objetivo deste artigo é analisar a autoculpabilização e a autocobrança docente pela perspectiva freudo-laciana e da Análise de Discurso de matriz francesa para explorarmos as raízes ideológicas, as manifestações cotidianas e as implicações desse sentimento para a saúde mental do professor e para a qualidade da educação.

Fundamentação teórica: as raízes da autoculpabilização docente

O mal-estar na cultura e o “impossível” de educar

Freud (1930) argumenta que o mal-estar é inerente à vida humana, ainda mais na vida civilizada e coletiva, pois é necessário que interditemos o gozo, renunciando às satisfações

¹ Professora na educação básica e doutoranda em Educação pela FFCLRP – USP. fabiana.mirella@gmail.com

² Professora da FFCLRP – USP. elainefddoc@ffclrp.usp.br

pulsionais em nome do bem comum. Sendo assim, o sofrimento viria de três fontes: o próprio corpo, o mundo externo e a mais incontável das fontes, os relacionamentos, que é premissa da sociedade civilizada.

Dessa forma, as profissões diretamente ligadas às relações tornam-se irrealizáveis. Freud (1930) designa o educar, o curar e o governar como ofícios impossíveis, pois além de relacionais, essas funções dependem de alto controle da pulsão humana. Algo extremamente angustiante para a humanidade. Isso torna a tarefa educativa complexa ao ponto de ser inevitável que o professor se frustre diante dos resultados de seu trabalho que sempre fugirão de seu controle e ilusão de domínio. O professor além de conter suas próprias pulsões, trabalha contendo a pulsão dos estudantes, o que faz a sua profissão ser duplamente penosa.

Neoliberalismo e a lógica da produtividade: o professor como “empresário de si”

Somamos a isso, as imposições por produtividade pertinentes ao modelo capitalista. A sociedade contemporânea está fortemente atravessada pelos discursos da autoeficiência e da autoexploração que impõe uma violência simbólica diferente do capitalismo tradicional, seduzindo os indivíduos a se tornarem seus próprios exploradores.

Em tal cenário, os professores acabam sendo proletários que operam a “indústria da educação”, numa “linha de produção” extenuante. Conforme escreve o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, a sociedade contemporânea violenta as pessoas por um sistema que impõe a produtividade por meio do discurso da autoeficiência que nos convence a entregarmos-nos a uma autoexploração. Isso é, talvez, mais hostil do que a negatividade aberta do sistema capitalista, para a qual de certa maneira fomos treinados a nos proteger:

A violência neuronal não parte mais de uma negatividade estranha ao sistema. É antes uma violência sistêmica, isto é, uma violência imanente ao sistema. Tanto a depressão quanto o TDAH ou o SB³ apontam para um excesso de positividade. A SB é uma queima do eu por superaquecimento, devido a um excesso de igual. O hiper da hiperatividade não é uma categoria imunológica. Representa apenas uma massificação do positivo. (HAN, 2015, p. 12)

Žižek (2013) complementa dizendo que essa (pseudo)liberdade oferecida pelo sistema neoliberal é o próprio oposto da liberdade efetiva, uma vez que ao “vender ‘livremente’ sua força de trabalho, o trabalhador perde sua liberdade - o conteúdo real desse livre ato de venda é a escravização do trabalhador ao capital” (p. 306). É como se vivêssemos numa comunidade canibal, onde para que alguns permaneçam vivos e fortes seja necessário sorver as forças vitais do outro: é a “sede vampírica” pelo capital, pelo “sangue vivo do trabalho” (MARX, 2017, p. 329). Diante de tal realidade, não surpreenderia se o nome desse sistema fosse “capetalismo”. Porém, convivemos com as mudanças culturais cada vez mais rápidas,

³ Síndrome de Burnout.

exigindo adaptações e novas formas de trabalho em todas as esferas produtivas, a escola atingida pela ideologia neoliberal impõe, então, um ritmo desumano à prática educativa ao colocar o sujeito professor como responsável pelas demandas excessivas de transformações necessárias para satisfazer o mercado, além de fazê-lo culpado pelos desastres que acompanham a educação:

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2009, p. 12)

Esse profissional diferente a que se refere Imbernón (2009) é sujeito que jamais será suficiente e que se autculpabilizará por não atender às expectativas impossíveis da lógica neoliberal de exploração. O professor traveste-se de sujeito do desempenho, o “empresário de si” e dessa maneira não é de se estranhar que o discurso pedagógico seja invadido por termos como “competências”, “chão de sala de aula”, “produtividade acadêmica” entre outros que apenas refletem a ideologia capitalista incrustada na visão educativa, fazendo com que a técnica instrumental seja mais valorada que a dimensão subjetiva dos saberes docentes (TARDIF, 2000). Por isso, o docente tem seu saber desapropriado e torna-se proletário (VOLTOLINI, 2018), mero operador da “máquina educativa”. Privado de seu saber inconsciente e de sua capacidade de educar.

Esse projeto arraigado na nossa cultura, culpabiliza o professor pelas enfermidades educativas e inclusive suas próprias enfermidades profissionais, favorecendo àqueles que estão no poder e que ao se esconderem atrás de um culpado, evitam o papel que lhes cabe: protagonizar uma verdadeira reforma educacional. Reforma essa que colocaria em risco suas próprias cômodas posições sociais e, por isso, dificilmente será realizada.

A culpabilização docente: uma estratégia ideológica

A culpabilização do docente resulta, assim, em sintomas como a autocobrança. O Estado e a sociedade promovem a inculcação da culpa nos professores, para desviar a atenção das falhas estruturais do sistema educacional e da precariedade das condições de trabalho. Sob o ideal da maternagem, o professor é psicologicamente pressionado a suprir até às demandas familiares de seus alunos. Quando esse trabalho falha, e está destinado a falhar mesmo (pois a finalidade da escola é outra), o docente é responsabilizado pelos equívocos de todo esse sistema precário. A omissão dos outros agentes e das deficientes condições de trabalho são silenciadas numa naturalização da culpa imposta ao professor, até ela assumir a versão de autculpabilização.

Mais uma vez, agora investido da crença que depende dele o progresso educacional, o docente vai extrapolar seus limites profissionais para oferecer o que seria responsabilidade de outros setores, e expõe-se a uma rotina profissional insalubre. Quando logra efeitos positivos dessa autoexploração, o sistema neoliberal sai vitorioso, mais uma vez, e o professor sente sua consciência mais tranquila por fazer um bom trabalho. Bom trabalho, assim definido pelas ideologias de exploração.

Narcisismo profissional e o “gozo no sintoma”

Tudo isso é possível, por a docência ser uma profissão narcísica (PEREIRA, 2016). O reconhecimento e a confissão do “não dar conta” é doloroso e afeta a estima docente. Tal redução da estima leva o professor, mesmo exausto por se sentir insuficiente, a procurar “fazer mais”. Além disso, há no sintoma da autocobrança uma mescla de restrição/satisfação, interdição/gozo, numa forma paradoxal e deformada de realização do desejo, chamada por Freud (1905) de ganho proveniente da doença. No entanto, o sujeito só é capaz de gozar com seu sintoma na medida que não tem noção de que está fazendo isso (ŽIŽEK, 2013).

Essa dinâmica conduz o sujeito à compulsão e à ideologia da disponibilidade constante ao trabalho, logo, a uma manutenção de uma identidade docente danificada, imposta por um supereu cruel, ao invés de:

entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009, p. 112)

A identidade é construída e transformada ao longo do tempo, é sócio-historicamente formulada no decorrer da carreira, à medida que o professor, em contato direto com a experiência e a teoria de seu ofício, vai fortalecendo seu autoconhecimento, por meio da percepção de si, o que envolve suas habilidades, valores e limitações. Essas habilidades passam por desenvolvimento contínuo, uma vez que estão em constante treinamento ao longo do exercício da profissão e juntamente com a busca de aprendizado, conhecimento e atualização frequentes, devem tornar o sujeito cada vez mais autônomo nas tomadas de decisão, no gerenciamento das suas responsabilidades e, finalmente, competente para a função e não assujeitado pela lógica empresarial que apenas renovou as relações de vassalagem.

Metodologia

Definimos o corpus deste trabalho como cinco recortes de entrevistas feitas a quatro professoras de escolas públicas do Estado de Minas Gerais, sobre suas impressões referentes ao ensino remoto ministrado durante a pandemia de COVID-19. Omitimos os nomes reais das professoras para manter a privacidade das entrevistadas e usamos, para isso, nomes fictícios de personagens de livros de Machado de Assis.

Cremos que o discurso é a intersecção dos processos ideológicos, dos fenômenos linguísticos e de onde emergem as significações que pretendemos interpretar. Cientes de que “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro” (ORLANDI, 1999, p. 62), os dados são tratados, aqui, como fatos da linguagem, com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva, sendo impossível zerar a linguagem, já que ela é sempre incompleta, deixa brechas, frestas e está aberta a outros gestos interpretativos.

Orlandi (1999) ainda nos lembra que, atualmente, a melhor maneira de constituir o corpus é pela construção de montagens discursivas que obedeçam a critérios advindos dos princípios teóricos da AD: delinear o recorte é “uma unidade discursiva; fragmento correlacionado de linguagem e situação” (ORLANDI, 1987, p. 139), retomar conceitos e noções, em um ir e vir constante entre teoria, consultar o corpus e analisá-los com os objetivos em consonância com o método e os procedimentos, mostrarão como funciona um discurso e sua produção de sentidos.

Embora não haja um modelo pronto de análise (pois, ao invés de técnica, ela é um referencial teórico e cada corpus é único), a sua leitura e interpretação serão sempre singulares.

Podemos falar que tal interpretação passa por três etapas: a primeira, procura os efeitos de sentido por meio de paráfrases, metáforas. A partir daí, o analista busca a passagem da superfície linguística do discurso para a localização do objeto discursivo, que é a segunda fase. Ao escanear o discurso como formação discursiva, a terceira, então, o objeto passa a ser processo discursivo e visto como formação ideológica. Pois, como defendem linguistas de renome como Bakhtin, “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2006, p. 289), bem como o arquivo do analista que o influencia ideologicamente.

Análises

A impossibilidade da transmissão e o sentimento de inutilidade

Recorte nº 1:

"É, eu me sentia mal de ter que cobrar umas atividades tão incoerentes pra vida estudantil do aluno, então, assim, me fez sentir é ... me fez cobrar de mim mesmo o que que eu estou ensinando?" (Professora Fidélia)

Aqui, a Professora Fidélia expressa o mal-estar diante da percepção de que as atividades propostas pela Secretaria do Estado de Minas Gerais, durante o ensino emergencial, não proporcionam a aprendizagem dos alunos. Tal fato remete ao "impossível de educar". Pereira

(2016) discute que, a partir de Freud e Lacan, a educação, assim como governar e psicanalisar, são ações impossíveis. A razão de educar ser algo irrealizável seriam os limites da transmissão do saber que o docente precisa lidar, no íterim do fracasso estrutural do ato educativo, o que provoca a inevitável frustração de não alcançar os resultados desejados. Ainda que o material didático utilizado no ensino remoto não tenha sido eleito pela professora, há uma autocobrança presente nesse processo, que demonstra que ela internalizou o ideal de que o professor é o responsável pela ação educativa, provocando o sentimento de inadequação de si na função, enquanto assujeitada por essa ideologia.

O silêncio do dizer está presente quando a autoacusação ocupa o lugar da crítica ao sistema educativo, aqui mutado. Aqueles que estão no poder e são os maiores responsáveis pelos fracassos da educação, são beneficiados quando a ideologia da autoculpabilização é aflorada nos discursos docentes. Mesmo que a culpa estrutural da administração pública esteja implícita, ela deixa de ser o foco no discurso em questão.

A inabilidade de desligar e a somatização da ansiedade

Recorte nº 2:

"porém, né, mal-estar esteve aí afetou na minha vida até psicológica, principalmente no começo da pandemia. Eu comecei a fazer uso de medicamentos florais, né, pra eu conseguir dormir. Porque eu não consegui desligar com um excesso de tela, né, aí afetou a minha saúde, também a minha visão. Eu tive que acrescentar algo mais na minha lente, meu óculos, né, o fundo azul por conta desse excesso de telas, então, assim, a ansiedade em si, né, te dá um estresse muito grande" (Professora Mariquinha)

Este recorte revela o impacto da pandemia e das condições de trabalho na saúde mental e física da professora, que desvela uma série de manifestações de fenômenos inconscientes. A fala encontra eco em Freud (1930), quando ele explica o sofrimento humano por três vias: o corpo, o mundo externo e os relacionamentos. O mal-estar da Professora Mariquinha é exteriorizado a partir do corpo, pelos problemas de saúde pelos quais ela passou e nas relações com o mundo externo, quando o excesso de telas foi imposto como condição de trabalho. Esse excesso foi a exigência da vida civilizada naquele momento de pandemia e, como toda a exigência para a vida em civilização, trouxe sua dose de infelicidade (FREUD, 1930).

Essa alta exposição às telas ocasiona a impossibilidade de “desligar” e estabelecer limites entre a vida pessoal e o trabalho, durante a pandemia. O não “desligar” pode ser visto como uma manifestação da pulsão (FREUD, 1905), pois é uma força interna que impulsiona o comportamento. A professora demonstra ter um supereu rígido que se autoimpõe uma obrigação de disponibilidade constante, como se fosse uma máquina (que também precisa ser desligada em algum momento). Contudo, expressa também o efeito do assujeitamento (ALTHUSSER, 1980) do professor à ideologia do discurso capitalista, que impõe a autoexploração. A internalização dessa autocobrança, mesmo quando o corpo e a mente dão sinais de exaustão, evidencia o ganho proveniente da doença (FREUD, 1905; PEREIRA,

734

2016), em que a satisfação paradoxal reside em cumprir o ideal de "bom professor" disponível.

A necessidade de *"medicamentos florais"* para conseguir dormir e a alteração na visão são expressões do mal-estar no corpo, "palco" para o inconsciente, por meio de sintomas físicos. É também uma forma de defesa (FREUD, 1926) contra a angústia e sofrimento gerados pelo excesso de estímulo visual. A própria busca por sono é mais que uma necessidade é um mecanismo de defesa. Esses sintomas mencionados são resultados do fato de a psique não consegue simbolizar em palavras, sendo necessária a expressão pelas formações do inconsciente (FREUD, 1900). Essa é a forma dos conflitos internos manifestarem-se de forma disfarçada, como em ansiedade e estresse, experimentados pela professora.

Ao afirmar que *"a ansiedade em si, né, te dá um estresse muito grande"*, *"mal-estar esteve aí, afetou na minha vida até psicológica"*, a Professora Mariquinha revela que as condições de produção de seu discurso são atravessadas por formações ideológicas que universalizam o sofrimento. A expressão "esteve aí" e "te dá", usadas para referir-se à ansiedade, despersonalizam a causa do mal-estar e naturalizam-no como se não se tratasse do resultado das condições de trabalho. Isso ocorre como reflexo da ideologia neoliberal que desvia a atenção das responsabilidades sistêmicas para o indivíduo.

Algo parecido ocorre quando ela justifica seus sintomas, responsabilizando o uso excessivo de telas: um pré-construído (PÊCHEUX, 1975) dos discursos sociais para explicar determinados problemas de saúde relacionados ao uso dos dispositivos digitais, que servem como política do silêncio (ORLANDI, 1992) das outras causas estruturais como sobrecarga de trabalho, falta de formação para o ensino remoto, ausência de políticas públicas de suporte ao professor etc., terceirizando a responsabilidade para o próprio ser que sofre o mal-estar. Na materialidade discursiva do relato, observamos a presença e repetição do advérbio "né?" que funciona como uma busca por validação do interlocutor e mostra uma determinada insegurança da professora. Quando ela descreve detalhadamente os desdobramentos dos sintomas (*"medicamentos florais"* e *"óculos com fundo azul"*), reforça a concretude do sofrimento, tanto no corpo, quanto no discurso, mesmo que as causas mais profundas fiquem silenciadas pela ideologia dominante. A subjetividade do sujeito se revela no modo como ele conta sua experiência, influenciada pela linguagem e pela história (LEANDRO FERREIRA, 2000).

735

A sensação de insuficiência e insegurança

Recorte nº 3:

"Parece que eu não tava sabendo dar aula, que eu não tava atendendo tudo o que eles me perguntavam. Parece que eu tava sempre me cobrando... mas mesmo assim eu achava que tava faltando... por isso que eu falei assim: eu podia fazer mais. Podia fazer mais, mas... eu, eu sou insegura com as coisas, então eu sempre fico me cobrando. Eu acho que não sei... Eu tenho mania de querer ser perfeita nas coisas, então eu achava que não tava suficiente." (Prof. Flora)

A sensação de insuficiência e autocobrança pela qual passa a Prof. Flora é o resultado ideológico do que, especialmente as governanças, procuram fazer para justificar os retrocessos na educação: responsabilizar o professor. Diante disso, o que Pereira (2016) discute sobre a presença de comportamentos de recuo do desejo, a covardia moral, a inibição de se colocar à prova, muitas vezes, sem buscar os verdadeiros responsáveis, ocorre. Porque a estima encontra-se reduzida e o professor acredita ser o culpado, ou já não tem energia para negar essa culpabilização e defender sua posição. Acaba, assim, assumindo para si a autoria das falhas que, na realidade, são os efeitos da maternagem em ação nas escolas e que estão, progressivamente, corroborando para manter em baixa a coragem moral daqueles que lidam diretamente com a educação (PEREIRA, 2016).

Essa sensação causada pela ideologia é vantajosa para a administração, pois assim, o docente acaba tomando para si a responsabilidade de dedicar-se além do que é considerado saudável, para suprir as falhas do sistema, um sistema capitalista que busca a produção com ênfase na exploração do trabalhador.

A autorresponsabilização pelos fracassos escolares

Recorte nº 4:

Pesquisadora: Você se considera uma professora perfeccionista?

Prof. Capitu: “Sim.”

Pesquisadora: Você se cobra muito?

Prof. Capitu: “Sim, eu não consigo, Fabiana, entrar na sala de aula e falar assim, tipo, assim, vou chegar na sala de aula e vou abrir o livro ali, eu não consigo... eu queria, eu queria ter esse dom, mas eu não tenho.”

Pesquisadora: Eu não sei se isso é um dom, será que não é um defeito?

Prof. Capitu: “(risos) Mas eu não consigo. Todo dia, nem que seja, sabe, o tempo de ver ali o que vai se passar... por exemplo, às vezes, quando eu não tenho tempo mais na parte da tarde, aí, à noite, eu já preencho o DED [Diário Digital Escolar]. Todo dia preencho, porque eu não deixo nenhum dia, porque eu gosto de levar tudo... pra mim, pra depois não sobrecarregar, né, aí eu preencho todo dia e, às vezes, eu começo até antes, mas aí se não der tempo, aí à noite eu já vou lá, como se diz... Já fecho a bolsa sabendo o que que eu vou chegar lá e vou passar. Eu não consigo... infelizmente. Faz 22 anos que eu dou aula, e eu não consigo ser diferente, espero conseguir ainda.” (Prof. Capitu)

Ao demonstrar esse cuidado de todos os dias preparar suas aulas e deixar o diário de classe já preenchido com antecedência, provavelmente para não perder tempo quando está em sala, a Prof. Capitu, mesmo após 22 anos de experiência, demonstra que a prévia preparação do trabalho escolar é importante, mas, ao mesmo tempo, percebe que tal rotina diária é cansativa e, talvez, não tão necessária, pois possivelmente ela saberia o que e como fazer, em aula, devido à sua larga experiência. Quando ela afirma: “e eu não consigo ser diferente, espero conseguir ainda.” Notamos que a presença do advérbio “ainda”, que expressa continuidade, persistência ou prolongamento de uma ação, sugere o desejo de deixar de ser tão afetada pelo trabalho porvir, pois possivelmente esse é um fator de mal-estar para a professora, especialmente por

usar a palavra “dom” (“*eu queria eu queria ter esse dom*”), para se referir ao não se preocupar tanto.

Os professores são persuadidos a crer que são os responsáveis pelo insucesso escolar pelos discursos dominantes: “a concepção de que o fracasso do aluno que não aprende se devia a questões idiossincráticas desse aluno: seu estado psicológico, neurológico, familiar, etc. foi substituído hegemonicamente pela concepção de que se o aluno não aprende é porque o professor e a escola não envidaram todos os esforços necessários” (VOLTOLINI, 2018, p. 49). A ideologia culpa o professor, apontando a desqualificação docente, a (des)conexão entre os aspectos conceituais/execução do trabalho e o grau de controle docente sobre seu processo (MARTÍNEZ, et al, 1997). Tudo isso resulta na precarização do trabalho docente, também escraviza o sujeito numa cultura e forja sua identidade para manipulá-lo ao seu bel-prazer. Assim, assumimos a identidade forçada pelo Estado e pela sociedade, “o professor atual acaba ocupando o mesmo lugar que as históricas ocupavam na época de Freud: só pode ter sua palavra ouvida através de seu sofrimento mudo, mas eloquente” (VOLTOLINI, 2018, p. 13).

O inconsciente e a repetição

Recorte nº 5:

“Eu nunca consegui deixar uma mensagem sem responder, fosse sábado uma da manhã, fosse sábado meia-noite. Eu tentava monitorar pra não fazer isso, mas eu fazia...” (Professora Fidélia)

Nesse trecho, a professora emerge o problema da sobrecarga emocional ocasionada pela cultura da disponibilidade total no ensino remoto, por meio de uma heterogeneidade discursiva, do discurso racional de autocontrole: “*Eu tentava monitorar*” de um lado e o discurso do desejo inconsciente, do outro: “*mas eu fazia*”. Quando ela reconhece que: “*Eu nunca consegui deixar uma mensagem sem responder*”, o uso da negação (“nunca consegui”) evidencia um supereu (FREUD, 1923) docente cruel, que impõe a obrigação de estar sempre disponível. Essa rigidez do supereu guiou o sujeito professor a uma espécie de compulsão à repetição. Mesmo tentando “*monitorar pra não fazer isso*”, ocorre a reincidência, expondo o sentimento de gozo (FREUD, 1920; LACAN, 1991) no sofrimento, pois há uma determinada satisfação inconsciente em cumprir esse papel de professora sempre presente.

Há uma ideologia da disponibilidade nessa formação discursiva da professora, sobre o bom professor (um sintoma de uma identidade docente esfacelada), advinda do discurso neoliberal da excelência que assujeita o (a)sujeito a responder a qualquer hora. Isso é o reflexo da ética do trabalho sem limites, talvez mais comum em profissões feminizadas, como é o magistério. Por isso, a dissolução dos limites entre vida pessoal e laboral (PEREIRA, 2016), manifesta-se com horários antissociais (“*sábado uma da manhã*”, “*meia-noite*”) que simbolizam esse sério desajuste vivido pela docência durante o ensino remoto, pois, como aconteceu com a Professora Flora, muitos professores viveram a fantasia da onipotência, como se dependesse apenas deles resolver todas as demandas, numa negação do impossível de educar (FREUD, 1930; PEREIRA, 2016).

Há, ainda, o apagamento (ORLANDI, 1992) da instituição, numa omissão da fonte da demanda (Estado? Gestão? País?) mostrando como o sistema terceiriza a culpa para o indivíduo. Também não há nenhuma menção a direitos trabalhistas ou saúde mental, que discursa sobre o silêncio feito a respeito da exploração e o sofrimento que se tornaram naturalizados, durante o ensino remoto, com a finalidade de que a dominação se sustente. Enquanto o sujeito em análise tenta se controlar (“monitorar”), é ele próprio que termina controlado pelo discurso da urgência da ideologia neoliberal do rendimento e da eficiência (ŽIŽEK, 2013, 2015; VOLTOLINI, 2018). A abnegação na docência virou sinônimo de virtude, à medida que os profissionais vivem a ilusão de autonomia, como expresso nesse trecho em análise: “*mas eu fazia...*” (eu escolho responder) e seu efeito de sentidos que ocultam coerções.

Considerações finais: desvelando e enfrentando a autculpabilização

Na complexidade do mal-estar docente, percebemos a autculpabilização como um fenômeno histórico e socialmente arraigado na ideologia e também na psique das professoras entrevistadas. Contudo, sabemos que essas entrevistas são uma amostra que vai além do individual, já que reflete a imposição de uma lógica produtivista e a desvalorização sistêmica da profissão docente.

Precisamos, assim, estar atentos à ideologia implícita nos discursos docentes que mostra um deslocamento das responsabilidades estruturais para o indivíduo e, por isso, não podemos compreender o sintoma como uma manifestação individualizada, mas como um sintoma social, que exige análise crítica de quais outros discursos o produzem e sustentam.

Uma forma de executar essa análise seriam os espaços formativos discursivos-reflexivos que propõem um diálogo da psicanálise com a AD, criando um ambiente formal/informal de fala/escuta onde professores possam expressar suas subjetividades e ressignificar as experiências laborais penosas.

A análise crítica dos discursos institucionais e a identificação das ideologias que afetam o bem-estar promovem o fortalecimento da identidade docente, a valorização da experiência, trabalho coletivo e proporcionam a coragem moral que combate a autculpabilização e as autocobranças em exagero.

Entendemos que o combate efetivo ao mal-estar docente exige mais que reflexão, exige políticas públicas de valorização das carreiras docentes. As políticas verticais podem assegurar a dignidade do trabalho do professor, como condições laborais que permitam “estar” na docência ao invés de “mal-estar”, combatendo a mercantilização da educação.

A desvalorização aquisitiva, os desgastes físicos e emocionais, a sobrecarga, a desmotivação, a falta de apoio institucional, das famílias de alunos, a falta de diagnósticos precisos para os sintomas do mal-estar docente, a falta de fronteiras entre a vida pessoal e profissional, exacerbada durante a pandemia de COVID-19, etc. têm impacto negativo na qualidade educacional. Professores em sofrimento têm suas capacidades reduzidas, o que vai impactar

diretamente no desempenho e na experiência educativa dos alunos. Se queremos a “educação de qualidade”, “integral” como afirmam os discursos institucionais, é preciso começar combatendo a precarização da profissão docente.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença; Martins Fontes, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a. p. 261-306. [Original: 1952-1953].

FREUD, Sigmund. A dissolução do complexo de Édipo. In: FREUD, Sigmund. **O eu e o isso, "autobiografia" e outros textos**. Tradução de Paulo César de Souza. 1. ed. (Vol. 16). São Paulo: Companhia das Letras, 2011. [Original publicado em 1923-1925].

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Vol. 4-5). Rio de Janeiro: Imago, 1976. [Original publicado em 1900].

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: FREUD, Sigmund. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Tradução de Luiz Alberto Hanns. (Vol. 2). Rio de Janeiro: Imago, 2006a. p. 123-198. [Original publicado em 1920].

FREUD, Sigmund. Fragmento da análise de um caso de histeria. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Vol. 7). Rio de Janeiro: Imago, 1990. [Original publicado em 1901/1905].

FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e angústia. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. (Vol. 17). São Paulo: Companhia das Letras, 2014. [Original publicado em 1926].

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago, 1996. [Original publicado em 1929/1930].

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. [Original: 1959-1960].

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2020.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8>. Acesso em: 8 nov. 2024.

MARTÍNEZ, Deolidia; VALES, Íris; KOHEN, Jorge. **Saúde e trabalho docente: tramas do mal-estar na escola**. 1997.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Les vérités de la palice**. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

PEREIRA, Maria Rita. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

SANTOS, Yara Magalhães dos. Do mal-estar social ao mal-estar docente: contribuições da psicanálise. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 127-146, out. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000400127&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2023.

740



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan.-abr. 2000.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018.

ŽIŽEK, Slavoj. **Mapas da ideologia**. Tradução de Vera Lúcia dos Santos. São Paulo: Boitempo, 2013.

ŽIŽEK, Slavoj. **Problemas no paraíso: do fim da história ao fim do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

741



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

AS REPRESENTAÇÕES DE CIENTISTAS DE INTEGRANTES DO PROJETO “FAÇA CIÊNCIA COMO UMA GAROTA” ATRAVÉS DO DRAW-A-SCIENTIST-TEST (DAST)

Juliana Nogueira de Souza¹

Alice Manarin Estanislau²

Maria Clara Barbosa³

Victória Heloisa da Silva Mazzero⁴

Manuela Bissi Botelho⁵

Silvia Fernanda de Mendonça Figueirôa⁶

Estereótipo de cientista e a desigualdade de gênero na ciência

A construção e manutenção de estereótipos podem afetar as percepções de uma pessoa sobre o grupo a que ele pertence e, consequentemente, suas percepções sobre si mesma. Para Deschamps e Moliner (2009), as categorizações afetam não apenas nossas percepções dos outros, mas também nossas percepções sobre nós mesmos, uma vez que os próprios indivíduos internalizam estereótipos negativos e criam barreiras em relação a certos assuntos, impedindo seu crescimento em relação a esses mesmos assuntos. Consequentemente, quando um grupo (como meninas em idade escolar) percebe que algum elemento da vida social (como seguir carreiras nas áreas científicas) pode ser atribuído apenas a um grupo cultural pré-determinado, ao qual não se vê pertencente ‘a priori’, isso impede seu desenvolvimento dentro desse setor.

Visões estereotipadas de cientistas geralmente envolvem imagens de pessoas masculinas, brancas e excêntricas, resumidas pela figura popular de Albert Einstein (Buck *et al.*, 2008; Christidou, 2011). De acordo com Kessels *et al.* (2006), esta imagem reflete crenças culturais dentro de uma determinada sociedade e é fortemente influenciada por estruturas interpretativas e de julgamento, que atribuem características ou habilidades particulares (fazer ciência) a grupos sociais específicos (geralmente brancos, homens, excêntricos, gênios). Para Gandolfi (2018), essas imagens populares podem influenciar as noções dos(as) estudantes sobre o tipo de pessoas que os(as) cientistas são ou devem ser, criando consequentemente várias discontinuidades entre esse tipo tradicional de pessoas.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; j228373@dac.unicamp.br

² Estudante do Ensino Fundamental Anos Finais do Colégio Tales de Mileto; alicestanislau2011@gmail.com

³ Estudante do Ensino Fundamental Anos Finais do Colégio Tales de Mileto; mariaclara011pb@gmail.com

⁴ Estudante do Ensino Fundamental Anos Finais do Colégio Tales de Mileto; victoria.mazzero096@gmail.com

⁵ Estudante do Ensino Fundamental Anos Finais do Colégio Tales de Mileto; manuelabissibotelho2@gmail.com

⁶ Professora Titular na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; silviamf@unicamp.br

Para Gomes *et al.* (2024), os estereótipos de gênero são uma das principais razões pelas quais muitas mulheres não escolhem carreiras científicas, pois, apesar do número de homens e mulheres na ciência atual serem similares (Lazzarini *et al.*, 2018), quando se pensa na atividade científica, esta é normalmente associada a uma atividade masculina (Aquino, 2006; Ichikawa *et al.*, 2008; Bian, Leslie e Cimpian, 2017). Gomes *et al.* (2021) concordam que os estereótipos de gênero afetam a produção científica: o fazer ciência passa a ter um gênero dominante, o que provavelmente contribui para o afastamento das mulheres cientistas, num círculo vicioso, e com claro empobrecimento de pontos de vista divergentes.

Representações que reforçam a ideia de que a ciência é um campo predominantemente masculino podem levar muitas meninas e mulheres a não se sentirem capazes ou acolhidas nesse ambiente, restringindo suas escolhas profissionais. Essa desigualdade de gênero na ciência compromete não apenas o acesso equitativo às oportunidades, mas também o pleno desenvolvimento da sociedade pois, quando uma parcela da população não acessa o ambiente científico, parte das demandas de diferentes grupos sociais não são representadas.

O projeto “Faça Ciência como uma Garota”

O projeto “Faça Ciência como uma Garota” desenvolve-se em um colégio da rede privada na cidade de Piracicaba, interior do estado de São Paulo, Brasil, desde o segundo semestre de 2023. Ele compõe a tese de doutorado da autora principal deste trabalho que, adotando a metodologia da Pesquisa-Ação, visa investigar se a implementação do projeto favorece a reflexão de estudantes sobre a relação mulher e Ciência, através do resgate de histórias de mulheres cientistas e empregando uma abordagem crítica sobre a Natureza da Ciência (NdC).

Estudantes do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio integram o projeto. Este ocorre no período da tarde, no contraturno das aulas, às quintas-feiras, com exceção das semanas de provas mensais ou bimestrais. Os encontros têm duração de aproximadamente 1 hora e são construídos de forma coletiva e colaborativa, contemplando atividades como práticas investigativas, laboratoriais ou não, atividades baseadas em problemas, pesquisas sobre mulheres cientistas, construção e apresentação de materiais como cartazes e *slides*, rodas de conversa, aplicação e análise de questionários, entre outros.

O presente trabalho pretende apresentar e discutir o primeiro encontro do projeto “Faça Ciência como uma Garota”, em que foi utilizada o “Draw a Scientist Test” (DAST).

A ferramenta Draw-a-Scientist-Test (DAST)

A ferramenta “Draw a Scientist Test” (DAST) foi proposta por Chambers (1983) e adaptada por Rennie e Jarvis (1995). A aplicação do DAST objetiva realizar um levantamento da visão que os(as) estudantes possuem de um(a) cientista, áreas onde são realizadas pesquisas científicas e se há referências ou reconhecimento de nomes de cientistas. Este teste propõe que o(a) estudante desenhe uma pessoa cientista e em seguida explique o seu desenho no

verso da folha. Ao adicionar frases ou anotações em seus desenhos, é possível compreender melhor as visões presentes nos mesmos (Rennie e Jarvis, 1995).

Em geral, há uma tendência nesses desenhos (Azevedo e Scarpa, 2017) de representar os cientistas como uma figura masculina, que usa óculos, cercado de instrumentos de laboratório, livros e aparatos tecnológicos e, às vezes, emitindo frases como “Eureka” (Chambers, 1983).

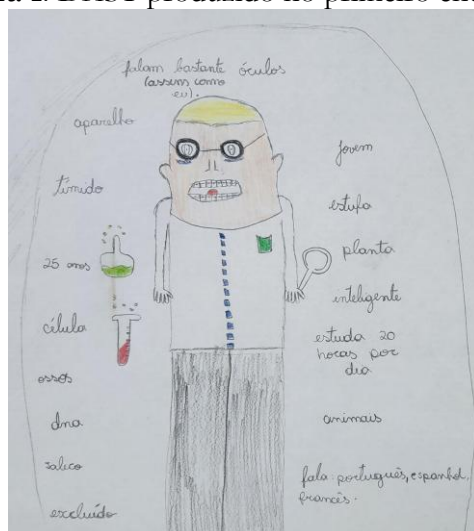
Representações de cientistas dos integrantes do projeto “Faça Ciência como uma Garota”

Durante o primeiro encontro do projeto “Faça Ciência como uma Garota”, realizado em 2023, realizou-se um levantamento das visões de cientistas presentes no imaginário dos/as integrantes do grupo. Para isso, utilizou-se a ferramenta “Draw a Scientist Test” (DAST). Obtiveram-se 12 desenhos, que foram apresentados por seus/suas autores/as durante o encontro e estão descritos abaixo.

Na **figura 1** é possível identificar a representação de um cientista homem, branco, usando jaleco, com olheiras, óculos e aparelho dentário. Ele segura uma lupa e há vidrarias de laboratório ao seu lado. Este cientista é descrito, nas frases que acompanham o desenho, como tímido, excluído, jovem, inteligente, alguém que estuda 20 horas por dia e que sabe falar três idiomas – português, espanhol e francês. Também há termos que indicam áreas de atuação, como célula, ossos, DNA, animais, estufa e planta. A autora deste desenho acrescentou durante sua exposição que imaginou “ele bem gordinho, com umas papadas. É uma pessoa que fala bastante, mas tem medo de socializar, de fazer amigos. Ele demora pra socializar, mas quando se solta ele fala bastante. Ele não chega nas pessoas, as pessoas que chegam nele.”

744

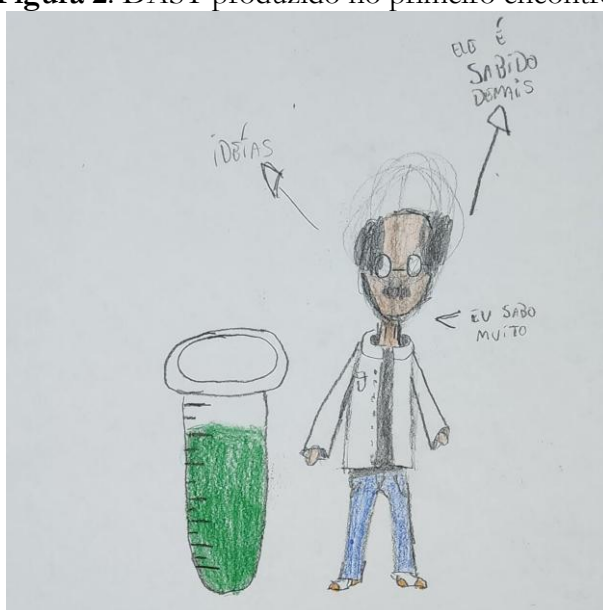
Figura 1. DAST produzido no primeiro encontro.



Fonte: material coletado durante o projeto.

A **figura 2** também representa um cientista homem, branco, vestindo jaleco, chamado de avental pelo autor do desenho durante sua apresentação, e usando óculos. Ele é calvo e possui bigode. Há uma vidraria ao seu lado, representando o trabalho em laboratório, e palavras (“ideias”) ou trechos (“ele é sabido demais” e “eu sabo muito”) que sugerem se tratar de uma pessoa inteligente.

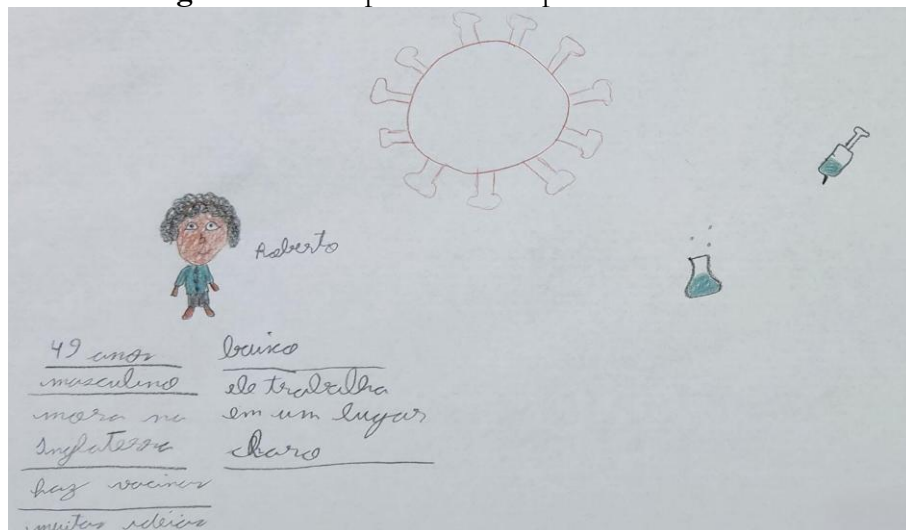
Figura 2. DAST produzido no primeiro encontro.



Fonte: material coletado durante o projeto.

Na **figura 3** temos representado Roberto, um cientista homem e negro. Há representações de um vírus e de vidrarias ao seu lado. Ele é descrito como uma pessoa de 49 anos, baixo, que tem muitas ideias e mora na Inglaterra. O lugar onde ele trabalha fazendo vacinas é um ambiente claro.

Figura 3. DAST produzido no primeiro encontro.

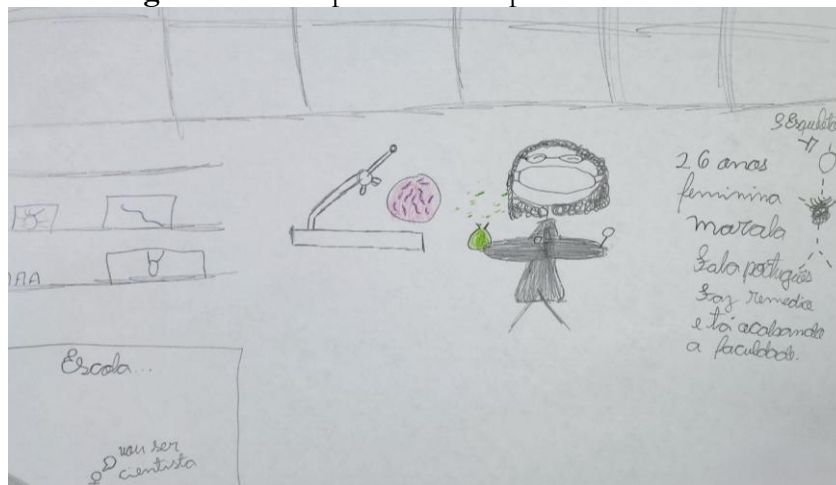


Fonte: material coletado durante o projeto.

746

Diferentemente das anteriores, na **figura 4** é possível ver a representação de uma cientista mulher. Ela usa jaleco, óculos e máscara de proteção. Segura uma lupa em uma das mãos e uma vidraria na outra. Há também um microscópio, um esqueleto humano e animais em recipientes em seu laboratório. Ela é descrita como alguém que está no final da graduação, trabalha fazendo remédio e fala português. De acordo com a autora do desenho, durante a exposição oral, “ela trabalha em um laboratório que é dela, parecido com o da nossa escola”. Além disso, há um quadro no canto inferior esquerdo que mostra uma recordação: o desejo de ser cientista desde a época em que estava no colégio.

Figura 4. DAST produzido no primeiro encontro.

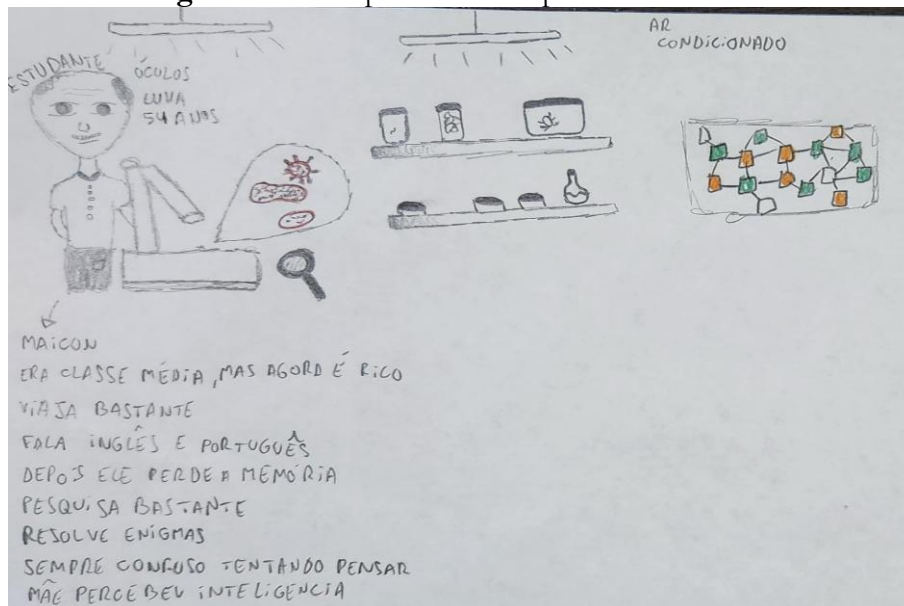


Fonte: material coletado durante o projeto.

A **figura 5** representa um cientista homem, branco e calvo. Seu nome é Maicon, tem 54 anos e é estudante. Ele trabalha em um laboratório com microscópio, onde observa microrganismos, lupa, vidrarias, animais armazenados em potes, e uma lousa com diversas anotações conectadas entre si. O ambiente é claro e possui ar condicionado. Apesar de não estar desenhado, foi descrito que ele usa óculos e luvas. Vem acompanhado de uma espécie de biografia que diz que ele “era classe média, mas agora é rico”, que “viaja bastante” e “fala português e inglês”. Em algum momento “(depois) ele perde a memória”. Este cientista “pesquisa bastante”, “resolve enigmas”, e está “sempre confuso tentando pensar”. Sua mãe percebeu que ele era inteligente.

747

Figura 5. DAST produzido no primeiro encontro.

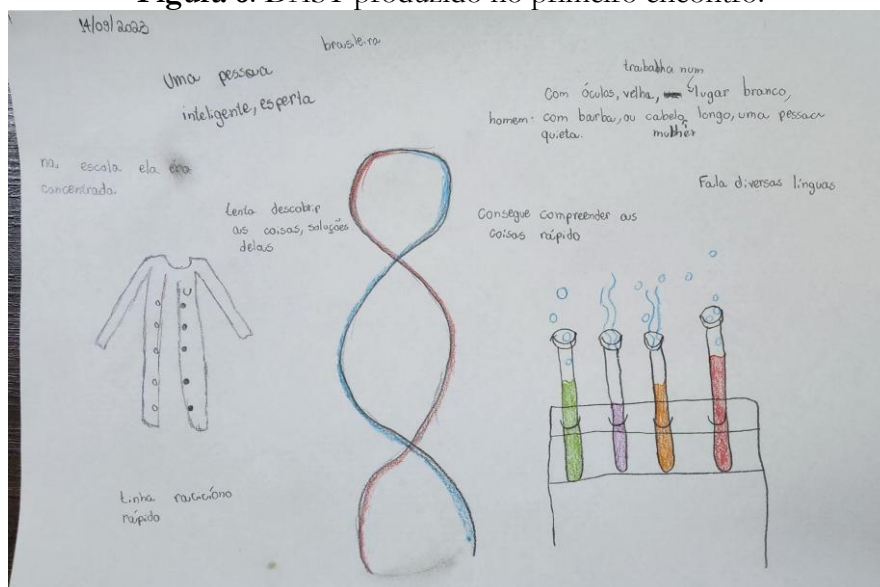


Fonte: material coletado durante o projeto.

748

Na **figura 6** não é possível ver traços físicos, mas os pronomes e adjetivos são femininos. As anotações dizem que essa representação de cientista é brasileira, velha, usa óculos, possui cabelo longo, é inteligente e esperta. “Na escola ela era concentrada”, “tinha raciocínio rápido”, “fala diversas línguas”, “consegue compreender as coisas rápido” e “tenta descobrir as coisas, soluções delas”. Seu ambiente de trabalho é um local branco. A autora do desenho também disse que, “se fosse um cientista homem, seria velho e teria uma barba branca”.

Figura 6. DAST produzido no primeiro encontro.

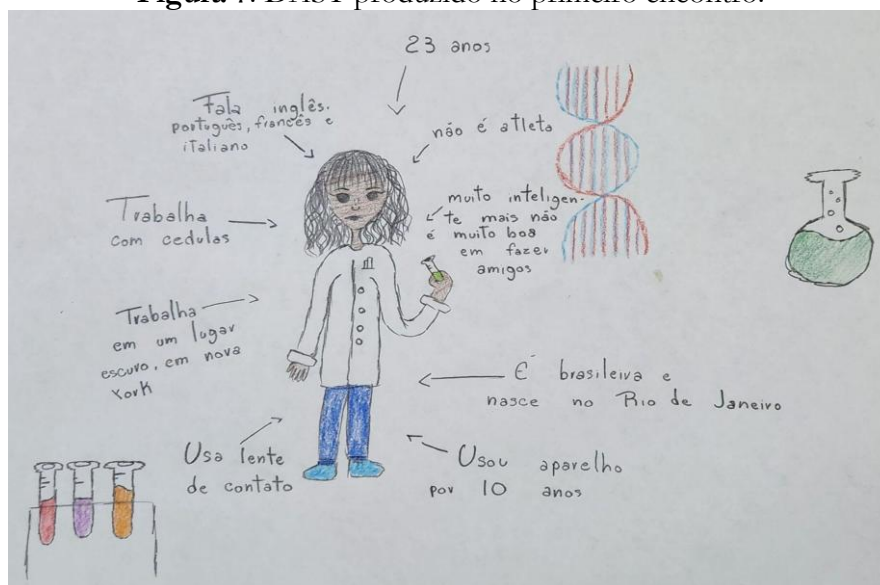


Fonte: material coletado durante o projeto.

749

A **figura 7** representa uma cientista mulher, negra, utilizando jaleco. Há vidrarias em sua mão e ao seu redor, além de uma molécula de DNA. Ela é brasileira, nascida no Rio de Janeiro. Tem 23 anos, fala quatro idiomas (inglês, português, francês e italiano) é muito inteligente, mas “não é muito boa em fazer amigos”. Ela usou aparelho dentário por 10 anos e atualmente usa lente de contato. Mora em Nova York e trabalha com células em um lugar escuro.

Figura 7. DAST produzido no primeiro encontro.

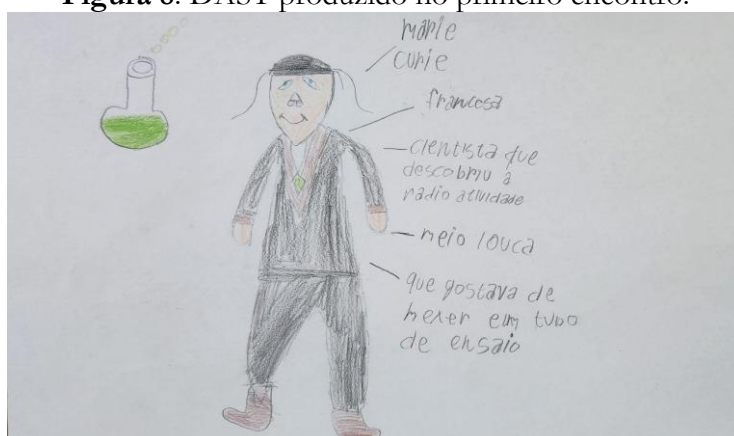


Fonte: material coletado durante o projeto.

750

Na **figura 8** temos uma representação com referência direta a Marie Curie. É uma mulher branca, usando blusa e calça escuras e um colar com um pingente que brilha. Além do nome da cientista (Marie Curie), está descrito que ela é francesa, que descobriu a radioatividade, que é “meio louca” e que “gostava de mexer em tubo de ensaio”. Há uma vidraria ao seu lado contendo a mesma substância do pingente.

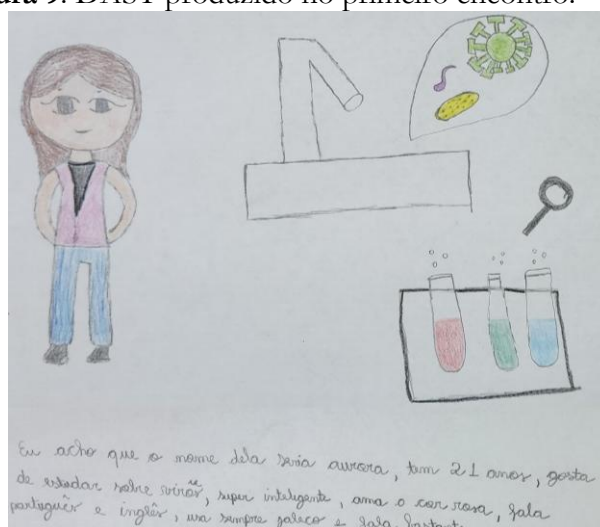
Figura 8. DAST produzido no primeiro encontro.



Fonte: material coletado durante o projeto.

Na **figura 9** temos representada uma mulher cientista e branca. Apesar de não estar desenhado, está escrito que ela usa jaleco. Seu nome é Aurora, tem 21 anos, fala dois idiomas (português e inglês) e gosta de estudar vírus. Ela é “super inteligente”, “ama a cor rosa” e fala bastante. Há um microscópio (e microrganismos), uma lupa e tubos de ensaio com substâncias coloridas representados na imagem.

Figura 9. DAST produzido no primeiro encontro.



Fonte: material coletado durante o projeto.

Já a **figura 10** apresenta um cientista homem, branco, jovem (entre 18 e 24 anos), com bigode, cavanhaque (“pelos faciais muito mal cuidados”) e cabelo comprido preso em um rabo de cavalo, indicado como “cabelo não comum na moda”. Usa óculos, mas esqueceu, jaleco e tem baixa estatura. De maneira geral, parece ser uma pessoa desleixada. Ele é ambientalista e defensor dos direitos humanos. Passou 2 anos pesquisando sobre alguma doença. É budista ou espírita, odeia fazer exercícios físicos e *fake news*, tem um laboratório alugado e namora uma mulher “de Artes ou Humanas”.

751

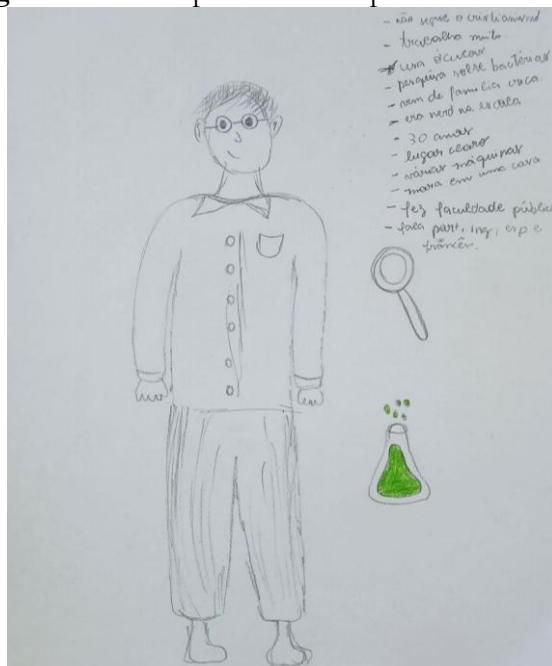
Figura 10. DAST produzido no primeiro encontro.



Fonte: material coletado durante o projeto.

Na **figura 11** temos mais uma representação de um homem, branco, usando jaleco e óculos. Há uma lupa e uma vidraria de laboratório representadas. Ele é descrito como alguém de 30 anos e que veio de família rica. “Era nerd na escola e só tirava notão”, fez faculdade pública, fala quatro idiomas (português, inglês, espanhol e francês). Trabalha muito em um lugar claro e com várias máquinas, pesquisando sobre bactérias. Mora em uma casa e não segue o Cristianismo.

Figura 11. DAST produzido no primeiro encontro.

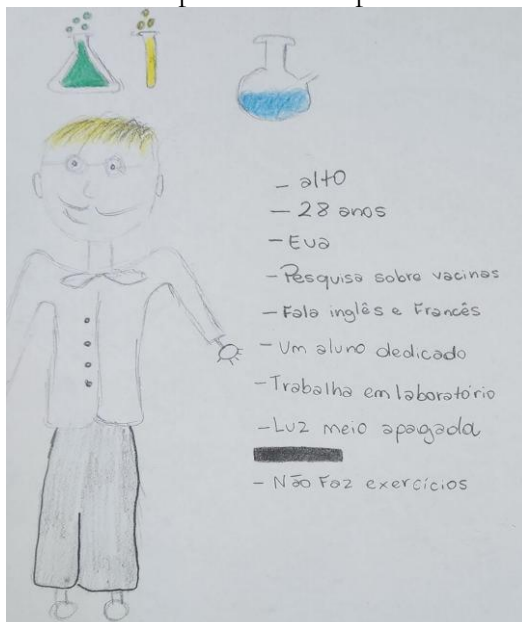


Fonte: material coletado durante o projeto.

753

Por fim, a **figura 12** representa um homem, branco, loiro, com bigode, usando jaleco e óculos. Ele tem 28 anos, é alto, não pratica exercícios físicos e mora nos Estados Unidos. Era um aluno dedicado, fala inglês e francês e pesquisa vacinas. Trabalha em laboratório, descrito como um lugar com uma “luz meio apagada”. Também há vidrarias representadas no desenho.

Figura 12. DAST produzido no primeiro encontro.

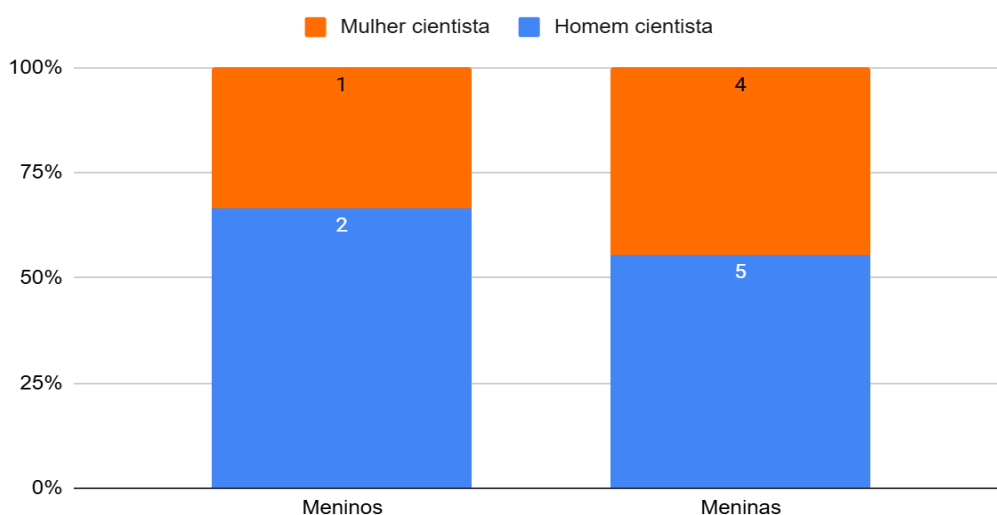


754

Fonte: material coletado durante o projeto.

Dentre os 12 desenhos apresentados e expostos ao grupo, 7 deles, aproximadamente 60%, trazem representações de cientistas do sexo masculino, enquanto mulheres são representadas em 40%. Também é possível observar que os homens cientistas foram mais representados tanto pelos meninos quanto pelas meninas (**Figura 13**).

Figura 13. Gráfico indicando as representações de mulheres e homens cientistas por gênero.



Fonte: autoria própria.

755

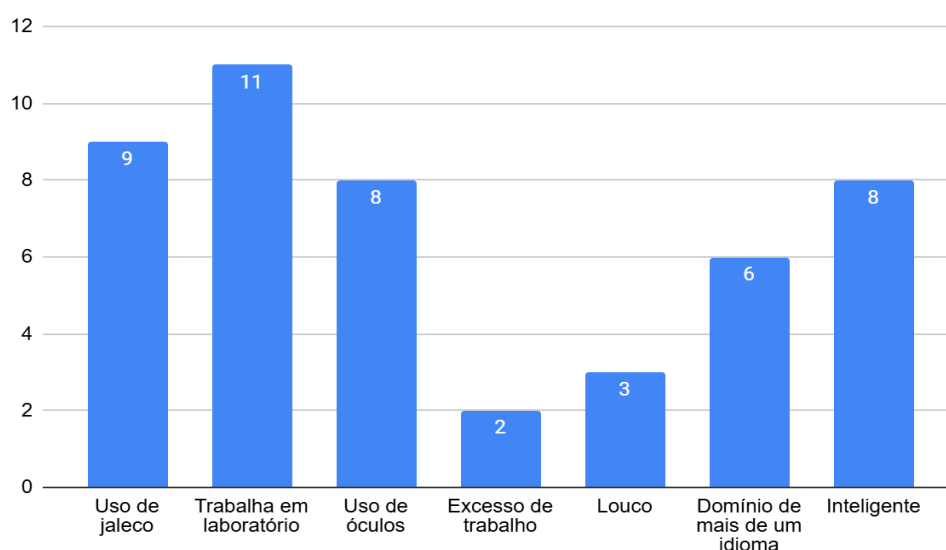
A diferença entre as representações de gênero não é tão acentuada e se acredita que, por fazerem parte de um projeto nomeado “Faça Ciência como uma Garota”, os/as estudantes foram sugestionados/as pelo nome do mesmo. Mesmo assim, o desequilíbrio está presente (e foi confirmado através dos resultados do DAST aplicado em toda a comunidade escolar feito posteriormente, no 12º encontro) e isso é reflexo de uma crença arraigada na sociedade de que a ciência é uma das profissões mais adequadas para homens do que para mulheres (Gomes *et al.*, 2024). Essa percepção da área como masculina pode fazer com que as meninas se sintam distantes e optem por profissões mais familiares (Ichikawa *et al.*, 2008).

Para Gomes *et al.* (2024), outro aspecto que contribui para os estereótipos de gênero na escolha de carreiras científicas é a falta de diversidade nas representações de cientistas na mídia e na cultura popular, uma vez que filmes, programas de TV e outros meios de comunicação frequentemente retratam cientistas como homens brancos que trabalham isoladamente em laboratórios. Além disso, os livros didáticos de Ciências da Natureza não representam adequadamente as mulheres cientistas; mesmo quando as autoras são mulheres, as representações femininas não estão visíveis nas páginas, levando a uma compreensão distorcida do papel das mulheres na ciência (Skumra *et al.*, 2020).

Outros aspectos associados ao estereótipo de cientista, já identificados há tempos, são: uso de jaleco branco, trabalhar em um laboratório, usar óculos de grau, ter barbas e cabelos mal cuidados devido a muito trabalho ou a uma certa loucura (Chambers, 1983). Dentre os DASTs analisados (**Figura 14**), 75% visualizam o(a) cientista como alguém que usa jaleco e em 92% deles o laboratório foi representado como o local de trabalho dessa profissão.

Aproximadamente 67% dos desenhos incluem o uso de óculos. O excesso de trabalho aparece em 17% das representações e a característica “louco” em 25%. Estes resultados demonstram que, mesmo após 40 anos da publicação de Chambers ou comparando com pesquisas mais atuais (Almeida e Lima, 2016; Cavalli e Meglhiortti, 2018; Massarani *et al.*, 2019; Krizek e Geraldino, 2020; Da Silva e Rotta, 2024), essas características estereotipadas sobre como a pessoa cientista é vista se mantêm.

Figura 14. Características sobre cientistas identificadas nos DASTs analisados.



Fonte: autoria própria.

Adjetivos como inteligente, esperto ou dedicado estão presentes em aproximadamente 67% dos desenhos e em 50% dos registros aparece o domínio de mais de 1 idioma como característica de cientista. Essa imagem de que a ciência é possível apenas para alguns indivíduos extremamente inteligentes pode fazer com que os estudantes se desinteressem pela carreira (Da Silva e Rotta, 2024).

Todas as representações de cientistas trazem o profissional de forma solitária, sem a presença de uma equipe trabalhando em conjunto. Aproximadamente 17% dos desenhos indicaram que cientistas têm dificuldades de interação, evidenciado em frases como “não é muito boa em fazer amigos” ou “tem medo de socializar, de fazer amigos”. Esses dados corroboram o trabalho de Krizek e Geraldino (2020) que evidenciaram que muitos alunos ainda possuíam a percepção da pessoa cientista como um gênio solitário, com uma vida social limitada, trancafiado em um laboratório, onde são realizadas descobertas grandiosas. Além disso, 17% das representações apontam que cientistas são pessoas que não praticam atividades físicas, ou seja, são sedentárias, resultado também encontrado em Nunes *et al.* (2013).

Apenas duas figuras trazem pessoas negras: um homem e uma mulher. De acordo com Massarani *et al.* (2019), a figura dominante de cientista presente na mídia é a de um homem, maduro e branco. Apesar do Brasil possuir mais pessoas declaradamente não brancas, há um desconhecimento de cientistas negros e negras. Para Pereira e Elias (2021), áreas científicas e livros didáticos contribuem para a manutenção de uma concepção racista e machista na sociedade. Somado a isso, pesquisas têm demonstrado que a assimetria de gênero e raça/etnia nas carreiras científicas dificulta o reconhecimento das meninas nestas profissões, pois além das cientistas serem pouco visualizadas, quando são representadas e divulgadas, em geral, não são negras ou latinas (Louro, 1997; Gomide, 2016; Cavalli e Meghioratti, 2018; Pereira e Elias, 2021).

Outra característica que merece destaque é o aparecimento de referências sobre a época da escola, explicitando o comportamento do(a) cientista quando era criança ou adolescente. Aproximadamente 33% dos desenhos trazem essa informação, indicando que o desejo ou as habilidades para se tornar um cientista acompanham o indivíduo desde a juventude, e a escola como um espaço para demonstração dessas características.

Esses estereótipos do que é ser cientista e fazer ciência podem ser problematizados ao se trabalhar nas escolas visões mais contextualizadas da ciência, que a revelem como empreendimento coletivo, rico em divergências, imerso em um contexto sócio-histórico (Gil-Perez *et al.*, 2001).

757

Considerações finais

Para possibilitar a desconstrução de estereótipos sobre quem faz ciência é fundamental criar espaços para reflexões a respeito da participação das mulheres na ciência no âmbito da Educação Básica (Nascimento e Loguercio, 2013), abordando o papel desempenhado por mulheres cientistas ao longo das construções científicas e sua presença na ciência atual.

Além das questões de gênero, a Educação para Cidadania requer trabalhar, em conjunto, outros aspectos relativos à Natureza das Ciências, que abrangem desde elementos das diferentes metodologias científicas até aspectos práticos da profissão (Moura, 2014), visando a uma formação crítica de alunos e professores no contexto social em que vivem (Heerdt; Batista, 2016).

Sendo assim, o “Faça Ciência como uma Garota” configura-se como um projeto que promove momentos de reflexão sobre como as questões de gênero, raça, etnia, classe e outros aspectos sociais moldam a pesquisa científica, possibilitando a compreensão de como a ciência se desenvolveu ao longo da história e como foi moldada por influências culturais, sociais e de gênero. Ao resgatar histórias de mulheres cientistas, somadas às discussões sobre aspectos da Natureza da Ciência e à realização de atividades científicas, acredita-se que este projeto possa desafiar a manutenção dos estereótipos de gênero apresentados, ajudando meninas a reconstruírem suas crenças sobre suas próprias habilidades e inspirando-as a se interessarem ou aspirarem a carreiras em áreas científicas.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Referências

ALMEIDA, Sheila Alves de; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Cientistas em revista: Einstein, Darwin e Marie Curie na Ciência Hoje das Crianças. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 18, n. 2, p. 29-47, 2016.

AQUINO, Estela M. L. **Gênero e ciência no Brasil**: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade. Núcleos e Grupos de Pesquisa, 2006.

AZEVEDO, Nathália Helena; SCARPA, Daniela Lopes. Revisão sistemática de trabalhos sobre concepções de natureza da ciência no ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, p. 579-619, 2017.

BIAN, Lin; LESLIE, Sarah-Jane; CIMPIAN, Andrei. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. **Science**, v. 355, p. 389–391, 2017.

BUCK, Gayle A. et al. Examining the cognitive processes used by adolescent girls and women scientists in identifying science role models: A feminist approach. **Science Education**, v. 92, n. 4, p. 688-707, 2008.

CAVALLI, Mariana Bolake; MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. A participação da mulher na ciência: um estudo da visão de estudantes por meio do teste DAST. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 3, n. 3, p. 86-107, 2018.

CHAMBERS, David Wade. Stereotypic images of the scientist: The Draw-a-Scientist Test. **Science Education**, v. 67, n. 2, p. 255-265, 1983.

CHRISTIDOU, Vasilía. Interest, Attitudes and Images Related to Science: Combining Students' Voices with the Voices of School Science, Teachers, and Popular Science. **International Journal of Environmental and Science Education**, v. 6, n. 2, p. 141-159, 2011.

DA SILVA, Lucas Lacerda; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. Como você imagina uma pessoa cientista? Mulheres cientistas na visão de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. **Revista Ciências & Ideias**. 2024.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

758



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

ELIAS, Marcelo Alberto; DE OLIVEIRA PEREIRA, Ana Caroline. A invisibilidade da mulher negra na Ciência: uma análise a partir de livros didáticos de Ciências e Biologia. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 491-499, 2021.

GANDOLFI, Haira Emanuela. Different people in different places: Secondary school students' knowledge about History of Science. **Science & Education**, v. 27, p. 259-297, 2018.

GOMES, Érica Cupertino; CARVALHO, Sheyse Martins de; ROCHA, Alexsandro Silvestre da. Representatividade feminina em 40 anos da Revista Brasileira de Ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, e20210105, 2021.

GOMES, Liziane Crisula Pereira; UCHÔA, Maic Bezerra; SOARES, Maria Rosangela. Negligenciamento histórico da atuação das mulheres da ciência. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 20, n. 45, p. 214-230, 2024.

GOMIDE, Ana Carolina Corrieri. Gênero, ciências e mídia: representações de mulheres cientistas entre estudantes do 2º ano do ensino médio em Belo Horizonte. Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.

HEERDT, Bettina; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Questões de gênero e da natureza da ciência na formação docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 30-51, 2016.

ICHIKAWA, Elisa Yoshie; YAMAMOTO, Juliana Mônica; BONILHA, M. Ciência, tecnologia e gênero: Desvelando o significado de ser mulher e cientista. **Serviço Social em Revista**, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2008.

KESSELS, Ursula; RAU, Melanie; HANNOVER, Bettina. What goes well with physics? Measuring and altering the image of science. **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, p. 761-780, 2006.

KRIZEK, João Pedro Ocanha; GERALDINO, Carlos Francisco Gerencsez. Eureka!, barbas e explosões: concepções de ciência e de cientista no Ensino Fundamental II. **REGRASP-Revista para Graduandos/IFSP-Câmpus São Paulo**, v. 5, n. 4, p. 84-105, 2020.

LAZZARINI, Ana Beatriz; SAMPAIO, Camília Pierroti; GONÇALVES, Vitória Séllos; NASCIMENTO, Érica Regina Filletti; PEREIRA, Fabíola Manhas Verbi; FRANÇA, Vivian Vanessa. Mulheres na Ciência: papel da educação sem desigualdade de gênero. **Rev. Ciênc. Ext.** v.14, n.2, p.188-194, 2018.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

MASSARANI, Luisa; CASTELFRANCHI, Yuri; PEDREIRA, Anna Elisa. Cientistas na TV: como homens e mulheres da ciência são representados no Jornal Nacional e no Fantástico. **Cadernos Pagu**, n. 56, p. e195615, 2019.

MOURA, Breno Arsioli. O que é natureza da Ciência e qual sua relação com a História e Filosofia da Ciência? **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 7, n. 1, 2014.

NASCIMENTO, Paloma Nascimento; LOGUERCIO, Rochele de Quadros. Articulações entre as Discussões de Gênero e o Ensino de Ciências: Uma Proposta de Pesquisa. **Encontro de Debates sobre o Ensino de Química**, 2013.

NUNES, Albino Oliveira et al. As atitudes de estudantes da rede brasileira de educação tecnológica sobre as relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA). **Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas**, n. Extra, p. 2589-2594, 2013.

PÉREZ, Daniel Gil et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 7, p. 125-153, 2001.

RENNIE, Léonie J.; JARVIS, Tina. Children's choice of drawings to communicate their ideas about technology. **Research in Science Education**, n. 25(3), p. 239-252, 1995.

SKUMRA, Caroline Noskoski; MÜNCHEN, Sinara; KAMANSKI, Angela Baruffi. Mulheres na ciência: uma análise em livros didáticos de ciências da natureza do ensino médio. **Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica**, v. 1, n. 10, 2020.

760



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

O QUE DIZ A EXPERIÊNCIA DE DOCENTES SOBRE TDIC, IA E ENSINO SUPERIOR?

Miriam Magedanz¹
Rogério José Schuck²
Paulo Henrique Vieira de Macedo³

Introdução

O presente estudo tem como destaque a Área de Ensino, especialmente, no que diz respeito às transformações desencadeadas após a pandemia que flexionam a aceleração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas salas de aula. A ação docente frente às constantes mudanças são percebidas como fenômenos que estão diretamente relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, que muitas vezes acontecem entre os grupos de pares de docentes.

Nesse meio, percebe-se que a constituição da ação colaborativa (Palloff; Pratt, 2015), que acontece tanto em ambientes virtuais quanto no contato entre os grupos de acadêmicos e docentes. Essa relação, que chega a ser comum, agora, também se estende para o cenário tecnológico, como exemplo: tem-se o *Chat GPT* e a Inteligência Artificial - IA.

Essas tecnologias popularizaram-se nas Universidades por auxiliarem os acadêmicos, e facilitar alguns processos internos dentro das Instituições de Ensino Superior (IES). Dessa forma, impulsiona para o trabalho docente uma transição e adaptação ágil, a fim de contemplar a “nova” realidade dos processos de ensino e aprendizagem. :

A IA instituiu novo tensionamento nas dinâmicas do ensino e da docência. Esse tensionamento produz rupturas e novas conexões que se refletem na docência, para Walter e Cunha (2019, p 31): “[...] o impacto das tecnologias digitais desestabilizam as formas usuais de ensinar e aprender baseadas nas preleções/repetições de conteúdo”. Docentes acumulam percepções sobre as tecnologias digitais ao longo do percurso do ensinar, por isso. para Michels et. al. (2024) é recomendável um esforço auto avaliativo sobre si e suas práticas docentes, desenvolvendo a habilidade de estar sensível e crítico na relação da docência com as inovações.

Registrar essas percepções e aprendizados dos docentes é parte do trabalho de um grupo de pesquisa numa Universidade Comunitária na Região Sul do Brasil, que se dedica ao tema do Ensino Superior e TDIC desde o ano de 2016, incluindo, em 2023, os recentes estudos envolvendo a tecnologia da IA. Nesse sentido, a partir da coleta de dados desta pesquisa emergiram alguns temas relevantes ao debate em torno do tema TDIC, IA e Ensino.

¹ Graduanda em Psicologia. UNIVATES. mmagedanz1@universo.univates.br

² Doutor em Filosofia pela PUC. UNIVATES. rogerios@univates.br

³ Doutorando em Ensino. UNIVATES. paulo.macedo@universo.univates.br

Destacou-se para este texto o conteúdo que descreve as percepções sobre as experiências e sugestões dos docentes a respeito dos usos futuros das TDIC em sala de aula.

Nesse âmbito, o objetivo geral foi descrever como docentes de ensino superior percebem o papel das TDIC e IA na docência. O percurso metodológico adotado foi de natureza qualitativa, fenomenológica, e por tanto têm nos sujeitos e suas narrativas o fundamento para o exercício reflexivo (Galiazzi, 2020).

À medida que o cenário do Ensino mediado por TDIC e IA se consolida, é demandando grande esforço das instituições para adaptação a essas inovações (Moreira; Schlemmer, 2020). Por essa razão as percepções de docentes, assim como suas experiências tornam-se fonte relevante para construir um repertório de conhecimento que visa apoiar o pensamento crítico e habilidades inventivas, as quais são determinantes para docentes em tempos de ensino hiperconectado (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020).

O texto a seguir está organizado em referencial teórico, metodologia, resultados e discussões e considerações finais.

Referencial teórico

O contexto atual da docência no Ensino Superior mediado por TDIC e IA enfrenta rupturas e transformações profundas, desequilibrando as relações do ensino e da docência, para Wagner e Cunha (2019, p30) “Há uma consciência geral que a educação superior vem sendo afetada por diferentes crises, entre elas a paradigmática, a política e epistemológica”. Até a chegada da internet, o paradigma antropocêntrico era o modelo ensino prevalente, essa perspectiva é explicada por Schuck, Neuenfeldt e Goulart (2019, p. 84):

Na lógica tradicional, o professor é o detentor do saber e transmite o conteúdo sem que haja iniciativas e protagonismo dos estudantes. Neste modelo, o aluno somente absorve o conhecimento que já vem pronto, formalizado, e o reproduz, seja em textos ou provas. O aluno mantém a postura de mero ouvinte. Não interage e não desenvolve sua autonomia dentro e fora de sala de aula.

Subsequente a internet, vieram as redes sociais, *sites* de pesquisa, bibliotecas *online*, *blogs*, *smartphones* entre tantos outros recursos; e a informação deixou de estar centralizada no docente, e o conhecimento passou a ser construído em rede, na lógica de uma ecologia-conectiva, onde, novas formas de conceber o conhecimento e as relações estão em construção (Di Felice 2011-2012).

As tecnologias digitais são resultado de inovação tecnológica, e estão associadas às mudanças sociais, comportamentais e na concepção do conhecimento, que refletem na sala de aula e no trabalho docente. Para pensar TDIC e IA associadas à ideia de inovação, buscou-se partir de uma reflexão proposta por Wagner e Cunha (2019, p. 30):



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem representar um modernismo interessante, mas se não vier acompanhado de uma mudança nas formas de entender o conhecimento, não estará, ao nosso ver, vivenciando a inovação.

O desafio para a docência é compreender como as TDIC e IA podem de fato produzir inovações pedagógicas. Segundo Schlemmer, Di Felice e Serra (2020) o uso das tecnologias digitais ainda atende a uma perspectiva instrumental. Wagner e Cunha (2019, p. 32) afirmam: “Portanto não se trata de apenas um rearranjo de condições materiais e estruturais, mas pressupõe uma intensa reflexão e postura diante do conhecimento”. O movimento em direção a uma pedagogia inovadora demanda o letramento digital caracterizado por Schlemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 13) como:

Novas competências para o desenvolvimento de uma docência de qualidade e, competências digitais que permitam desenvolver fluência técnico-didático-pedagógica, o que possibilita pensar em novas pedagogias.

Reconhecer o mundo a partir das mudanças e inovações não exige os atores sociais e políticos de produzir contrapontos, problematizações a respeito do papel das TDIC e IA para o ensino e aprendizagem. Segundo o relatório da Unesco (2023, p. 22) o foco precisa estar nos resultados esperados do ensino e não nos recursos: “A premissa básica deste relatório é que a tecnologia deve servir às pessoas e que a tecnologia na educação deve colocar os estudantes e professores no centro”. Portanto, considerando a inovação tecnológica como transformadora dos paradigmas e da filosofia educacional na atualidade; onde devem estar reforçados os compromissos do ensino com a aprendizagem, e o ensino centrado na relação aluno e professor, intensificando a atenção para os avanços e lacunas do processo da formação docente, é que se encontram os horizontes para o avanço em direção à educação digital em rede, colaborativa e inventiva (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020)).

Metodologia

Num intervalo de três anos, dois grandes eventos afetaram as dinâmicas da docência e das salas de aula. As percepções de docentes acerca dessa realidade é o objeto desta pesquisa que segue os delineamentos de uma abordagem qualitativa e tem como fundamentos teóricos a pesquisa fenomenológica, sobre a qual, Gil (2017, p. 98) destaca: “exemplos de tópicos apropriados para a pesquisa fenomenológica são os referentes à experiência vivida pelos seres humanos, que se expressa em sentimentos, crenças, aspirações e temores”.

Portanto, é pela percepção da experiência vivida por docentes que se busca captar como as TDIC e IA estão sendo incorporadas às aulas, e principalmente, buscar os *insights* que essas vivências trazem como conteúdo para as práticas docentes.



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

O instrumento de coleta de dados partiu do envio de um questionário, através do *Google Forms*, com questões semi estruturadas, que permitiram que os docentes pudessem expressar pela escrita suas opiniões e percepções. Colaboraram com este estudo 32 professores de uma Universidade da Região Nordeste do País.

Utilizou-se da Análise Textual Discursiva (ATD) de Galiazzi (2020) para o tratamento dos dados, seguindo a ordem proposta pela autora: unitarização, categorização, identificação do novo emergente e por fim, a produção textual. Processo no qual emerge as compreensões a respeito do tema. Iniciando pela unitarização, o passo a seguir é categorização que se dá a partir da aproximação das unidades de sentido, Galiazzi (2020, p.100) descreve o desvelamento de categorias da seguinte forma: “pode-se afirmar que a categorização é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese”.

Adiante, no processo de ordenamento do conteúdo, destacou-se para este trabalho duas categorias emergentes: a primeira destaca as experiências e percepção de docentes a respeito da aulas mediadas por TDIC e IA e a segunda categoria emergente apresenta as sugestões de docentes para o ensino mediado por TDIC e IA. Entende-se, a partir de Galiazzi (2020, p.101) que a pesquisa qualitativa/ fenomenológica valoriza as experiências conscientes sujeitos, mas também está aberta a ouvir o latente:

Em todo o processo de categorização na Análise Textual Discursiva enfatiza-se a interpretação, a subjetividade e intersubjetividade de valorização dos contextos de produção e da natureza histórica dos processos de constituição de significados.

Os resultados desvelados através da ATD sobre o conteúdo das respostas serão discutidos no texto a seguir, onde as contribuições dos docentes serão apresentadas na forma de abreviação e seguidas de um referencial numérico, ex: Professor = Prof. 1, Prof. 2, e assim consecutivamente.

Resultados e discussões

Para este trabalho priorizou-se a pergunta do questionário, a partir da qual docentes puderam manifestar suas experiências e sugestões para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem referentes ao uso das tecnologias digitais e IA. Inicialmente identificou-se um “espírito aberto” às inovações geradas por tecnologias digitais e IA. Entre os 32 docentes que responderam ao questionário, somente 12,12% responderam ser contrários ao uso de TDIC, IA e virtualização das aulas. O que se observa segundo Kastrup (2015) é uma realidade hiperconectada provocadora de *breakdowns* e perturbações, e neste cenário as subjetividades são convocadas para a reinvenção de si como estratégia de conseguir dialogar com o informundo, termo cunhado por que Schlemmer, Di Felice, Serra (2020) para para descrever o momento atual. Na perspectiva do ensino e docência, esse reinventar-se ganha sentido,

dimensão e relevância sobretudo quando encontra convergência nas respostas dos entrevistados.

A seguir, serão apresentados os resultados que estão organizados em categorias.

Categoria que fala trata das experiências e percepções de docentes a respeito das aulas mediadas por TDIC e IA.

Esta categoria foi dividida em três subcategorias, de forma que se possa diferenciar os conteúdos.

TDIC e IA colaboram como coadjuvantes no ensino.

As manifestações dos docentes estão invariavelmente atravessadas, implícita ou explicitamente pela percepção do papel relevante, porém, coadjuvante das TDIC e IA no ensino. Coadjuvantes na relação professor estudante, e na relação entre as diferentes metodologias. A resposta do Prof. 26 ajudam a sintetizar essa percepção Prof. 26: “(...) *Sempre intercalar as tecnologias com outras metodologias ativas e tradicionais, tomando cuidado para não concentrar 100% as tecnologias em detrimento de outros métodos tradicionais (...)*”.¹

Quanto às respostas que indicam como as TDIC e IA auxiliam o ensino, identificou-se uma tendência no uso voltados para planejamento de aulas, exposição de conteúdos e formulações de avaliações, como descreve o Prof. 15: “*Vejo a tecnologia como uma ferramenta que facilita as rotinas mais mecânicas, funcionando como um complemento, e não como um substituto, da relação professor-aluno*”. O papel coadjuvante, das tecnologias já foi apontado por Schuck, Neuenfeldt (2020) quando descrevem as diferentes formas em que as TDIC colaboram com ensino, no entanto frisam que o papel docente é central para que acontece a articulação de conteúdos, mediação das aprendizagens, aproximando os estudantes das tecnologias.

Entre as vantagens conhecidas na aplicação das tecnologias digitais no ensino, estão as atividades interativas, colaborativas, a exemplo da experiência do Prof. 32:

Utilizamos um app de IA para construção de slides, associando com um texto (artigo) e a uma legislação. Fomos juntos lapidando os slides e atualizando algumas nomenclaturas e informações, além de inserir a criticidade e ideia central do texto lido.

O coengendramento entre humanos e não humanos (TDIC) conectados em redes, e a partir de ecologia conectiva formam o novo paradigma de construção de saberes (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020). Frente a tantas mudanças epistemológicas e práticas é o docente que nas suas experiências alertam ou apontam para a questão da intencionalidade das metodologias medidas por TDIC e IA, e para a preocupação para manutenção dos espaços e tempos de promoção do pensamento crítico frente às inovações. É responsabilidade do professor

selecionar e definir as melhores metodologias e didática considerando as demandas do grupo de alunos e as potencialidades a serem desenvolvidas, com ou sem mediação tecnológica.
Prof. 12:

O uso consciente das tecnologias exige constante reflexão e adaptação por parte dos educadores, para que essas ferramentas não se tornem elementos de distração ou superficialidade, mas sim recursos que potencializam a criatividade, o engajamento e a construção coletiva do conhecimento.

É preciso considerar os aspectos da inclusão digital.

As TDIC e IA no ensino também precisam ser abordadas pela perspectiva da inclusão ou exclusão digital, como foram abordadas pelos entrevistados. Se por um lado as tecnologias digitais estão presentes e contribuem para as atividades docentes, trazendo interatividade, personalização do ensino e aprendizagem e produções colaborativas e ampliando a diversidade das metodologias; por outro lado, o acesso é restringido por questões econômicas (acessos pagos ou gratuitos), e/ou por reduzido domínio da tecnologia em questão (letramento digital). Estes fatores acabam por tornarem-se questão de exclusão digital de alunos e docentes

Essa preocupação fica explícita nas respostas do Prof. 12: “*Além disso, é essencial considerar a questão da inclusão, garantindo que todos os alunos tenham acesso às tecnologias de forma justa e significativa*”. Essa preocupação dos docentes conversa com os dados do Relatório de Monitoramento Global da Educação organizado pela UNESCO (2023, p. 9) onde a questão da inclusão digital ganha capítulo, e aponta que “*aplicação das tecnologias digitais varia de acordo com o nível socioeconômico da comunidade, com a aceitação e o preparo de cada professor, com o nível de educação e com a renda do país.*”

O acesso às tecnologias digitais de forma ampla, nas condições de promover qualidade e inclusão encontra entraves. Segundo a experiência dos docentes, além do letramento digital, os *softwares* de melhor qualidade e especializados, hoje para acessá-los é preciso pagar, e passa a ser um investimento pessoal do docente ou do estudante. Este fator exclui, quem não pode pagar, e aumenta a desigualdade entre quem tem maior qualidade e disponibilidade de acesso à informação. Como consequência, aprofundam-se as desigualdades econômicas. Essa desigualdade de acesso aos recursos é percebida pelo docente como o Prof. 4:

A utilização de ferramentas, como por exemplo a suíte de aplicativos oferecida pelo o Google Workspace, em sua versão paga, que proporciona mais recursos para apoiar o processo de organização e registro do planejamento das aulas.

As tecnologias digitais incluem quando favorece a comunicação e compartilhamento de conhecimentos, maior interatividade e dinâmica para as aulas, aproxima virtualmente pessoas

e experiências. No entanto, há que se observar as limitações que emergem das relações econômicas e que por fim impactam no letramento digital e na melhor forma de aplicação das TDIC e IA ao ensino.

Presencialidade

Entre os conteúdos emergentes da subcategoria que está em discussão, surgiu a relação do ensino e aprendizagem com a presencialidade. As aulas virtualizadas durante a pandemia servem hoje de parâmetros e aprendizados. Muito se aprendeu dessa experiência. Após a pandemia o tema da presencialidade física como modelo de aula continua gerando conteúdos, para o Prof. 33: *“Virtualização apenas como modelo para algo mais específico e pontual. As aulas presenciais são importantes e fundamentais para todas as disciplinas”*.

Embora haja posicionamentos contrários a aulas virtualizadas, como na colocação do Prof.22: *“Com relação ao processo de virtualização das aulas eu sou contra, principalmente nos cursos de graduação, especialmente na área da saúde”*, essa, no entanto, não reflete a posição da maioria. Quando o tema é a aula virtualizada, TDIC e IA, às proposições como a do Prof. 9 prevalecem: *“Aulas virtuais podem ser utilizadas como processo de revisão do conteúdo ou material para estudo em casa (como vídeos demonstrando procedimentos)”*. As aulas virtualizadas, assim como as TDIC e IA fazem parte do conjunto de metodologias de suporte à aula. A resposta do Prof. 8 colabora com essa percepção:

Acredito que ferramentas virtuais são acessórias e não substituem o ensino presencial. Entretanto, favorecem exercícios e atividades de fixação do conteúdo por meios inovadores, tais como gameficações, criação de mapas mentais e esquemas de facilitação do estudo, entre outros.

Diante das informações, nota-se que o ensino mediado por TDIC e IA está, em diferentes níveis, compondo o repertório de materiais e práticas de ensino, relevante porque contribui promovendo produções colaborativas, interativas e personalizadas. Entretanto, na experiência dos docentes, a presencialidade física melhora os resultados de ensino e aprendizagem.

Sugestões de docentes para aprimoramento do ensino na relação com as TDIC e IA. Ênfase para a formação continuada para docente.

Nesta etapa do trabalho estão descritas as sugestões que docentes propuseram como estratégias de aproximação entre a docência e as tecnologias digitais.

Considerando as múltiplas tecnologias digitais e *softwares* disponíveis, é coerente que inúmeras dessas sejam desconhecidas entre docentes, ou sejam acessíveis apenas através de plataformas pagas, como já foi discutido anteriormente, este é um empecilho para o domínio dessas

tecnologias. Nas respostas dos docentes entrevistados revela-se a necessidade de formação especializada e permanente para demanda gerada pelas inovações tecnológicas, como sugere o Prof. 20: “*Capacitar professores para o uso pedagógico das ferramentas digitais*”. Complementar a essa resposta, acrescenta-se a sugestão do Prof. 23: “*(...) deixo a questão da capacitação para usar bem as tecnologias, muitas coisas nem sabemos que existem ou como manuseá-las e incorporá-las ao nosso cotidiano da prática docente*”.

Formação e capacitação para uso das TDIC e IA estão entre as sugestões predominantes entre os docentes. A resposta do Prof. 3 reafirma essa percepção:

Primeiramente deveríamos ter um setor responsável por todo o processo, desde a preparação de pessoal, acompanhamento da implementação e avaliação no uso das tecnologias. Um movimento desse tipo daria muitas oportunidades de avançarmos no processo criativo e do domínio que exige o uso da IA.

Diante de um mundo hiperconectado, de onde se esperam rápidas e constantes transformações, é importante que se pense em alternativas para amenizar os desafios impostos pelas tecnologias para a docência. Neste sentido, destaca-se o comentário do Prof 25: “*A maior sugestão seria um programa nacional de educação permanente para acompanhamento/ treinamento do uso das tecnologias a fim que haja um direcionamento certo*”. As TDIC e IA rompem como a lógica emissor-receptor (Di Felice 2011-2012), o papel do professor é reposicionado, diante da realidade em que os estudantes estão conectados a uma rede planetária de informações favorecendo a autonomia e a atitude de pesquisa, extrapolando os limites da aula e do professor, agora, segundo a análise de Schuck, Neuenfeldt e (2021, p. 82): “Ele (o professor) precisa no atual contexto tecnológico instigar o aluno a compartilhar saberes e produzir sua capacidade de aprender”.

768

Considerações Finais

A pesquisa de natureza qualitativa fenomenológica tem como característica essencial ler os fenômenos a partir da observação, e valorizar as experiências dos sujeitos como parte relevante do levantamento de dados. Por essa razão, a entrevista com os docentes é compreendida como uma ferramenta que ajuda a descrever o papel das TDIC e IA para a docência. A partir deste trabalho identificou-se temas que são relevantes entre as respostas dos docentes, destacam-se: a percepção de que as tecnologias digitais são inerentes ao processo de ensino, no entanto sua função é coadjuvante, complementar e potencializadora enquanto o papel do docente e da presencialidade física continuam preponderantes para a formação dos alunos. Embora seja o docente o mediador entre a complexa relação entre conhecimento-aluno-tecnologia digital, identificou-se a carência de formação continuada que favoreça um equilíbrio entre as inovações tecnológicas e a apropriação dos docentes em relação a elas. E este segue como desafio para a docência desde a pandemia em 2020.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Referências

FELICE, Massimo Di. Redes sociais digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 92, p. 6–19, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/34877>. Acesso em: 13 jul. 2025.

GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020. *E-book*, pág.21. ISBN 9786586074192. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786586074192/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Sílvia; TEDESCO, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, p. 93-112. 2015.

MICHELS, Ana B.; DANILEVICZ, Ângela de M. F.; MESQUITA, Diana; ARAGÓN, Rosane. Autoavaliação de posicionamento da inovação no fazer pedagógico: uso de recurso educacional aberto no processo de repensar a prática docente. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. V. 22, n. 1, p. 141- 153, julho de 2024.

MOREIRA, José A.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, V. 20, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Pc/Downloads/leituras%20para%202%C2%BA%20texto%20e%209%C2%BA%20congresso/Texto%20schlemmer%20ONLIFE.pdf>. Acesso em 13 jul. 2025.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line. – 2 ed. – Porto Alegre : Penso, 2015.

SCHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo Di; SERRA, Ilka M. R. de S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, V. 36, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Pc/Downloads/leituras%20para%202%C2%BA%20texto%20e%209%C2%BA%20congresso/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Onlife.pdf>. Acesso em 13 jul. 2025.

SCHUCK, Rogério J.; NEUENFELDT Adriano E. Formação em tempos de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). In: RAMÍREZ, Uva F.; CONTRETRAS, Sandra G. del PEREIRA, Víctor R. Y; GÁLVEZ, Berta A. S.; BASALHO, José J. R.; SCHUCK, Rogério J.; NEUENFELDT Adriano E. **Historiando las prácticas formativas Miradas al trabajo social y las TIC en el contexto contemporáneo**. 1 ed. Bogotá: Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2021. p. 79 - 92. Disponível em



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



<https://repositorio.universidadmayor.edu.co/bitstream/handle/unicolmayor/4853/HistoriandoPraticasFormativas.pdf?sequence=1#page=81>

UNESCO. 2023. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris, UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 13 jul. 2025.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, v. 32, n. 106, 2019. Disponível em: . Acesso em: 07 mai. 2023.

770



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

Maria Goretti Quintiliano Carvalho¹
Mayuanny Takayamã Souza e Silva²
Edson Ferreira Alves³
Fernanda Maria Siqueira Tavares⁴

Introdução

Este trabalho apresenta breve reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico (CP) e os impasses encontrados nesta função, na perspectiva dos coordenadores pedagógicos de instituições de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental em tempos de aulas remotas, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e empírica com aplicação de questionário aos coordenadores pedagógicos em instituições escolares no município de São Luís de Montes Belos, Estado de Goiás.

Inicialmente, apresenta a contextualização histórica do surgimento do coordenador pedagógico no Brasil, na capital do Estado de Goiás, Goiânia, e no município de São Luís de Montes Belos, por meio da Lei das Diretrizes Básicas 9.394/1996 (LDB), marco para consolidar a formação do Coordenador Pedagógico (CP). Em seguida, é apresentada a pesquisa realizada com os coordenadores do município de São Luís de Montes Belos.

771

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica Goiás (Bolsista Capes-Propus), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2007) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos (1998). Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus São Luís de Montes Belos, na área de Educação, na linha Didática e Práticas de Ensino. ORCID: 0000-0002-9207-0561. E-mail: maria.goretti@ueg.br

² Possui graduação em Pedagogia e Gestão de Recursos Humanos, pós graduação em Adm. de Recursos Humanos, Docência Universitária, Pedagogia Social, Educação Infantil, Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial. É Psicopedagoga Clínica, no Centro Especializado em Reabilitação - CER II e na Associação Filantrópica, Montes Belos Solidária - AFMBs. E-mail: mayuanny@gmail.com

³ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011, 2020). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2002) e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2000). É professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos/GO e da Secretaria de Estado da Educação/GO. E-mail: edson.belos@gmail.com

⁴ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (2004). Pós-graduação em Saúde Pública. Mestre em Psicologia pela PUC - GO. Doutoranda em Psicologia pela PUC-GO. Atualmente é professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: fernanda.tavares@ueg.br

A coordenação pedagógica na escola

A criação da função de supervisor escolar, formalizada pela Lei n.º 5.692, de 1971, representou um marco significativo na organização e gestão educacional no Brasil. Esta lei, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, visava modernizar e tornar mais eficiente o sistema educacional, instituindo uma supervisão mais rigorosa e sistemática das atividades escolares. A figura do supervisor escolar emergiu como elemento central na condução dos processos educativos, com a responsabilidade de assegurar a qualidade do ensino e a conformidade com as normas estabelecidas (ALMEIDA, 2014).

De acordo com Vasconcellos (2019), antes da promulgação da Lei n.º 5.692/1971, o sistema educacional brasileiro já havia passado por diversas reformas importantes. A Reforma de Couto Ferraz, implementada em 1854, estabeleceu as bases para a organização do ensino primário e secundário no Brasil Imperial e introduziu a ideia de inspeção escolar, que pode ser vista como um precursor da supervisão escolar formalizada posteriormente. Outra importante legislação foi a Lei n.º 4.024, de 1961, que estabeleceu, pela primeira vez, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo um sistema nacional de educação e as responsabilidades dos entes federativos na oferta e gestão do ensino. Embora não especificasse a função de supervisor escolar de forma detalhada, essa lei preparou o terreno para a modernização e estruturação que se seguiria com a Lei n.º 5.692/1971.

O papel do supervisor escolar, conforme delineado pela Lei n.º 5.692/1971, envolvia a coordenação e o acompanhamento das práticas pedagógicas, bem como a implementação de diretrizes curriculares e administrativas. Essa função era, em grande parte, técnica e administrativa, focada no controle e na fiscalização do processo educativo, garantindo a execução adequada das políticas educacionais (VASCONCELLOS, 2019).

No entanto, ao longo das décadas subsequentes, a educação brasileira passou por profundas transformações, refletindo mudanças sociais, econômicas e culturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394, promulgada em 1996, trouxe nova perspectiva para a organização da educação no país, redefiniu e ampliou o conceito de supervisão, incorporando uma abordagem mais integradora e colaborativa, que culminou na consolidação da função de coordenação pedagógica.

A nova LDB/1996 enfatizou a importância da dimensão pedagógica na gestão escolar, promovendo uma visão mais holística e participativa do processo educativo. O coordenador pedagógico emergiu como um líder pedagógico, responsável por fomentar o desenvolvimento profissional dos professores, incentivar práticas pedagógicas inovadoras, mediar conflitos e promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo. A função de coordenação pedagógica passou a ser vista como essencial para a construção de uma escola democrática e de qualidade, onde o foco não se limitava apenas ao cumprimento de normas, mas também ao desenvolvimento integral dos alunos e à formação continuada dos educadores.

Em suma, a transição da supervisão escolar, conforme estabelecida pela Lei n.º 5.692/1971, para a coordenação pedagógica, delineada pela LDB n.º 9.394/1996, reflete uma evolução significativa na concepção de gestão educacional no Brasil. Com crescente valorização do papel pedagógico na condução das práticas educativas, almejando uma educação mais participativa, reflexiva e centrada no desenvolvimento humano. Segundo este documento,

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o profissional para tomar posse e exercer o cargo precisa ser graduado em pedagogia ou formado em outras áreas correlacionadas com um curso de pós-graduação em coordenação pedagógica. Entretanto, a profissão não possui nenhum tipo de conselho regulamentar, o que prejudica o reconhecimento da profissão, além de dificultar na busca pelos direitos e na mobilização para evitar desvios de funções.

Essa lacuna institucional agrava-se diante da incompletude da definição legal do cargo, que resulta na atribuição arbitrária de funções que extrapolam suas competências pedagógicas e acabam diluindo sua identidade profissional. Como consequência, o CP, cuja função central deveria ser a mediação e o aprimoramento das práticas educacionais, muitas vezes se vê sobrecarregado por tarefas administrativas, burocráticas e até mesmo disciplinares, que deveriam ser de responsabilidade do diretor ou do assistente escolar.

Além disso, há falta de diretrizes normativas que favoreçam interpretações diversas por parte das redes de ensino e das unidades escolares, o que leva a disparidades no exercício da função e na carga de trabalho entre diferentes instituições. Assim, a ausência de regulamentação formal e de uma estrutura legal bem definida não apenas desorganiza a atuação do coordenador pedagógico, mas também exige a efetividade da gestão educacional, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantam uma delimitação clara de suas atribuições e assegurem condições adequadas para o pleno exercício de sua função.

No município de São Luís de Montes Belos, Estado de Goiás, o coordenador pedagógico é amparado pela Lei n.º 1.862, de 23 de setembro de 2010, que institui o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Municipal da Educação Básica de São Luís de Montes Belos - Goiás. Segundo a citada Lei,

Art. 3. Consideram-se funções de magistério, além da docência, as que oferecem suporte pedagógico direto a essa atividade, assim entendidas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, coordenação de caráter pedagógico, supervisão e orientação educacional, exercidas no âmbito das unidades escolares na área central da Secretaria Municipal de Educação (SÃO LUÍS DE MONTES BELOS, 2010).

Ainda de acordo com este documento, no artigo 57, ao profissional do magistério que desempenha a função de Coordenador Pedagógico é atribuída uma gratificação no percentual de 35% (trinta e cinco por cento) incidente sobre o vencimento básico, pela carga horária de 20, 30 e 40 horas semanais.

Atualmente, vê-se como tendência, que os cargos de gestão sejam ocupados por professores dispostos a enfrentar os desafios de refletir sobre a prática escolar, formando e articulando ao Projeto Político-Pedagógico, de modo que se impõe melhor análise sobre a formação para atuar na Coordenação Pedagógica.

Formação para atuar na coordenação pedagógica

Considerando que a Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Oeste (UEG), Sede São Luís de Montes Belos, desempenha importante trabalho de formação de professores e com o intuito de investigar a analisar de que forma a reflexão sobre esta temática tem reverberado nos trabalhos de conclusão de curso (TCC), realizou-se levantamento naqueles que abordam a função do coordenador pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental, nos Cursos de Pedagogia⁵ (no período de 2006 a 2020) e Letras⁶ (no período de 2009 a 2020).

Foram localizados 235 TCs no curso de Pedagogia e 210 TCs no curso de Letras, entretanto, como pode ser observado no quadro a seguir, somente três monografias do curso de Pedagogia sobre a temática desta pesquisa, intitulados: “Gestão escolar democrática: uma análise sobre os agentes que possibilitam a efetivação dessa prática” (SILVA; SANTOS, 2013); “Gestão escolar participativa: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de São Luís de Montes Belos: desafios e perspectiva” (CONCEIÇÃO; FERREIRA, 2014); e “A gestão educacional no município de São Luís de Montes Belos - GO: uma análise à luz do Plano Municipal de Educação” (SILVA; SANTOS, 2017), que abordam sobre a gestão escolar. Porém, nenhuma monografia que trata especificamente sobre o papel do coordenador pedagógico na escola de educação básica.

Os estudos acerca desse assunto não são amplos, o que pode ser indicativo de que na formação inicial haja carência na formação inicial de professores, para que estejam aptos para assumirem na escola a função de coordenador pedagógico.

Ao analisar a matriz curricular de 2015/1 do curso de Pedagogia na UEG - Câmpus Oeste - sede São Luís de Montes Belos, foi identificada somente uma disciplina, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, que contempla a questão da gestão escolar, abordando aspectos da estrutura organizacional da escola e da gestão como um todo, entretanto, não aborda especificamente a função do coordenador pedagógico. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da UEG-Câmpus Oeste-São Luís de Montes Belos (2015) esclarece que o

⁵ O trabalho de conclusão de curso passou a ser obrigatório, no curso de Pedagogia, em 2006.

⁶ O trabalho de conclusão de curso passou a ser obrigatório, no curso de Letras, em 2009.

estágio supervisionado poderá ser em espaços escolares e não escolares, mas não orienta para experiências na gestão da escola, visto que, normalmente o estagiário é encaminhado para a sala de aula. Entretanto, a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 estabelece em seu artigo 8º a importância da participação do estagiário na gestão da escola, e a experiência com as atribuições da coordenação pedagógica da escola campo. Nota-se, pois, o descompasso entre o PPC do curso de Pedagogia e esta Resolução, pois o Estágio Supervisionado não orienta atividades na escola campo na área da gestão. Dessa forma,

Há sim particularidades no campo de trabalho do gestor que não são trabalhadas em muitos cursos de licenciatura e, às vezes, em muitos de Pedagogia. Torna-se necessário que se garanta na matriz curricular desses cursos um espaço voltado às reflexões teóricas específicas da política, da gestão educacional e da atuação do gestor escolar, uma vez que a legislação garante tanto ao licenciado quanto ao pedagogo compor a equipe gestora das unidades escolares (PRADO, 2012, p. 39).

Nesse sentido, a ausência ou insuficiência de conteúdos teórico-práticos voltados à administração escolar nos cursos de licenciatura e Pedagogia pode resultar em gestores pouco preparados para lidar com os desafios cotidianos da escola, como a articulação entre equipe docente, demandas burocráticas, planejamento pedagógico e outros.

Além disso, Prado (2012) ressalta a dualidade da função gestora dentro da escola, que compreende tanto a direção quanto a coordenação pedagógica. Enquanto a direção lida mais diretamente com a administração geral da instituição, a coordenação pedagógica tem um papel fundamental na orientação dos docentes, na melhoria do currículo e na promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Para que o pedagogo esteja apto a atuar em qualquer uma dessas frentes, é necessário que sua formação contemple uma abordagem integrada entre teoria e prática, permitindo que ele compreenda a complexidade da gestão. Dessa forma, tais análises reforçam a urgência de reformulações curriculares que contemplem estágios supervisionados e atividades formativas específicas para a gestão escolar, garantindo que os profissionais ingressem no mercado de trabalho com habilidades e conhecimentos compatíveis com as exigências da educação contemporânea.

Coordenação pedagógica, pandemia e aulas remotas

No final do ano de 2019 começou a disseminação do vírus da Covid-19 na China, logo pessoas de outros países foram infectadas e teve início a uma pandemia mundial⁷. A paralisação das atividades não essenciais no Brasil ocorreu no começo de março de 2020,

⁷ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o Covid-19, causado pelo novo coronavírus, já é uma pandemia. Segundo a Organização, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. (Schueler, 2021).

consequentemente as instituições de ensino (básica, técnica e superior) pararam com seus trabalhos presenciais. Alguns municípios adotaram o trabalho remoto desde o início, enquanto outros optaram por aguardar o retorno gradual do atendimento presencial. No entanto, essa modalidade prevaleceu até 2022, evidenciando a necessidade de ressignificar o uso das tecnologias como ferramentas mediadoras do ensino. Esse processo representou – e ainda representa – um grande desafio para a prática docente, exigindo adaptação pedagógica, domínio de novas metodologias e reestruturação das dinâmicas.

A tecnologia se faz cada vez mais presente no ambiente escolar, auxiliando o trabalho da equipe pedagógica e administrativa. No entanto, com a pandemia, sua utilização tornou-se ainda mais central para a continuidade do ensino, exigindo uma adaptação rápida e significativa por parte dos profissionais da educação. Diante desse cenário, como os professores se prepararam para integrar efetivamente as ferramentas digitais em sua prática pedagógica? Quais desafios enfrentaram na transição para o ensino remoto e híbrido? A necessidade de capacitação, o domínio de novas metodologias e a ressignificação do papel docente emergiram como questões fundamentais, levando os educadores a explorar plataformas de ensino a distância, desenvolver novas estratégias de interação com os alunos e superar barreiras tecnológicas e socioeconômicas. Esse processo revelou tanto as potencialidades quanto as limitações da tecnologia no contexto educacional, destacando a importância de investimentos contínuos em formação e infraestrutura para garantir um ensino mais acessível e eficiente.

Segundo Sarmiento (2009), a tecnologia não se restringe apenas a dispositivos eletrônicos, como celulares, *tablets* e *notebooks*, mas também compreende conhecimentos científicos que contribuem para a resolução de diversas questões na sociedade. No contexto educacional, sua incorporação durante a pandemia não significou a perda da autonomia docente, mas sim um processo de adaptação às inovações tecnológicas. A reorganização dos planos de aula e a adoção de novas metodologias digitais não impuseram restrições à liberdade dos professores, mas demandaram deles uma ressignificação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a tecnologia não substitui a atuação docente, mas amplia suas possibilidades, permitindo a construção de novas formas de ensino e aprendizagem alinhadas às demandas contemporâneas.

Contudo, as desigualdades sociais são agravadas pelo acesso desigual às tecnologias tanto por alunos quanto por profissionais da educação. Embora a sociedade tenha avançado em termos tecnológicos, essas disparidades tornaram-se ainda mais evidentes, especialmente no contexto educacional. Muitos estudantes precisavam compartilhar um único *smartphone* ou computador com familiares para acompanhar as aulas, enfrentando dificuldades que comprometiam seu aprendizado. Além disso, a precariedade no acesso à internet foi um obstáculo significativo, afetando principalmente aqueles que dependiam de dados móveis ou não possuíam conexão em casa. Assim, as condições tecnológicas não são equitativas para todos, o que reforça a necessidade de políticas públicas que garantam maior inclusão digital e acesso igualitário às ferramentas educacionais.

Durante a pandemia, tornou-se essencial elaborar estratégias e ações que atendessem tanto às demandas da escola quanto às necessidades das famílias no uso das tecnologias educacionais. Diante desse cenário, surge uma questão fundamental: de que maneira o coordenador pedagógico tem incentivado e engajado os professores na formação continuada, promovendo o desenvolvimento de competências digitais e a adaptação a novas metodologias de ensino?

Primeiramente, espera-se que o coordenador tenha cada vez mais ampliado seu domínio em relação a determinadas tecnologias, *softwares* e aparatos eletrônicos. “O princípio elementar é que o coordenador pedagógico deve ter intimidade com o computador e suas expressões” (SARMENTO, 2009, p. 69). Pois, o coordenador pedagógico não apenas supervisiona o trabalho dos docentes, mas orienta, ajuda, e com olhar atento, reconhece as dificuldades a serem superadas. No contexto da Pandemia foi necessário que o coordenador pedagógico juntamente com diretor e a secretaria municipal de educação promovessem espaços para formação continuada, numa perspectiva tecnológica. Nem todos compreendiam bem o uso de aplicativos para programar as aulas e alguns só conheciam o básico. Como alternativa, foram ofertadas oficinas *online* de capacitação dos professores para o uso de diferentes aplicativos e plataformas.

Um aplicativo com inúmeros recursos a serem explorados, é a plataforma *Canva*, que oferece vários *templates* educativos gratuitos e por ele também é possível que o professor elabore *folders*, planos de aulas, calendários, apresentações acadêmicas sobre conceitos das atividades, dentre outros recursos. O *Google Meet* foi um dos recursos mais utilizados nesse período de aulas remotas, trata-se de uma sala virtual, que utiliza câmera e o microfone para falar, com a possibilidade de compartilhamento de tela, vídeos e *slides*.

A plataforma Google Sala de Aula (*Google Classroom*) é uma ferramenta onde o professor salva os textos, aplica atividades, vídeos, links, avaliações com possibilidade de dar retorno após correções, notas/conceitos da avaliação da aprendizagem, bem como os alunos podem responder/postar as atividades, acompanhar as orientações e correções dos professores, dentre outras possibilidades de uso deste recurso. O *Google Forms* é um formulário, e por meio dele podem ser feitas as avaliações com respostas objetivas e subjetivas. Já o *CamScanner* é utilizado para escanear documentos, como livros, atividades, entre outros. Há inúmeros recursos que podem ser utilizados, de forma gratuita, para o planejamento, execução e avaliação das aulas, e mesmo no ensino presencial podem ser explorados para preparar uma aula diferente.

777

Coordenação pedagógica em tempos de aulas remotas mediadas por tecnologias: desafios e possibilidades

Bezerra, Velozo e Ribeiro (2021, p. 3) alegam que a situação provocada pela pandemia expôs ainda mais as mazelas educacionais. Segundo eles, nenhum profissional estava preparado para lidar com as dificuldades surgidas, sendo que as barreiras no desenvolvimento de aulas

remotas possibilitaram visualizar o baixo investimento educacional. Diante dessa realidade, os gestores precisaram inovar, principalmente diante de um fenômeno tão complexo e específico. Em nenhum momento, principalmente no Brasil, os programas de formação docente se previram à necessidade de preparar os futuros professores para atuação em situação de quarentena como a que fora vivenciada. Essa nova realidade educacional exigiu novas competências profissionais, que implicavam na disponibilidade e no interesse pela formação em serviço, além da formação inicial diferenciada do educador para a gestão escolar e gestão da nova sala de aula. Por outro lado, também foram exigidas novas habilidades e competências dos estudantes para que gerenciassem com autonomia e sucesso o seu processo de aprendizagem (PERES, 2020, p. 22).

Com o objetivo de compreender como esse processo ocorreu no município de São Luís de Montes Belos - GO, foi realizada uma pesquisa junto aos coordenadores pedagógicos, buscando analisar suas experiências, desafios e estratégias adotadas no contexto educacional.

Pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada por meio do *Google Forms*, com uma abordagem qualitativa, com a aplicação de questionários com questões subjetivas e objetivas direcionados as 18 coordenadoras pedagógicas⁸ de escolas da rede municipal de ensino de São Luís de Montes Belos, enviados por meio do *WhatsApp* pessoal de cada profissional, no final de 2021 e início do primeiro semestre de 2022. Os sujeitos da pesquisa foram as nove coordenadoras pedagógicas, sendo seis de escolas, duas de centros municipais de educação infantil (CMEI) e uma da secretaria municipal de educação, todos do gênero feminino com variação de idade entre 31 e 60 anos. Todas com formação em Pedagogia (sete especialistas, uma doutora e uma mestra), com experiência de um a cinco anos na coordenação escolar.

Aos sujeitos da pesquisa foram apresentados os objetivos do estudo e, também, resguardada a liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como a desistência em qualquer etapa do trabalho, garantido o anonimato das participantes. Como pode ser observado no Quadro 1, os dados indicam que as coordenadoras se veem mais como supervisoras, o que pode ser observado nas respostas abaixo.

778

⁸ Com o intuito de preservar a identidade dos participantes nesta pesquisa, todos os nomes utilizados são fictícios.

Quadro 1 – Exposições de sujeitos da pesquisa a respeito das atribuições do coordenador pedagógico

Acompanhar e orientar o trabalho dos (a) professores(a), acompanhar o desenvolvimento dos alunos, articular a relação entre o gestor e os docentes. (Coordenadora Marcele, 2021).	Coordenar as atividades dos docentes e as práticas pedagógicas de sala de aula, fazer a interação da escola com a família, ocupar posição de liderança também nas alterações de diretrizes pedagógicas e curriculares, buscando garantir que as disposições legais pertinentes sejam cumpridas. (Coordenadora Pérola, 2021).	Criar metodologias, estratégias e um ambiente facilitador para equipe docente e grupo gestor. Também, cabe ao coordenador pedagógico conhecer sua clientela e tentar ajudar a superar as dificuldades (criar projetos leitura/escrita) ter um bom relacionamento com a comunidade escolar, ser ético, ter empatia, zelar pela qualidade das atividades e planos de aula e ver sempre, sempre o aluno como personagem principal da escola. (Coordenadora Rubi, 2021).

Fonte: elaboração própria.

779

A partir dos enxertos acima, é possível depreender que ainda está arraigada a concepção de supervisora do trabalho docente da execução das atividades desenvolvidas na escola, bem como acompanhar os alunos e suas famílias. Além de trabalhar com a gestão escolar para traçar metas e projetos de curto, médio e longo prazo para fomentar a vitalidade da escola e transformá-la no espaço de mudança necessária à inclusão. E ainda, fazer a interação da escola com a família, ocupar posição de liderança também nas alterações de diretrizes pedagógicas e curriculares, buscando garantir que as disposições legais pertinentes sejam cumpridas. Diferentemente do exposto no Quadro 1, há a fala da professora Sofia que compreende a coordenação pedagógica de maneira mais crítica, reflexiva e promotora de espaços de formação, ao afirmar que cabe a esta função: *“Orientar e direcionar o trabalho do professor, contribuindo para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas (ensino-aprendizagem). Atuando também nas funções de articulação, formação e transformação”* (SOFLA, 2021).

A pesquisa investigou os principais desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas, analisando as dificuldades relatadas no exercício da função. Os dados indicam que 60% das participantes apontam o número reduzido de profissionais como um dos principais entraves para o desempenho eficiente da gestão escolar. A escassez de recursos humanos compromete diretamente a organização das atividades pedagógicas e administrativas, sobrecarregando os profissionais e limitando a implementação de estratégias educacionais eficazes.

Além disso, 30% das coordenadoras destacam a ausência de políticas de incentivo como um fator significativo que impacta negativamente sua atuação. A falta de investimentos em formação continuada, a escassez de recursos pedagógicos e a baixa valorização da função refletem diretamente na motivação e no desenvolvimento profissional desses gestores. Esses

resultados evidenciam a necessidade de políticas educacionais que garantam melhores condições de trabalho, ampliação das equipes e incentivos para a formação e especialização contínua, fundamentais para a melhoria da qualidade da gestão pedagógica e, consequentemente, do ensino.

Sobre quais os principais documentos que auxiliam na coordenação pedagógica, nota-se que as respostas eram resumidamente as mesmas: Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Torna-se necessário destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) não foram citadas pelas coordenadoras pedagógicas dos CMEIs. Segundo as respostas das coordenadoras entende-se que são esses documentos que fazem uma gestão transformadora e colaborativa.

Citando os principais desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas durante o período de aulas remotas, destacam-se a dificuldade de manter o contato próximo com o corpo docente e discente, a baixa participação dos alunos nas atividades *on-line*, a falta de comprometimento de alguns responsáveis com o acompanhamento das aulas e as limitações tecnológicas de parte dos professores. A ausência de interação presencial comprometeu o acompanhamento pedagógico e a construção coletiva do ensino, enquanto a resistência ou a dificuldade no uso de ferramentas digitais por alguns docentes evidenciou a necessidade de maior formação tecnológica para a prática educacional. Esses fatores ressaltam a complexidade da adaptação ao ensino remoto e a importância de estratégias eficazes para minimizar seus impactos na aprendizagem e na gestão escolar.

Dentre os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, a necessidade de familiarização com as novas tecnologias destacou-se como um dos mais significativos, sendo relatada por aproximadamente 67% das coordenadoras. Esse dado evidencia a lacuna existente na formação inicial e continuada dos profissionais da educação no que se refere ao uso de ferramentas tecnológicas no ensino. Diante desse cenário, a capacitação tornou-se essencial para garantir a adaptação da equipe escolar ao ensino remoto.

Ao serem questionadas sobre a oferta de cursos de formação continuada durante a pandemia, 78% das coordenadoras afirmaram que a secretaria municipal de educação promoveu diversas capacitações voltadas ao uso das tecnologias educacionais. Essas formações foram fundamentais para que docentes com pouca experiência digital aprimorassem suas habilidades e desenvolvessem estratégias mais dinâmicas para o ensino remoto, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, um dado intrigante emerge: 22% das entrevistadas declararam que não tiveram acesso a nenhuma capacitação. Esse resultado levanta questionamentos sobre possíveis falhas na comunicação institucional, desigualdade na distribuição dessas oportunidades ou até mesmo limitações de acesso por parte dos professores e coordenadores. Além disso, pode indicar uma percepção diferenciada sobre o que é considerado formação continuada eficaz, sugerindo a necessidade de avaliações mais detalhadas sobre a qualidade e a abrangência dos cursos oferecidos.

Diante dessa discrepância, torna-se fundamental investigar se essas capacitações foram, de fato, acessíveis a toda a rede escolar e se contemplaram as necessidades específicas dos docentes. A falta de padronização na implementação de políticas de formação pode gerar impactos desiguais na qualificação dos profissionais e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ofertado. Esse cenário reforça a urgência de estratégias mais estruturadas e inclusivas para garantir que todos os educadores tenham acesso equitativo à formação continuada, promovendo um ensino mais adaptado às demandas da contemporaneidade.

Por fim, as coordenadoras foram questionadas sobre os principais aspectos positivos e negativos da função que exercem. Entre os desafios mais recorrentes, destacou-se o excesso de trabalho e o acúmulo de funções, uma vez que, frequentemente, o coordenador pedagógico precisa assumir responsabilidades que extrapolam suas atribuições formais, especialmente em situações de carência de pessoal. Essa sobrecarga compromete a atuação estratégica do coordenador, desviando-o de sua função primordial de articulação pedagógica e acompanhamento docente.

Nesse contexto, Lima e Santos (2007) destacam que o coordenador pedagógico assume múltiplas rotulações dentro do ambiente escolar, sendo comumente referido como um profissional de “mil e uma utilidades” — comparado ao produto Bombril — e também como um “bombeiro”, responsável por solucionar conflitos emergenciais entre docentes e discentes. Essa multiplicidade de papéis evidencia um dos grandes desafios da profissão: a dificuldade em delimitar suas funções e garantir que sua atuação esteja focada no aprimoramento das práticas educacionais.

A sobreposição de responsabilidades, muitas vezes decorrente da falta de uma regulamentação clara e de uma equipe de apoio suficiente, reforça a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e valorizem o trabalho do coordenador pedagógico. A implementação de diretrizes que definam com precisão suas atribuições e limites é essencial para mitigar o desvio de funções e garantir que esse profissional possa desempenhar plenamente seu papel na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Como aspecto positivo, as coordenadoras destacaram que a percepção dos avanços na escola e na aprendizagem dos alunos é um dos fatores mais gratificantes de sua atuação. A possibilidade de contribuir para o desenvolvimento educacional e acompanhar a evolução dos estudantes reforça o sentido e a importância do trabalho realizado. No entanto, em consonância com os estudos que fundamentam esta pesquisa, foram apontados desafios significativos na função do coordenador pedagógico. Entre eles, destaca-se a resistência de alguns docentes ao trabalho da coordenação, o que pode dificultar a implementação de novas práticas pedagógicas e a articulação entre equipe gestora e professores. Além disso, a sobrecarga de responsabilidades e o desvio de função emergem como questões recorrentes, evidenciando a atuação do coordenador como um profissional multifuncional, frequentemente comparado ao “Bombril” - por sua multiplicidade de tarefas - e ao “apagador de incêndios” - pelo papel de mediador em conflitos e situações emergenciais dentro da escola. Esses fatores reforçam a necessidade de uma reestruturação das atribuições do

coordenador pedagógico, garantindo-lhe condições adequadas para exercer sua função de forma estratégica e eficaz. Corrobora com essa análise o que diz a Coordenadora Sofia:

Pontos positivos: Colocar em prática grandes ideias para Educação Infantil; Potencializar projetos e agregar novidades; Formar uma equipe de profissionais competentes e qualificados. Pontos negativos: Resistência de alguns professores à mudanças; Sobrecarga do trabalho do coordenador, visto que ele também substitui os professores quando estes faltam ao trabalho; Baixa remuneração salarial (Na educação infantil de São Luís de Montes Belos o coordenador não recebe gratificação para exercer sua função, seu salário é igual ao de um professor regente com a mesma carga horária) (Coordenadora SOFIA, 2021).

A análise dos dados evidenciou que a gestão escolar transcende a mera aplicação de métodos e estratégias, pois se fundamenta na integração, no diálogo e na colaboração entre os diferentes agentes da comunidade escolar. Ao promover essa interação, a gestão não apenas revela experiências diversas, mas também aponta caminhos para transformações significativas no processo de ensino e aprendizagem. A superação dos inúmeros desafios diários impulsiona reflexões e possibilita a construção de novas abordagens que aprimorem as práticas pedagógicas e a resolução de problemas recorrentes. Nesse sentido, a gestão escolar é um processo dinâmico e contínuo, que exige resiliência, inovação e comprometimento na busca incessante pela melhoria da qualidade educacional e pela consolidação de um ambiente de ensino mais inclusivo e significativo.

782

Considerações finais

Este estudo teve como questão norteadora: quais são os desafios e possibilidades para o coordenador pedagógico no exercício de suas funções durante o período de aulas remotas? A investigação possibilitou reflexões sobre o trabalho docente no contexto da pandemia, evidenciando os impactos da transição para o ensino remoto e as exigências impostas aos profissionais da educação. Os dados levantados demonstraram o quão desafiador foi para os coordenadores pedagógicos desempenharem suas funções nesse cenário, exigindo adaptações constantes, mediação entre professores e estudantes e o desenvolvimento de novas estratégias para garantir a continuidade do ensino.

Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de que a formação inicial e continuada do coordenador pedagógico seja fundamentada em uma concepção que o reconheça como articulador, formador e transformador das práticas pedagógicas (ALMEIDA; PLACCO, 2015). Esse profissional desempenha um papel essencial na mediação do processo educativo, contribuindo com a equipe docente na elaboração e organização de espaços de formação continuada, fomentando o aprimoramento das práticas pedagógicas e auxiliando na superação dos desafios enfrentados no ensino e na aprendizagem. Além disso, sua atuação como articulador do trabalho pedagógico deve estar voltada para a construção de estratégias

que garantam a efetividade do ensino, priorizando a aprendizagem de todos os alunos e promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Referências

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade**. Revista Grifos, n. 36/37, p. 117- 126, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/2540-Texto%20do%20Artigo-10850-1-10-20160104.pdfAcesso> em: 29/09/2021.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOZO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3917>. Acesso: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos S. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educere et Educare, Cascavel, PR, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: . Acesso em: 01 out. 2015.

PERES, Maria Regina. **Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia**. Revista Administração Educacional, Recife, v.11, n. 1, p. 20-31, jan./jun 2020.

PRADO, Edna. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: Edufal, 2012.

SCHUELER, Paulo. (2021). **O que é uma pandemia**. Última Atualização: 28 Julho 2021. Disponível em Acesso em 26 de setembro de 2021. Disponível em: O que é uma pandemia - Bio-Manguinhos/Fiocruz || Inovação em saúde || Vacinas, kits para diagnóstico e biofármacos>. Acesso em: 26 set. 2021.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS. **Legislação Municipal de São Luís de Montes Belos**. Goiás: São Luís de Montes Belos, 2010. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a1/estatuto-do-magisterio-sao-luis-de-montes-belos-go>>
Acesso em: 29 set. 2021.

SARMENTO, M. L. de M. **O coordenador pedagógico e as novas tecnologias.** O coordenador pedagógico e a formação decente. São Paulo: Loyola, 2009.

SILVA, Sheila Sirlene Barbosa. **O coordenador pedagógico como articulador da formação continuada dos docentes a cidade de Salvador - BA.** Salvador: Repositório UFBA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28606/1/TCC%20%20Sheila%20final.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. UEG - Câmpus Oeste. São Luís de Montes Belos, 2015.

Trabalhos de conclusão de curso analisados

784

CONCEIÇÃO, Daniela Eterna Ferreira da; FERREIRA, Raquel Alves dos Santos. **Gestão escolar participativa:** um estudo de caso em uma escola da rede municipal de São Luís de Montes Belos - desafios e perspectivas. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Oeste, São Luís de Montes Belos, 2014.

SILVA, Aparecida Pereira da; SANTOS, Josiene Ribeiro dos. **Gestão escolar democrática:** uma análise sobre os agentes que possibilitam a efetivação dessa prática. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Oeste, São Luís de Montes Belos, 2013.

SILVA, Daniela Dorca da; SANTOS, Pricylla Evaristo dos. **A gestão educacional no município de São Luís de Montes Belos-GO:** uma análise à luz do Plano Municipal de Educação. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Oeste, São Luís de Montes Belos, 2017.

SOUSA, Ivanildo da. **O papel do Coordenador Pedagógico na Educação Superior:** um profissional com multifunções. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia, 2016.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



LITERATURA, INVESTIGAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Susana Ronchi Hespanhol¹
Patrícia Elisabeth Ferreira²
Rodrigo de Souza Poletto³

Introdução

A leitura ocupa um lugar de destaque no processo educativo, sendo reconhecida como uma prática fundamental para a formação integral e cidadã dos estudantes. Muito além da simples decodificação de palavras, o ato de ler possibilita a ampliação do repertório cultural, o desenvolvimento do pensamento crítico, o exercício da empatia e a capacidade de interpretação e intervenção no mundo. Ler, nesse sentido, é também um ato político, pois permite que o sujeito compreenda as estruturas sociais que o cercam e, a partir disso, atue de forma consciente e transformadora. Conforme aponta Paulo Freire (1987), a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura do mundo, sendo ambas essenciais para a emancipação do sujeito.

No contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é de suma importância promover experiências leitoras significativas, estéticas e socialmente relevantes, que contribuam não apenas para a competência linguística, mas também para a construção de sentidos éticos, culturais e afetivos. A literatura infantil, nesse processo, apresenta-se como uma linguagem privilegiada, capaz de articular imaginação e realidade, sensibilidade e crítica, emoção e conhecimento. Sua força simbólica permite abordar temas complexos de forma acessível, favorecendo a construção de valores e a formação de leitores capazes de interpretar e transformar suas realidades. Como afirma Coelho (2000), a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade em transformação: a de servir como agente de formação.

Assim como os demais conteúdos presentes nos componentes curriculares da educação básica, a Educação Ambiental também integra as diretrizes pedagógicas estabelecidas para a formação dos estudantes, sendo prevista como tema transversal nas políticas educacionais

¹ Licenciada em Letras, Especialista em Educação Especial: Contexto da Educação Inclusiva, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica (PPed), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: susana_hespanhol@hotmail.com

² Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Docência para a Educação Básica e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), Doutorado Profissional em Ensino, da Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: pattyelisabethferreira@gmail.com

³ Licenciado em Ciências, Doutor em Ciências Biológicas (Botânica). Professor na Graduação em Ciências Biológicas e no Curso de Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino e no Mestrado em Agronomia da Universidade do Norte do Paraná – UENP. E-mail: rodrigopoletto@uenp.edu.br



brasileiras, especialmente a partir da Lei nº 9.795/1999 e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). No entanto, ao contrário de outras áreas que recebem atenção sistemática e planejada, a Educação Ambiental ainda é tratada de forma fragmentada e periférica nos espaços escolares, muitas vezes restrita a datas comemorativas ou projetos esporádicos sem continuidade pedagógica. Tal invisibilização curricular é preocupante, sobretudo quando considerada a urgência da crise ambiental que enfrentamos, caracterizada por mudanças climáticas intensas, colapso da biodiversidade, poluição dos recursos naturais e desigualdades socioambientais agravadas.

Frente a esse cenário, torna-se imprescindível reconhecer a Educação Ambiental não apenas como um conteúdo temático, mas como princípio pedagógico estruturante da prática educativa, articulado à formação ética, política e ecológica dos sujeitos. Como aponta Loureiro (2012), é preciso superar abordagens conservacionistas e informativas, apostando em uma Educação Ambiental crítica, interdisciplinar e emancipatória, que promova o engajamento das crianças com as problemáticas do tempo presente e estimule nelas o compromisso com a sustentabilidade e a justiça social.

É nesse horizonte que este artigo propõe uma articulação entre letramento literário, Educação Ambiental crítica e ensino por investigação como estratégia pedagógica inovadora e interdisciplinar, voltada à formação de leitores conscientes, sensíveis e críticos. Com base na sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2022), articulada aos pressupostos do ensino por investigação (FIREMAN, 2019), apresentamos uma proposta didática fundamentada na obra *A quarta-feira de Jonas*, de Socorro Acioli (2020). A narrativa poética e simbólica da autora propicia reflexões sobre questões como a poluição dos mares, o consumo desenfreado e a necessidade de reencantamento das relações com a natureza, promovendo a ampliação da consciência ecológica das crianças desde os primeiros anos de escolarização.

A proposta aqui desenvolvida parte da compreensão de que a leitura literária, quando inserida em práticas críticas e contextualizadas, pode se tornar um instrumento potente de humanização e formação ambiental. Ao integrar literatura, investigação e sustentabilidade, reafirma-se o papel da escola como espaço de formação de sujeitos leitores e cidadãos comprometidos com o bem comum, a preservação da vida e a transformação da realidade.

A Educação Ambiental como tema transversal indispensável à formação cidadã

A Educação Ambiental figura, desde a década de 1990, como um eixo fundamental das políticas públicas educacionais brasileiras, com reconhecimento legal consolidado pela Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Essa lei define a Educação Ambiental como os processos por meio dos quais indivíduos e coletividades constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente — bem de uso comum do povo — essencial à qualidade de vida e à sua sustentabilidade. Tal concepção é reafirmada pela Base Nacional Comum

786

Curricular (BRASIL, 2017), que a reconhece como tema transversal indispensável à formação integral dos estudantes, sendo responsabilidade de todos os componentes curriculares e etapas da Educação Básica.

Contudo, embora a legislação aponte caminhos claros para a inserção da Educação Ambiental no currículo, sua aplicação nas práticas escolares ainda é marcada por lacunas significativas. Em muitos casos, ela é restrita a projetos pontuais, desvinculada do planejamento pedagógico contínuo e das vivências cotidianas dos estudantes. Essa abordagem fragmentada reduz o potencial formativo da Educação Ambiental e compromete sua efetividade como instrumento de transformação social. Como observa Loureiro (2012), a Educação Ambiental crítica deve ser compreendida como um campo de tensões, disputas e reconstruções pedagógicas, que exige da escola uma postura ética e política diante das desigualdades ambientais e da crise civilizatória que atravessa o planeta.

Tratar a Educação Ambiental como tema transversal não significa diluí-la ou deixá-la sem ancoragem disciplinar, mas sim reconhecê-la como dimensão estruturante que articula saberes de diferentes áreas do conhecimento em torno de problemas reais, complexos e interdependentes. Ao incorporar essa perspectiva, o currículo escolar amplia seu sentido formativo e rompe com a lógica fragmentada que historicamente permeia a organização do conhecimento na escola. Para Barcelos (2020), isso implica assumir práticas pedagógicas que valorizem os territórios educativos, a escuta dos estudantes, o protagonismo infantil e a construção coletiva do conhecimento, de forma situada, sensível e transformadora.

Nesse sentido, a Educação Ambiental deve ser mobilizada para além do discurso normativo ou tecnicista. É necessário compreendê-la como uma prática cultural e política que interroga os modos de viver, produzir, consumir e se relacionar com o meio ambiente. Essa abordagem crítica e interdisciplinar permite que temas como poluição, consumo, resíduos sólidos, biodiversidade e mudanças climáticas sejam discutidos à luz de contextos locais e globais, promovendo a formação de estudantes capazes de estabelecer conexões entre suas experiências e os desafios contemporâneos da sociedade.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa formação precisa ser mediada por práticas significativas e afetuosas, que envolvam a imaginação, o corpo, os afetos e a linguagem. A Educação Ambiental, quando trabalhada com crianças, deve ser vivenciada como experiência estética, sensível e investigativa, respeitando os tempos da infância e valorizando a curiosidade, a escuta e o diálogo. Para Dias (2004), é na infância que se moldam as atitudes fundamentais em relação ao meio ambiente, sendo esse o momento oportuno para construir valores de cuidado, solidariedade e respeito à vida em todas as suas formas.

Assim, ao ser assumida como um princípio educativo transversal, a Educação Ambiental contribui de forma decisiva para a formação cidadã de crianças mais conscientes, críticas e comprometidas com o futuro do planeta. Sua presença no currículo deve estar articulada a projetos interdisciplinares, ao uso de linguagens diversas — como a literatura, a arte, a música e a cultura popular — e ao envolvimento dos estudantes em situações reais de investigação, reflexão e ação. Isso requer o envolvimento dos educadores em propostas pedagógicas que



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



articulem teoria e prática, saberes escolares e conhecimentos oriundos das práticas sociais, conteúdo académico e sensibilidade ética.

Reconhecer a importância da Educação ambiental como dimensão essencial da formação cidadã, portanto, é reconhecer que não há educação de qualidade que desconsidere a crise ambiental contemporânea, tampouco a necessidade de formar sujeitos que pensem criticamente, que saibam ler o mundo e agir nele com responsabilidade, criatividade e empatia. A articulação entre a Educação Ambiental e práticas pedagógicas significativas, como a leitura literária e o ensino por investigação, abre caminhos para uma escola que se compromete com a sustentabilidade, a justiça social e o bem comum.

As contribuições do trabalho com a literatura infantil desde os primeiros anos de escolarização

A literatura infantil, quando compreendida como linguagem simbólica e formativa, ocupa um lugar central na formação de leitores críticos, sensíveis e reflexivos. Desde os primeiros anos de escolarização, o contato com narrativas literárias proporciona às crianças o desenvolvimento da imaginação, da empatia e da capacidade de compreender diferentes visões de mundo. Como destaca Antonio Candido (1988), a literatura deve ser reconhecida como um direito humano fundamental, pois tem o poder de humanizar, ampliando as experiências individuais e coletivas, despertando o senso ético e a sensibilidade estética.

No campo educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) afirma que o letramento literário é um dos eixos estruturantes da área de Linguagens, sendo essencial para a formação integral dos estudantes. O documento orienta que, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos sejam inseridos em práticas de leitura que favoreçam não apenas a compreensão textual, mas também o envolvimento afetivo com os textos, a fruição estética e o desenvolvimento do gosto pela leitura. Nesse sentido, a literatura não deve ser tratada como um pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, mas como um campo autónomo de sentido, que permite às crianças pensar sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo.

Entretanto, o que se observa em muitas práticas escolares é uma negligência do texto literário, frequentemente subordinado a objetivos didáticos alheios à sua natureza estética. Como alerta Cosson (2022, p. 21), “aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura”. Essa constatação evidencia uma contradição entre o que preveem os documentos oficiais e o que se realiza efetivamente na escola. Ao restringir a literatura a momentos periféricos do planeamento pedagógico, desconsidera-se seu potencial formativo e sua função como experiência de mundo, de linguagem e de reflexão crítica.

Como enfatiza Rildo Cosson (2022), o letramento literário deve ser compreendido como um processo contínuo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para que essa apropriação ocorra de forma significativa, é necessário que o trabalho com o texto literário

788



seja planejado, contextualizado e intencional. Com esse objetivo, o autor propõe a sequência básica de letramento literário, composta por quatro momentos interdependentes: motivação, introdução, leitura e interpretação.

O primeiro momento, motivação, tem a função de preparar emocional e intelectualmente os estudantes para o contato com o texto literário. Pode envolver atividades que despertem o interesse pela temática da obra, como músicas, imagens, poemas, vídeos, rodas de conversa ou jogos que estimulem a curiosidade e estabeleçam vínculos afetivos com o conteúdo a ser lido. Na segunda etapa, introdução, o professor apresenta o livro — autor, título, capa, ilustrações, contexto de produção — de forma breve, evitando explicações excessivas que comprometam a experiência estética. Essa apresentação inicial é fundamental para situar os leitores, oferecendo pistas que favoreçam a compreensão sem esvaziar a interpretação.

Na etapa de leitura, o texto literário é, de fato, explorado em sala de aula, podendo ser lido pelo professor em voz alta, compartilhado em grupos ou lido individualmente. A mediação docente durante essa fase é essencial para garantir o envolvimento, esclarecer vocabulário desconhecido e apoiar a construção de sentido ao longo do percurso. Por fim, o momento da interpretação visa ampliar a experiência estética por meio do compartilhamento de impressões, reflexões e leituras subjetivas. Essa etapa pode ser realizada por meio de debates, produções escritas, desenhos, dramatizações ou outras formas de expressão, promovendo tanto a construção de sentidos individuais quanto coletivos. Como destaca Cosson, a interpretação envolve dois momentos: o interior, relacionado à compreensão pessoal da obra, e o exterior, que emerge na troca com os colegas e com o professor, formando uma comunidade de leitores.

Ao considerar a literatura como espaço de mediação pedagógica, a escola amplia as possibilidades de ensino e fortalece sua função social e cultural. Isso se torna ainda mais potente quando as narrativas literárias são articuladas a temas contemporâneos e urgentes, como as questões ambientais. A literatura infantil, ao abordar de forma simbólica e sensível temas como a destruição da natureza, a poluição dos oceanos, o consumo desenfreado e a relação dos seres humanos com o meio ambiente, contribui para a construção de uma consciência ecológica desde a infância, mobilizando valores de cuidado, respeito e responsabilidade.

Além disso, a presença da literatura no cotidiano escolar favorece a interdisciplinaridade, ao dialogar com as Ciências da Natureza, a Geografia, a História e outras áreas do conhecimento. O texto literário, ao provocar múltiplas interpretações, permite que os estudantes levantem hipóteses, investiguem realidades, formulem perguntas e proponham soluções para os problemas que vivenciam ou reconhecem em sua comunidade. Isso porque, “[...] a literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com que o leitor vive cotidianamente, o que amplia seu potencial de identificação, reflexão e intervenção” (ZILBERMAN, 2003, p. 25). Assim, a literatura não apenas comunica uma visão de mundo, mas também se torna instrumento para intervir na realidade, contribuindo para a formação de sujeitos ativos, críticos e participantes.

Em síntese, o trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais vai muito além do estímulo à leitura. Trata-se de uma prática que contribui diretamente para a formação ética, estética, cultural e ambiental das crianças, ampliando seus horizontes de compreensão e intervenção no mundo. Ao ser integrada de forma planejada ao currículo e articulada a temáticas como a Educação Ambiental, a literatura assume seu lugar como linguagem formadora por excelência — capaz de encantar, inquietar, provocar e transformar.

Proposta de uma sequência didática sistematizada e contextualizada: a obra *A quarta-feira de Jonas* como eixo de letramento e sensibilização ambiental

A construção de práticas pedagógicas que articulem linguagem, ética e criticidade exige intencionalidade, sensibilidade e compromisso com a formação integral das crianças. Com esse horizonte, propõe-se uma sequência didática sistematizada e contextualizada, voltada ao 1º ano do Ensino Fundamental, fundamentada na sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2022) e articulada à abordagem do ensino por investigação, conforme delineada por Fireman (2019). A proposta tem como eixo a leitura da obra *A quarta-feira de Jonas*, de Socorro Acioli (2020), que trata de forma sensível e poética dos impactos da poluição nos oceanos, promovendo reflexões sobre o cuidado com o meio ambiente e com os outros. A escolha da obra se justifica por sua riqueza estética e simbólica, capaz de mobilizar a imaginação infantil, provocar inquietações e instaurar um espaço de escuta, reflexão e ação. A leitura do texto literário não é aqui concebida como um fim em si mesmo, mas como dispositivo pedagógico para a formação crítica e ambiental desde os anos iniciais. Embora a sequência apresentada esteja planejada para o 1º ano do Ensino Fundamental, ela pode ser adaptada para outras faixas etárias, considerando as especificidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais de cada grupo. A profundidade das discussões, o grau de complexidade das atividades e os recursos utilizados podem ser ajustados para atender turmas do 2º ao 5º ano, mantendo-se os princípios norteadores da proposta: mediação literária qualificada, escuta sensível e articulação com a investigação e com a ação.

A sequência se estrutura com base nos quatro momentos indicados por Cosson (2022) — motivação, introdução, leitura e interpretação — e se integra à lógica do ensino por investigação, estimulando os estudantes a formularem hipóteses, levantarem perguntas e buscarem, em colaboração, respostas sobre a realidade que os cerca.

Na fase da motivação, busca-se ativar os conhecimentos prévios das crianças e despertar sua curiosidade sobre o tema central da obra. A exibição de vídeos curtos sobre a vida marinha, escuta de sons do oceano, apreciação de imagens de animais marinhos e rodas de conversa são estratégias que permitem aproximar o universo infantil da problemática ambiental de maneira afetiva. Esse momento inicial é essencial para estabelecer vínculos com o conteúdo e com a obra, criando um ambiente de escuta e interesse compartilhado.

A etapa de introdução consiste na apresentação da obra sem antecipação de sentidos, explorando paratextos como a capa, o título, as ilustrações e o nome da autora. Essa

exploração estimula a formulação de hipóteses interpretativas, valorizando a participação ativa dos estudantes e preparando-os para a leitura propriamente dita.

Durante a leitura compartilhada, o texto é apresentado oralmente pelo professor, com expressividade e pausas estratégicas para envolver os alunos. A mediação é essencial para favorecer a escuta atenta, a construção de significados e a fruição estética. A linguagem poética e simbólica da obra convida à contemplação e à interpretação subjetiva, possibilitando múltiplas camadas de leitura que vão além do explícito.

Na etapa da interpretação, as crianças são incentivadas a expressar suas impressões e sentimentos a partir da leitura. A partir das reflexões suscitadas pelo texto, o professor propõe uma atividade investigativa coletiva, articulando literatura e Educação Ambiental. Questões como “Por que o mar está triste?”, “O que são resíduos sólidos?” ou “Como podemos ajudar Jonas e o planeta Terra?” conduzem os alunos a pesquisas orientadas, com levantamento de dados por meio de vídeos, conversas com familiares e observação do entorno escolar. Nessa perspectiva, a leitura literária não apenas sensibiliza, mas instaura um processo de investigação e intervenção no mundo, permitindo que as crianças assumam um papel ativo na construção do conhecimento.

Como culminância da sequência, propõem-se atividades de produção textual (como cartas para Jonas ou relatos ilustrados), construção de murais coletivos, organização de exposições ou rodas de leitura para outras turmas, e pequenas ações de intervenção no espaço escolar, como campanhas de coleta seletiva, reaproveitamento de materiais e rodas de conversa sobre consumo consciente. Todas essas ações devem partir das inquietações geradas na leitura e valorizam a autoria infantil, a escuta ativa e a participação cidadã.

A proposta também reforça a importância da contextualização pedagógica. Considerar o território em que a escola está inserida, as experiências culturais dos estudantes e a realidade socioambiental local é essencial para que a sequência tenha significado e relevância. A literatura, nesse contexto, deixa de ser um recurso periférico e se torna eixo estruturador de práticas interdisciplinares, que entrelaçam linguagem, ciência, ética e compromisso social.

Ao articular literatura, investigação e Educação Ambiental, esta proposta reafirma a potência da escola como espaço de formação de sujeitos sensíveis, críticos e atuantes. Por meio de práticas planejadas, mediadas e socialmente referenciadas, torna-se possível construir uma educação que, ao mesmo tempo em que alfabetiza, humaniza — e que, ao ensinar a ler o mundo, também ensina a transformá-lo.

Considerações finais

A crise ambiental que atravessa o século XXI evidencia o esgotamento de um modelo de sociedade centrado no consumo exacerbado, na exploração desenfreada dos recursos naturais e na indiferença em relação à degradação ambiental e às desigualdades sociais. Diante desse cenário, torna-se urgente repensar as práticas educativas escolares e reafirmar o papel social da escola como espaço de formação crítica, ética e sensível. É nesse horizonte que a

Educação Ambiental deve ser compreendida como um eixo transversal, estruturante e permanente do currículo, assumindo não apenas uma função informativa, mas, sobretudo, formativa e transformadora.

Ao longo deste artigo, argumentou-se que a literatura infantil pode desempenhar papel central nesse processo, funcionando como ponte entre o universo simbólico da infância e as urgências do mundo contemporâneo. A leitura literária, ao articular razão e sensibilidade, ética e estética, oferece à criança a oportunidade de desenvolver competências leitoras e investigativas, ao mesmo tempo em que amplia sua compreensão do mundo e de si mesma. Quando planejada de forma intencional e sistemática, como propõe Rildo Cosson (2022) por meio da sequência básica de letramento literário, a literatura se transforma em instrumento de diálogo com os grandes temas da atualidade — entre eles, a relação dos sujeitos com o meio ambiente.

A proposta pedagógica apresentada, voltada ao 1º ano do Ensino Fundamental, demonstrou como é possível articular letramento literário, ensino por investigação e Educação Ambiental crítica em uma prática integrada, significativa e situada. A escolha da obra *A quarta-feira de Jonas*, de Socorro Acioli (2020), revelou-se potente para suscitar reflexões ecológicas e éticas desde a infância, sem recorrer à linearidade didática ou ao moralismo. Ao contrário, a narrativa sensível, simbólica e poética promoveu a escuta das crianças, despertou questionamentos e deu origem a investigações coletivas com sentido formativo e afetivo.

A sistematização da sequência didática evidenciou que o trabalho com a literatura infantil pode ir muito além do incentivo à leitura: ele se constitui como experiência estética e crítica que promove aprendizagens interdisciplinares, afetivas, cognitivas e sociais. A articulação entre texto literário, investigação e ação pedagógica transforma o ato de ler em prática de cidadania, ampliando o horizonte de atuação das crianças e estimulando o desenvolvimento de valores como empatia, respeito, responsabilidade e cuidado — pilares de uma formação ambientalmente consciente.

Além disso, a proposta reforça a importância de considerar o território educativo em que a escola está inserida. Levar em conta o contexto sociocultural dos estudantes, suas vivências, saberes e interesses, permite que a literatura funcione como espelho e janela: espelho das realidades que os constituem e janela para outros mundos possíveis. Quando a leitura se conecta ao cotidiano e é atravessada por questões relevantes, como o descarte de resíduos, a poluição dos oceanos e a preservação da biodiversidade, ela adquire força política, ética e emancipatória.

Nesse sentido, o trabalho docente assume papel central. Para que práticas como essa se consolidem, é imprescindível investir em formação inicial e continuada de professores que os capacite a planejar e mediar experiências de leitura que vão além da decodificação textual, acolhendo as infâncias em sua pluralidade e promovendo o letramento literário como direito e condição de participação social. Cabe à escola assumir a literatura como linguagem de formação integral e a Educação Ambiental como prática transversal, contínua e crítica.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Em tempos de urgência ambiental e de negação do conhecimento, reafirmar a importância da literatura, da leitura crítica e da educação ambiental é também um ato de resistência e de esperança. Como Paulo Freire nos lembra, educar é um ato político, e não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes. Reconhecer os saberes das crianças, escutá-las e envolvê-las como protagonistas em práticas significativas é caminho para uma escola verdadeiramente democrática, sensível e comprometida com a vida.

Portanto, ao integrar literatura, investigação e educação ambiental no cotidiano pedagógico dos anos iniciais, abre-se espaço para a construção de uma escola que não apenas alfabetiza, mas forma sujeitos éticos, críticos e atuantes, capazes de imaginar e construir um mundo mais consciente, solidário e sustentável — um mundo em que Jonas não esteja mais sozinho, e onde cuidar do planeta seja também cuidar uns dos outros.

Referências

ACIOLI, Socorro. A quarta-feira de Jonas. Ilustrações de Ana Matsusaki. São Paulo: Moderna, 2020.

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. Educação ambiental: práticas pedagógicas críticas, interdisciplinares e culturalmente situadas. São Paulo: Cortez, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 12. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FIREMAN, Elaine. Educação científica na infância: contribuições do ensino por investigação. In: FANTIN, Monica; RODRIGUES, Marina (org.). Educação infantil e os

793





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



direitos das crianças ao conhecimento científico e à cultura digital. Campinas, SP: Papirus, 2019.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e a crise do pensamento: entre a crítica e a justificativa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

794



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: COMO ESTÁ A FORMAÇÃO DE SEUS FORMADORES?

Daniele Lozano¹
Maria Fernanda Vilhena²

Introdução

Explorar o tema da educação inclusiva requer que discutamos a formação de professores para a atuação com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais e as condições de inclusão desde a educação infantil até o ensino superior.

É notório no meio acadêmico que a temática tem tomado força e forma após a década de 1990 com a Declaração de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), as quais evidenciaram a necessidade de maiores debates na área da educação com foco em proporcionar uma educação inclusiva. Nesse sentido, pode-se verificar nas sinopses estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a evolução do quantitativos de alunos que são público-alvo da educação inclusiva aumentar nas últimas décadas, fazendo com que a discussão sobre a formação de professores seja cada vez mais abrangente.

Sabemos que a inclusão no ensino superior vem ocorrendo, e, desta forma, torna-se ainda mais relevante focarmos tanto as condições de inclusão neste nível educacional, quanto a formação de professores para atuar em uma educação básica cada vez mais repleta de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE), sem que suas ações levem à inclusão marginal ou precária, como discutido por Martins (2002), Amaral (2002) e Patto (2008).

Nesse sentido, a formação de professores universitários para a promoção de uma educação superior inclusiva tem sido objeto de estudos que convergem em apontar fragilidades estruturais, formativas e institucionais. Autores como Antunes & Amorim, (2020) e Kvirko & Roglio (2024) destacam que, embora haja marcos legais que sustentem o direito à inclusão, a maioria dos professores do ensino superior não possui formação voltada ao atendimento a estes estudantes. Nesse sentido, reforçam que a formação docente universitária precisa abranger dimensões pedagógicas, atitudinais e éticas para além do domínio técnico-científico. Por certo, para a efetivação do processo inclusivo precisamos em grande parte de uma formação de professores que esteja atenta para as condições de escolarização de alunos com deficiência e/ou NEE, tornando-se necessário que as instituições de ensino,

795

¹ Doutora em Educação. Docente do DCNME da UFSCar *campus* Araras. lz.dani@ufscar.br.

² Doutora em Educação. Docente do DCNME da UFSCar *campus* Araras. mariaf.vilhena@ufscar.br

independentemente do nível, tragam discussões sobre a aprendizagem destes alunos, de forma a favorecer o processo inclusivo.

Ao olharmos para a história da formação de professores no Brasil podemos destacar que já no final do século XIX foi proposta a criação das Escolas Normais para formar docentes para o ensino das “primeiras letras”. Estas escolas foram responsáveis pela formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, quando a formação de professores para o ensino fundamental e médio passou a ser responsabilidade do ensino superior. Com esta lei, a formação para os anos iniciais do ensino fundamental passou a ser realizada por cursos de Pedagogia ou Normal Superior e a formação para os anos finais do ensino fundamental e médio deve ocorrer em cursos de licenciatura, sendo em 2002 aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e posteriormente as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura.

No entanto, quando se trata do magistério no ensino superior, a carreira docente não exige formação em licenciatura, e muitos professores não tiveram contato com disciplinas de metodologias de ensino, nem outras pedagógicas e muito menos às da área de educação especial. Dessa forma, o ensino tradicional, sem qualquer uso de recursos diferenciados e sem saber atender as necessidades específicas do público, cada vez mais heterogêneo, que ocupa as salas de aula faz com que os alunos com deficiência e/ou NEE encontrem maiores dificuldades na continuidade do curso superior.

Ao pensar na construção de uma educação democrática, como proposta por Bueno (2008), torna-se essencial que a inclusão seja eficiente e possa favorecer a equiparação de oportunidades tanto de acesso quanto de permanência no âmbito educacional quanto no posterior mercado de trabalho.

Nesse sentido, nos pautamos em Vigotski (1997) que defendia que as oportunidades de escolarização e desenvolvimento devem ser garantia de todos os indivíduos, apresentem eles ou não uma deficiência. Em sua teoria, especialmente no que se refere aos fundamentos da defectologia, o autor aponta para o papel revolucionário da educação na vida das pessoas e para a necessidade de superação da esfera biológica pela esfera cultural.

Esta visão se ampara na ideia de que apesar das limitações biológicas que podem estar presentes quando há uma deficiência, as mesmas não são por si só impeditivas ao desenvolvimento humano, sendo as condições sociais aquelas que podem limitar ou conduzir aos processos de aprendizagem.

A partir destas considerações temos que reconhecer a extrema importância do trabalho docente no processo de escolarização de todos os indivíduos, sendo essencial que, assim como proposto por Saviani (2008), o professor reconheça a posição contraditória que ocupa no grupo social, a partir da análise de sua realidade, para poder atuar de forma que rompa com a falsa noção de igualdade de oportunidades e a divisão social do trabalho. Para este autor, todos os indivíduos - independente de sua classe social, etnia, NEE, etc – precisam ter acesso aos mesmos elementos que são oferecidos àqueles que ocupam um status social e

individual dominante em nossa cultura. Evidenciamos assim a importância do caráter mediador da educação e do papel do professor, ao oportunizar às novas gerações, a apropriação deste conhecimento, permitindo que o homem se torne então ativo e transformador das relações sociais.

Consideramos que para que a inclusão se efetive, visando a construção de uma escola e sociedade democráticas, a formação e a prática cotidiana dos professores precisam se voltar para o entendimento da realidade concreta e das desigualdades inerentes a ela de forma crítica, buscando, no caso de alunos com deficiência e/ou NEE, atuar de forma a compensar as limitações impostas pela sociedade.

Em vista disso, no âmbito da educação superior, as instituições de ensino precisam contemplar discussões da área de formação e proporcionar tanto conhecimentos pedagógicos específicos quanto debates que levem em conta a tentativa de minimizar as barreiras atitudinais arraigadas em nossa sociedade no que tange à diferença e as NEE.

Sendo assim, buscamos analisar o quantitativo destes estudantes nos cursos de ensino superior no Brasil para refletir sobre a formação docente na perspectiva da educação inclusiva.

Metodologia

797

Esta pesquisa adota uma abordagem quantitativa, com o objetivo de analisar a evolução das matrículas de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no ensino superior brasileiro.

O estudo baseia-se na análise de dados secundários provenientes dos microdados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo INEP, referentes aos anos de 2013, 2020, 2021, 2022 e 2023.

A escolha desses anos visa contemplar um recorte temporal que permita observar possíveis variações significativas no número de matrículas, considerando contextos sociais, políticos e educacionais distintos, incluindo os impactos da pandemia de Covid-19 e as políticas públicas voltadas à inclusão no período.

Os microdados utilizados incluem informações detalhadas sobre as características dos estudantes matriculados, instituições de ensino, grau acadêmico, cursos e modalidades de ensino. Para esta pesquisa, foram extraídos especificamente os registros de matrículas, conforme os campos específicos de codificação disponíveis nas bases de dados do Censo.

Após a obtenção dos dados, as disposições dos mesmos em tabelas, foram de forma a proporcionar melhor análise, estabelecendo inicialmente um comparativo de dez anos e depois o movimento nos últimos anos.

A delimitação da pesquisa aos dados do Censo da Educação Superior garante a abrangência nacional e a fidedignidade das informações, dado seu caráter censitário e oficial, contribuindo e fomentando as discussões na área para a melhoria das condições de acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino superior.

Resultados e discussão

Para atender nosso objetivo, iniciamos com o compilado dos dados de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por categoria administrativa, grau acadêmico e modalidade de ensino no Brasil, o que nos fornece um panorama dos últimos dez anos, considerando que no presente momento, 2023 é o último ano de dados fornecidos pelo instituto.

Posteriormente, passamos a disponibilizar os dados de 2020 a 2023, para termos a compreensão destes nos últimos anos, principalmente, para verificar se houve diferenças significativas após o cenário de pandemia de covid-19.

Assim sendo, iniciamos contemplando as matrículas em cada categoria administrativa durante o referido período, dispostas na tabela 1.

Tabela 1: Quantidade de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por categoria administrativa no Brasil nos anos de 2013 e 2023.

	Anos	
	2013	2023
Pública Federal	6278	23088
Pública Estadual	1985	7392
Pública Municipal	103	7868
Privada com fins lucrativos	7378	45604
Privada sem fins lucrativos	12911	8657
Especial	545	166

Fonte: Microdados do censo da educação superior dos anos de 2013 e 2023. Compilação própria.

Ao analisar os dados da tabela 1, podemos verificar crescimento expressivo no número total de matrículas no período, sobretudo em instituições públicas federais e privadas com fins lucrativos, enquanto algumas categorias registraram redução ou crescimento modesto.

O destaque mais significativo é observado nas instituições públicas federais, cujo número de matrículas apresenta crescimento de aproximadamente 268%. Esse aumento pode estar associado ao fortalecimento das políticas de inclusão e acessibilidade nas universidades federais, bem como ao investimento público em programas voltados à permanência estudantil. Também chama atenção o crescimento nas instituições públicas municipais, que saltaram de apenas 103 matrículas para 7.868, o que representa um incremento substancial, ainda que a base inicial fosse bastante reduzida.

Por outro lado, o setor privado com fins lucrativos registrou o maior volume absoluto em 2023 (45.604 matrículas), mais do que sextuplicando os números de 2013 (7.378). Esse dado

sugere uma expansão do acesso nesse segmento, embora também possa refletir estratégias de massificação do ensino superior privado, especialmente na modalidade a distância. Em contraste, as instituições privadas sem fins lucrativos apresentaram redução nas matrículas, passando de 12.911 para 8.657, o que indica um possível encolhimento desse setor ou uma mudança no perfil de estudantes atendidos.

Para ampliar nossa discussão no período, na tabela 2 estão contemplados os dados referentes ao grau acadêmico.

Tabela 2: Quantidade de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por grau acadêmico no Brasil nos anos de 2013 e 2023.

	Anos	
	2013	2023
Bacharelado	17739	50538
Licenciatura	5771	23987
Tecnológico	5400	17779

Fonte: Microdados do censo da educação superior dos anos de 2013 e 2023. Compilação própria.

799

O período analisado evidenciou um crescimento expressivo no número de matrículas em todos os graus acadêmicos, o que reflete não apenas a ampliação do acesso à educação superior no Brasil, mas também transformações sociais, econômicas e educacionais que têm impulsionado a demanda por formação superior diversificada.

Entre as causas que explicam esse crescimento, destaca-se a ampliação do acesso à educação superior por meio de políticas públicas inclusivas, como programas de financiamento estudantil, cotas e bolsas de estudo, além da expansão do ensino a distância. Essas medidas possibilitaram a inserção de um número maior de estudantes, incluindo grupos historicamente excluídos, promovendo dessa forma a democratização do ensino superior conforme apontado por Bueno (2008).

No âmbito da licenciatura, o crescimento percentual mais expressivo reflete a valorização da formação docente, estimulada por políticas governamentais focadas na melhoria da qualidade da educação básica, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por exemplo que encaminha demanda por professores qualificados, impulsionando a procura por esses cursos.

Os cursos tecnológicos, por sua vez, apresentaram também crescimento significativo, fruto da crescente demanda do mercado por profissionais capacitados em áreas técnicas e tecnológicas, as quais são obtidas em menor tempo de graduação. Esta formação mais prática e de menor duração atende a uma parcela da população que busca rápida inserção no mercado de trabalho, especialmente nos setores de tecnologia da informação, indústria e serviços.

O crescimento dos cursos de bacharelado, que já possuía o maior número de matrículas em 2013, demonstra a contínua valorização de formações acadêmicas tradicionais. Institucionalmente, a expansão evidenciada em todos os graus acadêmicos, impõe demanda e desafios às instituições de ensino superior, que necessitam investir em infraestrutura, corpo docente e metodologias inovadoras para assegurar a qualidade do ensino. Complementando nossas análises do período de dez anos, disponibilizamos os dados referentes à modalidade de ensino na tabela 3.

Tabela 3: Quantidade de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por modalidade de ensino no Brasil nos anos de 2013 e 2023.

	Anos	
	2013	2023
Presencial	23174	46034
Curso a distância	6026	46741

Fonte: Microdados do censo da educação superior dos anos de 2013 e 2023. Compilação própria.

800

Podemos observar na tabela 3 que a modalidade presencial apresentou um aumento expressivo, com as matrículas praticamente dobrando, passando de 23.174 em 2013 para 46.034 em 2023, um crescimento aproximado de 99%. Esse resultado indica que as instituições de ensino têm promovido a inclusão desses alunos no ambiente escolar tradicional, indicando a necessidade constante de ajustes de estruturas físicas, metodológicas e pedagógicas para atender à diversidade.

Por outro lado, a modalidade de ensino a distância (EAD) destacou-se pelo crescimento ainda mais expressivo, com um aumento de cerca de 675% no número de matrículas. Essa expansão reflete a flexibilidade e acessibilidade proporcionadas pelo ensino remoto, que se adequa particularmente às necessidades de estudantes com limitações físicas, dificuldades de mobilidade ou que residem em regiões remotas. Ademais, o avanço das tecnologias digitais e a popularização do EAD, especialmente impulsionados pela pandemia de COVID-19, foram fatores decisivos para a consolidação dessa modalidade como um caminho viável e inclusivo, além de lucrativo para as instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos, que conforme a tabela 1 teve expressivo aumento no número de matrículas dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Os impactos desse crescimento são profundos, acarretando desafios às instituições de ensino superior, especialmente ao que se refere à consolidação da educação de forma inclusiva. Assim sendo, o ensino a distância como modalidade inclusiva abre perspectivas para a democratização do acesso à educação superior e a superação de barreiras geográficas e físicas, porém não se pode deixar de considerar a ausência de interações sociais claramente presentes

nesta modalidade de ensino, o que pode em alguns casos, ser um limitador e não algo benéfico para o estudante, pensando nos pressupostos de Vigotski (1997).

Para expandir nossas informações sobre as matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, passaremos a disponibilizar dados no período de 2020 a 2023, contemplando análise dos últimos anos sobre esses discentes no ensino superior.

Tabela 4: Quantidade de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por organização acadêmica no Brasil nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

Ano	Região	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Centro Federal de Educação Tecnológica
2020	Norte	2743	2302	813	333	40
	Nordeste	7207	1804	987	1208	
	Centro-Oeste	3212	1331	904	272	
	Sudeste	14154	4347	2709	762	
	Sul	6429	3249	703	351	
2021	Norte	3429	2384	1058	424	60
	Nordeste	11987	2133	812	1424	
	Centro-Oeste	3811	1340	708	308	
	Sudeste	14363	4272	2747	869	
	Sul	6761	3578	580	386	
2022	Norte	3865	3884	1254	496	67
	Nordeste	12022	3356	1371	1542	
	Centro-Oeste	4564	2285	954	309	
	Sudeste	17249	6022	4190	839	
	Sul	7748	6039	826	405	
2023	Norte	4431	4968	1131	612	95
	Nordeste	12228	4365	1209	1562	
	Centro-Oeste	5166	3343	770	383	
	Sudeste	19966	8590	4216	845	
	Sul	8793	8908	699	495	

801

Fonte: Microdados do censo da educação superior dos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.
Compilação própria.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



No período de 2020 a 2023, as universidades destacam-se como as instituições com o maior número absoluto de matrículas em todas as regiões, mantendo crescimento contínuo ao longo dos anos analisados. Particularmente na região Sudeste, que concentra a maior oferta educacional, as matrículas em universidades aumentaram de 14.154 em 2020 para 19.966 em 2023, refletindo a expansão e o fortalecimento da inclusão nesses ambientes acadêmicos.

Os centros universitários apresentaram um crescimento ainda mais acelerado, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste. No Sul, por exemplo, as matrículas mais que dobraram, passando de 3.249 em 2020 para 8.908 em 2023, demonstrando sua importância crescente na oferta de educação superior inclusiva. Por outro lado, as faculdades apresentaram números menores e, em algumas regiões, como o Sul, até uma ligeira redução, possivelmente indicando um deslocamento da preferência e da oferta para instituições maiores e com maior capacidade estrutural.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também apresentaram crescimento relevante, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, que possuem forte presença dessas instituições e têm investido na expansão da educação inclusiva. Por outro lado, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), embora apresentem números absolutos menores e concentração principalmente no Sudeste, registraram crescimento moderado durante o período analisado.

Regionalmente, o Sudeste e o Sul mantêm-se como os polos com maior número absoluto de matrículas, refletindo a concentração populacional e a oferta educacional. Entretanto, as regiões Norte e Nordeste demonstram avanços significativos, principalmente em universidades e institutos federais, o que aponta para uma redução gradual das desigualdades regionais no acesso à educação superior inclusiva.

O crescimento constante das matrículas em todas as instituições e regiões evidencia avanços importantes nas políticas públicas de inclusão educacional, na sensibilização das instituições e na constante necessidade de adaptação das estruturas físicas, pedagógicas e tecnológicas para atender à diversidade estudantil – que reflete um cenário positivo de expansão da educação superior inclusiva no Brasil, com destaque para o protagonismo das instituições públicas e o dinamismo dos centros universitários, ao mesmo tempo em que apontam para desafios regionais que demandam políticas específicas para sua superação.

Adicionalmente, para nossas discussões, apresentamos os dados da tabela 5, sobre as matrículas por categoria administrativa.

802



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

Tabela 5: Quantidade de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por categoria administrativa no Brasil nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

Ano	Região	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Especial
2020	Norte	1962	49	5	3779	396	67
	Nordeste	5317	1057	0	4302	463	
	Centro-Oeste	1459	292	48	2707	1213	
	Sudeste	4113	1674	45	10549	5622	
	Sul	2165	925	58	5473	2111	
2021	Norte	2642	100	12	4037	504	90
	Nordeste	10551	982	1	4288	444	
	Centro-Oeste	1838	377	79	2671	1202	
	Sudeste	4405	2267	43	10942	4648	
	Sul	2625	934	74	5935	1737	
2022	Norte	2769	82	15	6143	490	105
	Nordeste	9895	1260	2	6608	421	
	Centro-Oeste	1919	420	107	4434	1232	
	Sudeste	4969	3159	27	16096	4108	
	Sul	2776	1010	137	9320	1774	
2023	Norte	3058	110	7634	327		13
	Nordeste	9153	1601	1	7922	563	
	Centro-Oeste	2292	424	109	5536	1301	
	Sudeste	5398	4173	28	19190	4894	
	Sul	3187	1084	96	12629	1899	

803

Fonte: Microdados do censo da educação superior dos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Compilação própria.

É notório nos dados da tabela 5 que as instituições públicas federais mantêm papel central no atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, apresentando aumento contínuo do número de matrículas em todas as regiões. Destaca-se a região Sudeste, que registrou crescimento de 4.113 matrículas em 2020 para 5.398 em 2023, e a região Norte, que passou de 1.962 para 3.058 matrículas no mesmo período. Esses dados refletem o fortalecimento das universidades e dos institutos federais como agentes fundamentais da inclusão educacional.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



No âmbito das instituições públicas estaduais, observa-se crescimento expressivo, principalmente nas regiões Sudeste e Nordeste. A duplicação das matrículas no Sudeste, nesta categoria, evidencia investimentos e políticas estaduais voltadas à inclusão e ao atendimento especializado.

As instituições públicas municipais apresentam números mais modestos, com destaque para o salto abrupto registrado na região Norte em 2023, que atingiu 7.634 matrículas, valor que foge da tendência dos anos anteriores e das demais regiões, sugerindo a necessidade de uma análise detalhada para aprofundamento nas razões dos dados compilados.

O setor privado com fins lucrativos destaca-se por manter números elevados e em crescimento, principalmente nas regiões Sudeste e Sul, porém também ocorre, embora em menor escala, nas demais regiões. Já as instituições sem fins lucrativos apresentam números expressivos e relativamente estáveis ao longo do período analisado, com pequenas variações regionais.

Assim como constatado nas tabelas anteriores, o Sudeste permanece como o principal polo de matrículas, refletindo a concentração populacional e a diversidade de oferta educacional nesta região. No entanto, o crescimento observado em outras regiões, especialmente no Norte e Nordeste, nos fornece indicativo de avanços importantes na redução das desigualdades regionais no acesso à educação superior inclusiva.

Porém, cabe-nos destacar que a disparidade entre regiões e entre categorias administrativas revela desafios constantes para garantir a qualidade e a equidade no acesso e na permanência desses alunos, requerendo esforços contínuos em políticas, infraestrutura e capacitação.

Na tabela 6 a seguir, estão os dados de matrículas por grau acadêmico em cada região do país nos anos analisados.

804



Tabela 6: Quantidade de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por grau acadêmico no Brasil nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

Ano	Região	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico
2020	Norte	3861	1560	762
	Nordeste	6557	3161	1474
	Centro-Oeste	3411	1380	874
	Sudeste	13431	4065	4421
	Sul	6031	2548	2120
2021	Norte	4565	1781	939
	Nordeste	10372	4395	1563
	Centro-Oeste	3754	1397	952
	Sudeste	13274	3892	5031
	Sul	6464	2472	2322
2022	Norte	5249	3081	1159
	Nordeste	11138	5115	1984
	Centro-Oeste	4784	1997	1260
	Sudeste	16475	5363	6374
	Sul	7545	4600	2810
2023	Norte	5718	3906	1505
	Nordeste	11418	5482	2412
	Centro-Oeste	5340	2430	1821
	Sudeste	18692	6517	8275
	Sul	9370	5652	3766

805

Fonte: Microdados do censo da educação superior dos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Compilação própria.

Pelos dados da tabela 6 observa-se um crescimento consistente no número de matrículas em todos os graus acadêmicos e regiões, sendo os cursos de bacharelado, os que apresentam o maior número absoluto de matrículas em todas as regiões e anos analisados. Destaca-se, novamente, a região Sudeste, com um crescimento expressivo de 13.431 matrículas em 2020 para 18.692 em 2023, seguida pelo Sul, Norte, Nordeste e Centro-Oeste, todas com aumentos significativos. Tal dado indica a preferência e a maior oferta de cursos de bacharelado para os estudantes analisados.

Os cursos de licenciatura também apresentam crescimento marcante, especialmente nas regiões Nordeste, Sul e Sudeste, tendo as Regiões Nordeste (3.161 para 5.482) e Sul (2.548 para 5.652) avanços mais robustos. Esse aumento pode estar associado à procura pela formação de professores e profissionais da educação capacitados para atuar com a diversidade e inclusão.

Quanto aos cursos tecnológicos, embora apresentem números absolutos inferiores aos bacharelados. Na região Sudeste, por exemplo, as matrículas subiram de 4.421 em 2020 para 8.275 em 2023, quase dobrando. Esse crescimento revela a ampliação da oferta de formação

técnica e profissionalizante, que pode ser estratégica para a inserção no mercado de trabalho dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, pois nestes a formação é mais rápida.

Regionalmente, podemos constatar que a tendência geral é de expansão das matrículas em todas as regiões, com destaque para o Sudeste, que concentra o maior volume em todos os graus académicos.

Por fim, estão compilados na tabela 7 os dados por modalidade de ensino em cada ano e região do Brasil.

Tabela 7: Quantidade de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por modalidade de ensino no Brasil nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

Ano	Região	Presencial	Curso a distância
2020	Norte	4166	2025
	Nordeste	7934	3272
	Centro-Oeste	3843	1876
	Sudeste	13935	8077
	Sul	5742	4990
2021	Norte	5052	2243
	Nordeste	12664	3692
	Centro-Oeste	4035	2132
	Sudeste	13146	9165
	Sul	5739	5566
2022	Norte	5330	4169
	Nordeste	13056	5235
	Centro-Oeste	4821	3291
	Sudeste	15163	13204
	Sul	6252	8766
2023	Norte	5385	5757
	Nordeste	12625	6739
	Centro-Oeste	4901	4761
	Sudeste	16315	17397
	Sul	6808	12087

806

Fonte: Microdados do censo da educação superior dos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Compilação própria.

Assim como apontado na tabela 3, podemos constatar nos dados expostos na tabela 7 um crescimento significativo no total de matrículas em ambas as modalidades ao longo dos anos, com destaque para a modalidade a distância, a qual apresentou incremento expressivo em todas as regiões. Tal fenómeno reflete não apenas a expansão da oferta de cursos à distância, mas também a sua crescente importância enquanto instrumento de inclusão e democratização do acesso à educação superior para públicos historicamente marginalizados,

exigindo cada vez mais que estes cursos sejam investigados e cobrados para fornecer educação de qualidade para todos.

No ensino presencial, observa-se um aumento gradual e contínuo no número de matrículas, com destaque para a região Sudeste, sendo que as demais regiões também demonstram crescimento, porém com números mais modestos.

Por sua vez, a modalidade a distância apresenta crescimento exponencial, particularmente nas regiões Sudeste e Sul, nas quais as matrículas praticamente triplicaram no período analisado, refletindo, de alguma forma, movimento de interiorização do ensino superior e a superação de barreiras geográficas e socioeconômicas

Cabe salientar que, apesar dos avanços observados, o acelerado crescimento do ensino a distância demanda investimentos contínuos em infraestrutura tecnológica acessível, capacitação docente e apoio pedagógico especializado, a fim de garantir a qualidade do ensino e a efetiva inclusão dos estudantes, não só nos cursos do ensino superior, mas de forma equitativa no mercado de trabalho, como apontado por Boanafina *et al* (2024).

Em síntese, os dados apontam para avanços substanciais na inclusão educacional, reforçando a necessidade de permanência de discussões e políticas integradas que promovam a acessibilidade, a permanência, o sucesso acadêmico e melhores condições na inserção no mercado de trabalho dos alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação em todas as regiões do país.

807

Considerações finais

As pesquisas tem convergido para mostrar que o ensino superior ainda não incorporou plenamente a perspectiva inclusiva em sua cultura institucional e que a formação de seus docentes é um ponto crítico. Eles convergem na defesa da criação de programas permanentes de formação pedagógica com ênfase na inclusão, articulados às políticas institucionais e às demandas concretas do cotidiano universitário. Essa formação precisa ser contínua, reflexiva e contextualizada, de modo a efetivar o direito à educação para todos no ambiente universitário.

Os dados que apresentamos, fornecem uma visão abrangente e multifacetada sobre o perfil das matrículas de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação no ensino superior brasileiro, podendo observar tendência consistente de crescimento nas matrículas desses estudantes em todas as dimensões analisadas, indicando avanços nas políticas de inclusão, expansão da oferta educacional e maior acessibilidade no ensino superior.

Ao comparar as tabelas, é possível identificar algumas correlações importantes: a predominância das matrículas em instituições públicas federais e universidades (tabelas 4 e 5) coincide com a maior concentração de matrículas em cursos de bacharelado e licenciatura (tabela 6), modalidades tradicionalmente oferecidas por esses estabelecimentos. Além disso, a expansão do ensino a distância (tabela 7) contribui para a interiorização do ensino superior

inclusivo, complementando a oferta presencial e ampliando a capilaridade da educação superior no país.

Por fim, apesar dos avanços evidenciados, persistem desafios relacionados às disparidades regionais, à necessidade de infraestrutura adequada e capacitação docente, além da investigação se a ampliação da oferta em cursos tecnológicos e a distância estão em igual proporção com qualidade ofertada pelas instituições. Destacamos assim, a continuidade e aprimoramento das políticas públicas, pois estas são essenciais para garantir a efetiva inclusão e permanência desses estudantes, assegurando que a educação superior seja verdadeiramente acessível e equitativa.

Referências

AMARAL, L.A. Diferenças, estigma e preconceito: O desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.

ANTUNES, K. C. V.; AMORIM, C. C. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1465–1481, 2020. DOI: 10.21723/riace.v15iesp2.13800. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13800>. Acesso em: 8 mai. 2025.

BOANAFINA, A.; MACIEL, C. E.; LIMA, T. da S. A dualidade da educação superior brasileira: entre inclusão e mercantilização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024087, 2024. DOI: 10.21723/riace.v19i00.18730. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18730>. Acesso em: 8 mai. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e Cultura. 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip. Acesso em: 10 jan. 2017.

KVITKO, L.; ROGLIO, K. de D. Perspectivas dos docentes sobre os desafios enfrentados em sala de aula para a inclusão de pessoas com deficiência: um estudo de caso. **XXIII Colóquio Internacional de Gestión Universitaria**, Montevideo, Uruguay, 2024. Disponível em: repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/260931/2024031.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 mai 2025.

MARTINS, J.S. **A sociedade vista do abismo** : novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 228 p.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



PATTO, M.H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. 25-42.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia. Disponível em: www.educaçãoonline.pro.br (UNESCO, 1990). Acesso em: 20 set. 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Acesso em 10 jul 2015.

UNESCO. Declaração de educação para todos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 10 jan. 2017.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V** – Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997, 391 p.

809



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CULTURA ESCOLAR: RESULTADOS E CONCLUSÕES DE UM ESTUDO DE CASO

Nélia Corrêa Bragança¹
Fagner Henrique Guedes Neves²
Paulo Pires de Queiroz³

Introdução

A inclusão encontra na cultura escolar seu respaldo na construção de conhecimento e valorização de todas as diferenças culturais. Cabe que as escolas estejam preparadas para incluir todos em seu espaço sem distinções nem prejuízos ao/no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, consideremos quatro premissas, a saber:

(1) A educação é um direito de todos. Por muito tempo, a educação foi um privilégio das elites no país, segregando todas as demais classes e naturalizando o seu fracasso escolar. Contudo, a Constituição Federal de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988) instaura um ordenamento jurídico significativamente alinhado à pauta humanística internacional, subsidiando, gradualmente, uma série de políticas de inclusão de todos os sujeitos e grupos nas instituições educacionais.

(2) A inclusão é um projeto educativo voltado a todas as espécies de sujeitos e identidades culturais. Para além de pensar a inclusão como assunto reservado à pessoa com deficiência, ela convém atinar-se a todas as identidades culturais (étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de geração, religião e comunidade de referência). A educação inclusiva envolve a realização de aprendizagens cooperativas entre os sujeitos participantes do processo educativo, respaldada por um trabalho em equipe dialógico e crítico e uma rede de apoio que, sinergicamente, ofereça todo o suporte necessário para a satisfação do projeto (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

¹ Psicopedagoga. Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF – Brasil), sob a orientação dos Professores Paulo Pires de Queiroz e Fagner Henrique Guedes Neves. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Brasil. Contato: neliacorreabragança@gmail.com .

² Cientista Social e Filósofo. Doutor em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz – Brasil). Professor do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF – Brasil). Contato: fagnerneves@id.uff.br .

³ Cientista Social e Arte-educador. Doutor em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University – USA. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF – Brasil). Contato: ppqueiroz@id.uff.br .

(3) *A cultura escolar não costuma ser sensível e receptiva à diversidade cultural.* A escola parece estar fincada num tradicionalismo que a leva ignorar muitas mudanças sociais em favor das aprendizagens. Essa estrutura costuma acomodar-se no tradicionalismo pedagógico, no conteudismo, no tecnicismo da docência, ao invés de se debruçar com reflexividade crítica sobre as demandas sociais a ela colocadas, dentre elas a inclusão (MOREIRA; CANDAU, 2008).

(4) *Cabe redesenhar a cultura escolar no sentido de uma inclusão interativa e dialógica de toda a diversidade cultural presente no espaço social e no chão da escola.* Como valor ético, a inclusão enfatiza a aceitação e o respeito por todas as diferenças. Quando valorizadas naquilo que as fazem plurais, esse tipo de convivência promove paz e cooperação. Quando desvalorizadas, vemos o conflito e a competição desumana florescerem. Pensar inclusivamente sobre o ensino inclusivo é buscar a construção de uma comunidade escolar de caráter inclusivo que envolva currículo, programa político-pedagógico da escola e todas as diferenças nela existentes (MANTOAN, 2003, 2004).

Um dos autores deste artigo tem trabalhado há uma década no Colégio Estephânia de Carvalho, situado em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro – município marcado por um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH relativamente baixo (0,739). Nesse período, pôde observar um descompasso entre a retórica e a ação que motivou a proposição de um estudo de caso (YIN, 2005).

No Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (Brasil), a pesquisa partiu da seguinte questão: *Como o corpo docente de um colégio municipal na Região Metropolitana do Rio de Janeiro compreende e constrói espaços e processos político-pedagógicos inclusivos?*

O estudo de caso projetado buscou produzir um livro informativo-pedagógico sobre educação inclusiva escolar voltado ao corpo docente do colégio. Para tal, quatro objetivos específicos foram elencados, cujo alcance pressupôs a recolha de evidências, possibilitadas pelas seguintes estratégias metodológicas:

Quadro 1: Objetivos específicos e estratégias metodológicas

Objetivo específico	Estratégia/s Metodológica/s
Identificar espaços e processos político-pedagógicos pertinentes à educação inclusiva escolar do/no colégio.	Entrevistas
	Questionários
	Análise documental
Analisar espaços e processos político-pedagógicos pertinentes à educação inclusiva escolar do/no colégio	Triangulação de dados
Propor alternativas político-pedagógicas compatíveis com a educação inclusiva escolar no colégio.	Triangulação de dados
Elaborar um livro informativo-pedagógico sobre educação inclusiva escolar voltado aos professores do colégio.	Através do livro informativo-educativo

812

Fonte: Os autores.

A triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987) é uma estratégia bastante útil de análise de dados de naturezas diversas que compõem um fenômeno histórico-social. Num vértice empírico, referente às práticas dos sujeitos e às maneiras como eles as concebem, entrevistas e questionários podem oferecer, respectivamente, olhares aprofundados e panorâmicos das práticas empreendidas (QUIVY; CAMPENHOUDT; MARQUET, 2017). Normas, diretrizes e orientações que sustentam as práticas são acessíveis pela análise de documentos em sua forma e conteúdo (CELLARD, 2008). Referências macrosociais, teóricas, fecham o triângulo.

Foi critério de inclusão de participantes a atuação como docente, estatutário ou temporário, nesse lócus escolar, no segundo semestre de 2022. Todos os sujeitos que não atendiam ao requisito ficaram excluídos da pesquisa. Participaram do estudo de caso trinta e cinco professores e a Diretora do colégio. Obtiveram-se as autorizações necessárias juntamente a um Comitê de Ética credenciado pelo Ministério da Saúde e os consentimentos expressos, livres e esclarecidos dos participantes, por meio da apresentação dos riscos e benefícios de sua participação na pesquisa.

Resultados

Frente ao primeiro objetivo específico da pesquisa, traçou-se uma genealogia das diretrizes político-pedagógicas atuais sobre a educação inclusiva escolar em tratados internacionais e legislações nacionais, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) ao Projeto Político-Pedagógico do Colégio (2022), passando pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Agenda 2030 (ONU, 2015).

Pode-se apontar que a autoria dos tratados internacionais é dos países signatários, reunidos pela Organização das Nações Unidas – ONU. Evidentemente, as leis são deliberadas pelo Poder Legislativo e a sanção do Chefe do Poder Executivo, e os documentos político-pedagógicos são da responsabilidade de autoridades do Ministério da Educação e do colégio. Os tratados são compostos por frases curtas e diretivas, que afirmam compromissos e linhas gerais de atuação; as leis são organizadas em artigos, parágrafos, incisos e alíneas, disciplinando parâmetros e limites quanto a direitos e obrigações; já os documentos político-pedagógicos são textos introdutórios e diretrizes para a ação cotidiana. Todos os documentos são oficiais.

Por outro lado, os contextos dos documentos indicam a emergência de uma pauta democrática no cenário internacional e que, aos poucos, vai sendo recepcionada pelos ordenamentos jurídicos de muitos países e suscitando, dentre outras medidas, diretrizes e práticas no sistema escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos representa a ascensão do conceito de igualdade entre os povos e sujeitos no espaço público internacional, após a escalada do industrialismo e seus regimes trabalhistas draconianos, na urbanização desenfreada e insalubre, no colonialismo, nos horrores de duas guerras mundiais e no nazi-fascismo. Emergia a ideia de direitos civis e sociais para todos: “Todos são iguais perante a lei e têm, sem distinção, direito de igual proteção da lei” (Art. 7). Partindo do pressuposto de que nada há que nos separe de nossa humanidade comum, não haveria por que negar essas garantias a todos. Dentre as determinações da Declaração, está o direito à educação, um direito social por excelência (Art. 26). Mas não se trata de qualquer “instrução”, e sim daquela que tenda à paz, ao diálogo mutuamente compreensivo e à tolerância. Nessa perspectiva, uma série de tratados foram assinados nas décadas seguintes.

Em 1990, a Declaração de Jomtien, Tailândia, acenou a um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nesse quadro de disparidades entre o proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e o vivido, o acordo chegou a diretrizes humanitárias, dentre elas equidade, alianças e apoio. Equidade significa tratar os diferentes conforme as suas diferenças. Alianças e apoio sugerem arranjos institucionais que garantam suporte às práticas de ensino e aprendizagem. Esses conceitos são cada vez mais evidentes nos próximos documentos oficiais analisados.

813

Quatro anos mais tarde, na cidade espanhola de Salamanca, novo acordo foi celebrado – desta vez acerca da educação especial e inclusiva. Nessa direção, a Declaração de Salamanca orienta que:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. [...] O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

Está em questão, pois, uma ampliação do conceito de “necessidades educacionais especiais”, abrangendo não somente pessoas com deficiência, mas também aqueles que, por algum motivo, têm dificuldades de aprendizagem. A escola inclusiva eficaz é a instituição que consegue ensinar todo o seu público-alvo com uma pedagogia centrada em cada aprendente, questionando atitudes discriminatórias em prol do acolhimento. Todos devem aprender num mesmo espaço e processo, porém com o auxílio de mediações pedagógicas equitativas, diferenciadas para cada um, e com alianças sociais que promovam o apoio necessário.

Na atualidade, os tratados humanitários internacionais convergem a uma única pauta: a Agenda 2030 e os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. Dentre tais objetivos, um tem importância prioritária nesta reflexão: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ODS 4). Educação básica de qualidade é educação para todos, sem exceções, mas de maneira equitativa, tratando os diferentes de acordo com as suas diferenças (4.1 e 4.5). Qualidade de ensino pressupõe o domínio de habilidades e competências cognitivas básicas (4.6), porém que estejam afeitos à convivência pacífica com a diversidade cultural e os direitos humanos (4.7). Por outro lado, uma educação superior que seja plural é aquela que seja acessível para todos, a preços módicos (4.4 e 4.b). Qualificação profissional e condições de trabalho docentes favoráveis são aspectos estruturais imprescindíveis (4.c). É evidente que a educação é um microcosmo social e outras esferas são igualmente necessárias, em cooperação interssetorial, como a saúde, a segurança, o trabalho, a moradia, a tecnologia, a justiça e a burocracia estatal.

Os princípios éticos dos tratados internacionais se espalharam pelas legislações de todos os países signatários. No Brasil, após décadas marcadas por um Estado autoritário, a Constituição de 1988 finalmente expressa os valores humanitários da Organização das Nações Unidas com clareza, afirmando, dentre outros princípios péticos, a educação como um direito social (Art. 6º). Mais recentemente, o Decreto nº 7.037/2015 ratifica o compromisso do Estado Brasileiro com a pauta, no Programa Nacional de Direitos Humanos.

A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB, por sua vez, mostrou-se sintonizada à Declaração de Salamanca no que se refere à educação especial (Capítulo V, Arts. 58 e 59). A LDB dispõe um regime educativo especial dentro da escola regular, voltado à PCD e àqueles com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Entretanto, em nenhum momento a lei cita o conceito de educação inclusiva nem estende o rol de sujeitos do processo educativo envolvidos na educação especial. Esse entendimento se reproduz nas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), nas Orientações Curriculares Nacionais (2006).

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), todavia, o rol de competências gerais da BNCC abre precedentes bastante significativos à educação inclusiva como um espaço e processo em que todos participem. Para a construção de uma sociedade inclusiva (nº 1), é fundamental valorizar a diversidade cultural, com autonomia, crítica e responsabilidade (nº 6 e 10). Numa escola pautada por esses valores, é possível estabelecer relações cooperativas e acolhedoras de respeito ao outro e aos direitos humanos (nº 9). Certamente, o emprego da maior pluralidade de saberes de diversas origens e naturezas, linguagens e manifestações tem papel essencial nessa construção coletiva.

A BNCC dispõe sobre uma educação integral, articulando as dimensões cognitiva, afetiva, atitudinal e axiológica do processo educativo. Para além de uma visão reducionista e fragmentada dessas esferas, o documento orienta a um ensino no qual aprender conteúdos se vincule aos aspectos emocionais dos envolvidos, bem como à possibilidade de promover condutas éticas comprometidas com a plena inclusão de todos e seu bem comum, vislumbrando, dentro do ambiente escolar, possíveis alternativas que estendam esses valores para outras instituições sociais. É possível identificar também diretrizes compatíveis no âmbito local, por exemplo, no Projeto Político-Pedagógico – PPP do colégio em que se realizou o estudo de caso.

O colégio se afirma como uma escola pública, gratuita e democrática, voltada a, dentre outras finalidades, à igualdade no acesso e permanência do educando na unidade escolar. O estabelecimento se pauta pela luta contra quaisquer formas de discriminação e exclusão, estimula a autonomia profissional e trabalha em prol de infraestruturas e processos deliberativos democráticos que respaldem aprendizagens de qualidade (COLÉGIO ESTEPHÂNIA DE CARVALHO, 2022, p. 13).

Os pressupostos filosóficos do colégio são alinhados à teoria crítica, que concebe o humano como ser que constrói linguagem e significados em interação com o seu meio social e cultural (COLÉGIO ESTEPHÂNIA DE CARVALHO, 2022, p. 13). Todo ser humano pode e deve participar desse espaço comunicativo, sendo-lhe garantidos direitos essenciais, como a cidadania, o respeito mútuo, a convivência com a diversidade, a construção de conhecimentos e a participação ativa das famílias no processo educativo (COLÉGIO ESTEPHÂNIA DE CARVALHO, 2022, p. 14). Nesse sentido, o PPP prevê a proposição de projetos como cursos de extensão, palestras, oficinas, teatro, atividades físicas oferecidas à comunidade escolar, adotando uma visão de currículo como integração entre conteúdos,

metodologias e as experiências culturais do alunado (COLÉGIO ESTEPHÂNIA DE CARVALHO, 2022, p. 17).

Em síntese, este corpus documental revela algumas regularidades expressivas as quais não se pode negar:

- (1) A emergência de um amplo e detalhado ordenamento sobre o direito à educação democrática;
- (2) A escola inclusiva como a instituição político-pedagógica principal onde esse direito pode ser garantido;
- (3) Uma divergência sobre o alcance semântico do conceito de inclusão, se restrito à questão da pessoa com deficiência ou altas habilidades ou extensivo a todas as identidades culturais.

Passando ao vértice empírico da pesquisa, há a entrevista da Diretora e os questionários respondidos pelos professores (Cf. Anexos).

A Diretora é pedagoga e mestra em Educação. Em 2013, foi empossada como Diretora do Colégio, sendo desligada da função em 2023 – após a conclusão da pesquisa. Respondendo em torno de tópicos sobre experiência profissional, inclusão, cultura escolar, currículo e práticas de ensino, a sua concepção de inclusão é claramente compatível com a Declaração de Salamanca:

[...] pensar em uma educação, uma escola para todos uma escola que reconheça e atenda às necessidades de qualquer aluno, não somente os alunos com algumas necessidades especiais, mas todos que por inúmeras causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes apresentam dificuldades na aprendizagem ou desenvolvimento (Diretora).

Inclusão é reconhecer e atender a todos, não somente aqueles com necessidades especiais. Para que uma educação desse tipo tenha sucesso, a Diretora acredita que é necessário haver uma política pública que a respalde:

Volto à declaração de Salamanca, que orienta os procedimentos de oportunidade para todos os alunos e isso envolve políticas públicas, ações governamentais e principalmente mobilização social, buscando a quebra de paradigmas preconceituosos que existem em nossa sociedade [...] essa escola para todos não é apenas para as pessoas com deficiência, como muitos atores supõem, mas para todos que estão na escola, os que estão fora dela, os que enfrentam barreiras para aprendizagem ou desenvolvimento cognitivo (Diretora).

A inclusão pressupõe um pacto que questione o paradigma do preconceito em todas as esferas sociais. Requer uma rede de apoio partilhada por atores diversos que contribua à superação das barreiras usualmente impostas a alguns grupos e sujeitos no sistema escolar. A Diretora lembra que na rede municipal de ensino existe a Resolução nº 001/2014, que disciplina o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Cada escola do município conta

com um Centro de Inclusão Municipal – CIM e Sala de Recursos Multifuncionais. No colégio, o atendimento à pessoa com deficiência se processa com um professor regente e um professor de apoio especializado, sob um Plano Educacional Individualizado – PEI.

No entanto, a perspectiva da Diretora quanto à inclusão, que antes acenava para além da PCD, começa a se restringir a esse público-alvo. Mais adiante, perguntada sobre a cultura escolar e a caracterização dos sujeitos envolvidos na escola, a Diretora limitou-se a falar que os alunos atendidos são de baixa renda, residentes de bairros vizinhos. Parece uma visão pouco ampla, limitada ao fenômeno socioeconômico e à comunidade de referência. Outras identidades culturais foram omitidas. Como será possível ver mais à frente, os professores também partilham desse entendimento em grau mais ou menos significativo.

Nas palavras da Diretora, uma educação de qualidade é aquela que se planeja e replaneja continuamente com vistas à “finalidade cultural” da instituição escolar, às características do alunado e com a participação democrática dos envolvidos (inclusive as famílias). Projetos voltados à comunidade são oferecidos pelo colégio com base nessa proposta.

Na conclusão da entrevista, a Diretora insiste na formação continuada docente como um pilar de uma educação inclusiva. Profissionais qualificados poderão conhecer com propriedade mais significativa a própria carreira, a instituição onde atuam, os seus interlocutores [gestão, professores, funcionários, estudantes e comunidade] e os meios necessários a mediações que contribuam ao desenvolvimento dos educandos.

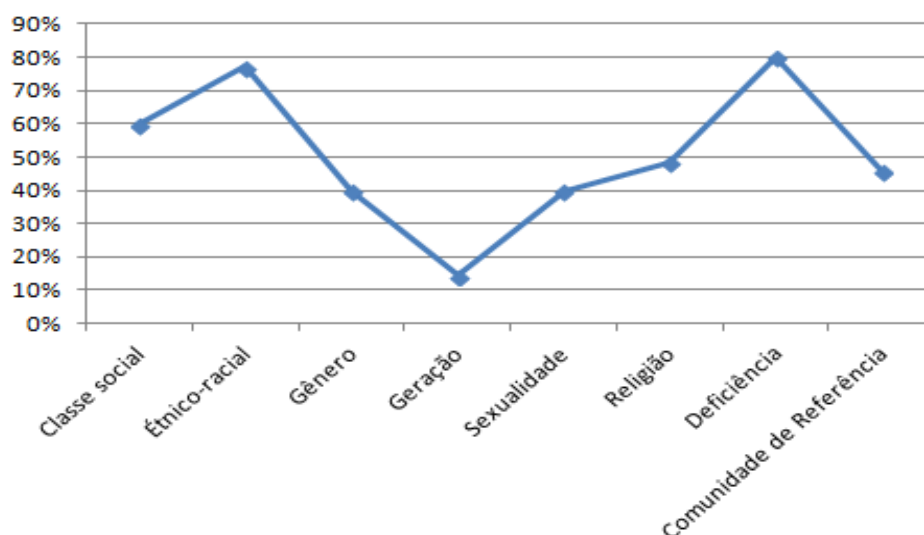
Quanto aos professores, foi possível traçar um panorama censitário e profissional desse grupo, entre as questões 01 e 04. Há mais mulheres do que homens em funções docentes no colégio. Além disso, 82,9% dos participantes estão na faixa etária entre 30 a 59 anos, sendo que a maioria (31,4%) entre 30 a 39 anos. Quinze participantes são formados em Pedagogia (42,85%) e nove em Letras (25,71%) – duas professoras são formadas em Pedagogia e Letras. Observaram-se também graduados em Matemática, Ciências Biológicas, História, Geografia, Educação Física, Produção Cultural e Direito. Dentre os participantes, doze pedagogas (34,28%) atuam nos anos iniciais (1º ao 5º ano), quatro (11,42%) no AEE e três na Orientação Educacional (8,57%). Os outros dezesseis professores atuam em variadas disciplinas do segundo segmento do ensino fundamental. A maior parcela dos sujeitos da pesquisa tem curso de pós-graduação, alguns com Mestrado e Doutorado em áreas correlatas à Educação. Entre as questões 06 e 08, foi possível identificar que a média do período atuando na docência escolar do conjunto dos participantes é de 16,42 anos, sendo 11,18 deles no colégio. Cerca de 43% dos participantes estão trabalhando no colégio há menos de um ano, após o último concurso realizado pela Secretaria Municipal. Com pouco conhecimento da cultura escolar, eles pouco se referiram à Direção do colégio mais adiante.

Pode-se assinalar uma tendência entre os professores que trabalharam no colégio durante os dez anos de administração da Diretora a admitir sua liderança como “dialógica”, “democrática”, “participativa”, “organizada”, “comprometida”, “sensível”, “competente” e “atuante”. Alguns deles apontam que a Direção faz um trabalho significativo “dentro de suas possibilidades reais” – como afirmou um professor. Quatro sujeitos se abstiveram por

entender que não conhecem a Direção suficientemente para tecer considerações. Somente para um profissional a gestão do colégio é “regular” e para outro participante ela é “ruim”. Ambos não justificaram as opiniões. Em geral, as respostas à pergunta 9 foram lacônicas, limitando-se a caracterizar a gestão ora como “muito boa”, “boa” ou “boa na medida do possível”. São destacáveis para a análise a brevidade das respostas à questão e a escassez de críticas à gestão.

A percepção das identidades culturais no colégio é outro aspecto de expressiva importância. Nesse âmbito, nenhum participante marcou todos os campos da questão 10. Apenas uma professora deixou de marcar uma opção. As ênfases das respostas foram nas identidades das deficiências (física ou mental), com 80%, no aspecto étnico-racial, com um pouco menos do que este indicador, e na classe social, com 60%, conforme a Figura 1:

Figura 1: Identidades culturais



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados.

Como se propôs na fundamentação teórica e se voltará ao ponto na discussão, todas as pertencas culturais estão presentes no cenário escolar, ainda que possam parecer ausentes. E o que se observa nos questionários é que, por exemplo, existem aulas do ensino fundamental regular e da EJA no colégio, mas poucos professores atentam-se ao fenômeno da geração, a diferença entre adolescentes e pessoas de idade madura que participam dessas modalidades, respectivamente.

Cabe incluir todas as culturas, não somente algumas. Parece haver a necessidade de que os participantes tomem mais consciência crítica sobre toda a diversidade presente na instituição onde atuam. Ainda assim, quase todos os sujeitos se expressaram com relativa fluência sobre

a inclusão nas práticas de ensino e aprendizagem, objeto da questão seguinte. Eis alguns depoimentos quanto ao tópico: “A inclusão é um ato de igualdade, permitindo que todos participem de forma igualitária sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou preconceito” (Professora). “Inclusão é mais do que inserir o aluno no meio da escola regular [...] é fazê-lo interagir com os outros alunos e o ambiente em que se situa” (Professora).

Noutro depoimento, uma professora afirmou:

[Inclusão] é a educação através da convivência, o direito de aprender juntos, desenvolvendo no aluno o senso de pertencimento [...] Em sala de aula, geralmente não temos o apoio necessário, mas fazemos o possível para ajudar a criança, começando pela aceitação dos colegas, criando vínculos afetivos para que a criança com dificuldades de aprendizagem se sinta segura e autoconfiante [...] Muitas vezes, as famílias escondem o problema da criança e não apresentam laudos (Professora).

Estas palavras revelam tendências significativas nos depoimentos. Uma delas é a ideia do direito à educação para todos – ou seja, da igualdade, presente na maioria dos depoimentos. Foram recorrentes também as noções de acolhimento, valorização, acessibilidade, interação, equidade, autonomia, dentre outras conexas ao léxico da inclusão. Por outro lado, alguns participantes optaram por enfatizar a questão da deficiência – foram, inclusive, os mesmos que assinalaram poucas identidades culturais na questão 10.

Há, por certo, quem se mostrasse até refratário à ideia de educação inclusiva, caso possivelmente exemplificado pelo depoimento de um professor: “O modelo atual de educação tem um viés muito forte para o lado social e cultural. A questão do conteúdo e do aprendizado fica, a meu ver, em segundo plano” (Professor).

Essas palavras são a representação de uma vertente conservadora que enxerga na educação somente seu aspecto cognitivo, dissociando-o de seus igualmente fundamentais elementos éticos, socioculturais e afetivos. Corrente que resiste às propostas de uma educação realmente democrática, na qual a construção de conhecimento não só não está dissociada de uma socialização plural e das subjetividades como ela se molda em torno delas.

Apesar desse depoimento, no geral os achados indicam que há potencial de se construir uma educação inclusiva com a participação desse pessoal docente, embora seja importante ampliar suas informações e conhecimentos acerca do tópico, conferindo-lhes mais instrumentos para promover práticas pedagógicas inclusivas.

Poucos participantes deixaram comentários finais, a exemplo deste:

A rede municipal conta com um projeto de inclusão que funciona somente no papel. Na prática, os alunos, de maneira geral, não recebem tratamento satisfatório. Os professores não estão preparados para recebê-los e os profissionais de atendimento especializado [...] Esse projeto também só abarca os alunos com necessidades físicas e/ou mentais, deixando de fora todos os demais que se encontram em situações de vulnerabilidade social diversas (Professor).

O cenário referido não surpreende. Tende a ser longa a distância entre os discursos e as práticas, sobretudo no Brasil. Os depoimentos reforçam uma visão parcial da diversidade, que tende a reduzi-la a algumas identidades. Indicam uma relativa aproximação entre a ideia da inclusão e a pessoa com deficiência. Permitem identificar a necessidade de qualificação profissional para o trato mais reflexivo e crítico dessas questões no cotidiano escolar. Em que pese essa demanda, nenhum participante disse ter participado de algum curso de formação continuada que fosse oferecido pela rede municipal de ensino (Questão 5).

A educação popular ainda padece de condições precárias de infraestrutura, administração e qualificação profissional. A maioria dos participantes compreende que a Direção e os professores se esforçam para promover um ensino de qualidade cada vez acessível a mais públicos, porém as dificuldades estruturais enfrentadas tornam esse desafio muito mais complexo.

Diante dos documentos analisados e do primeiro objetivo específico, os depoimentos permitem estabelecer as seguintes indicações para a discussão:

- (1) Está presente a ideia da educação como direito de todos;
- (2) A escola é vista como instituição potencialmente inclusiva, que possa garantir esse direito, mesmo que suas condições estruturais não sejam nada propícias;
- (3) O vínculo entre diversidade cultural e inclusão ainda pode ser mais explorado, por vezes a inclusão é associada somente ao fenômeno da deficiência.

820

Discussão

Retomando as premissas desta reflexão e os objetivos específicos restantes, pode-se reafirmar que a educação é um direito social, subjetivo e inalienável. A inclusão pressupõe igualdade e equidade, evitando deixar de fora qualquer potencial participante da educação escolar. A escola básica tende a afirmar sua afiliação a uma orientação tradicionalista e monocultural, quanto ao conhecimento, ao poder e às identidades envolvidas em seus espaços e processos. Essa cultura somente se alterará mediante a ação coletiva, dialógica e racional dos profissionais envolvidos num cenário marcado pelo cruzamento de culturas, a inovação pedagógica, a participação política e o pensamento crítico.

Se, por um lado, desde a Declaração de Salamanca está evidente a ideia de uma “educação para todos”, por outro lado, uma série de diretrizes nacionais sobre a educação inclusiva a aproximam do debate da educação especial, voltada às pessoas com deficiência. A inclusão representa a possibilidade de escolarizar a todos num mesmo espaço institucional, sem segregações, mas limitar o conceito de inclusão a apenas uma identidade cultural desperdiça muito de seu potencial. A inclusão poderia e deveria se relacionar a todo o espectro de identidades culturais que conhecemos.

Os princípios éticos de igualdade e equidade, fundamentais à inclusão, estão implícitos na agenda humanitária internacional desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A educação inclusiva se sustenta na articulação entre o mesmo e o diferente, entre nós e os outros. Todos têm o direito à escolarização e aos seus benefícios quanto à cidadania e ao trabalho. Mas determinados contextos e situações educativas demandam tratamentos variados às identidades culturais presentes, sem que isso implique exclusão. Por exemplo, pessoas com deficiência precisam de atendimento educacional especializado para estar no mesmo espaço com seus colegas. Pessoas que estão cursando o ensino fundamental em idade madura necessitam de uma linguagem pedagógica diferente de crianças e adolescentes. Estudantes grávidas ou que estão amamentando precisam temporariamente de um regime diferenciado de ensino. Vários outros exemplos são possíveis.

Não obstante, a cultura escolar tende a se colocar como campo de negação ou questionamento da inclusão. Acostuma-se com padrões restritos de conhecimento, poder, administração e identidade que impõem obstáculos à educação inclusiva. Apesar das agendas dos direitos humanos e dos estudos culturais, nas quais a inclusão se insere, as práticas escolares tendem a seguir a outras direções.

A diversidade cultural está por vezes na nossa frente e não a percebemos. Outras vezes não queremos percebê-la, agimos como se ela não estivesse ali. Nessa chave, tendem a prevalecer na escola básica concepções do fazer pedagógico repetitivo e acrítico pelo hábito, do conteudismo estéril, que dissocia conhecimento dos contextos social e subjetivo, e da desconfiança na potencialidade da reflexão e do diálogo como catalisadores de transformações no espaço escolar. Consequentemente, muitas vezes a valorização da diversidade cultural nas escolas tem sido superficial, no sentido de uma folclorização episódica das identidades culturais (MOREIRA; CANDAU, 2008): Dia Internacional da Mulher, Dia dos Povos Indígenas, Dia da Consciência Negra, dentre outras efemérides. Isto não se trata de efetiva inclusão, mas uma inserção episódica de identidades no processo educativo, sem que elas sejam realmente interlocutoras, com igualdade e equidade, da construção de conhecimento.

Um professor participante afirmou que as escolas têm priorizado os aspectos sociais do processo educativo em prejuízo do conhecimento. Ora, é falso esse dualismo, em nosso ponto de vista. Primeiro, os estudantes não estão somente nesse lugar para construir conhecimento, mas para também aprender conviver em sociedade, exercer direitos e deveres, construir atitudes que podem favorecer a socialização em outras instituições. Segundo, separar conhecimento e socialização é dissociar conteúdo e forma, pois o conhecimento não é algo que simplesmente se transfere de uma pessoa a outra, e sim fruto de uma construção que necessariamente acontece nas interações entre os sujeitos e, porque cada sujeito é perpassado por várias identidades culturais, entre essas culturas também. O tradicionalismo, que foca excessivamente no conteúdo e pouco se importa com a forma das aprendizagens, é uma herança positivista e tecnicista nas escolas, universidades e Secretarias Públicas de Educação.

A Declaração de Salamanca e o debate acadêmico são taxativos em defender que a inclusão é um projeto que precisa de uma qualificação docente específica para acontecer. Embora este não tenha sido o foco deste trabalho, vale reforçar que é somente na materialidade da sala de aula e do espaço escolar que se podem construir todos os saberes necessários ao exercício do tipo de docência que a educação inclusiva exige. Alguns participantes parecem conscientes dessa necessidade. Apesar disso, outros atores essenciais não estão na mesma sintonia.

Cabe *construir espaços e processos coletivos de reflexão e ação sobre a educação inclusiva*. A inclusão é uma necessidade numa sociedade marcada por encontros conflituosos e explosivos entre as culturas. Para tanto, uma cultura escolar na qual aprendizagens cooperativas, trabalho em equipe e rede de apoio estejam em sintonia com a inclusão é imprescindível. A educação escolar se trata de uma obra coletiva em que diversas habilidades e especialidades entram em diálogo e deliberação crítico-reflexiva acerca do melhor para o ensino e a aprendizagem. Consiste, mais do que isso, numa política intersetorial que poderia e deveria envolver o Estado e a sociedade civil em sinergia. Está certo que tal proposta enfrenta um tecido social altamente refratário a mudanças desse tipo, contudo podemos enxergar brechas capazes de impulsionar mudanças aos poucos: a formação de professores e o pacto político local em torno da escola.

Convém *qualificar os professores para a educação inclusiva e na educação inclusiva*. Compreender o que a inclusão significa pressupõe e requer passa pelo desenvolvimento de um senso crítico-reflexivo sobre a sociedade, a escola e a carreira docente que somente pode ser construído se for vivenciado nessa própria filosofia. Em sentido amplo, cabe à Universidade, aliada a outros setores da Administração Pública, questionar o tecnicismo que tende a guiar a formação docente (PIMENTA; GHEDIN, 2005), promovendo qualificações iniciais e continuadas conjuntas e associadas à realidade da escola básica, comprometidas com a construção crítico-reflexiva dos saberes fundamentais à docência tanto nos espaços universitários quanto escolares. Em sentido restrito, e ao alcance de cada unidade escolar, é possível pensar em grupos de estudo e debates, bem como em acordos institucionais com Universidades em torno da realização de pesquisas nas escolas. Programas federais como a Residência Pedagógica, por exemplo, são outras instâncias propícias a essa interação. Podem ajudar a dinamizar reflexões, discussões e tomada de providências por um ensino melhor. Podem, enfim, estabelecer o trabalho em equipe de que a educação inclusiva precisa.

E importa muito *trabalhar por uma rede de apoio forte e atuante em prol da educação inclusiva na rede municipal de ensino*. Embora a inclusão seja uma agenda humanística internacional, na prática a lógica de mercado e das políticas públicas parecem se sentir mais à vontade mesmo com uma escola pública avessa à diversidade cultural e marcada por mazelas quanto a aspectos essenciais como infraestrutura, formação profissional, orçamento e salários. Todavia, em escalas locais alternativas podem ser vislumbradas. Sem excluir o importante ativismo de entidades classistas, as escolas poderiam procurar estabelecer vínculos com o Estado e a sociedade civil. Da mesma maneira que as escolas podem organizar espaços e processos de pesquisa e reflexão sobre a educação inclusiva, elas poderiam buscar contatos entre



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



autoridades competentes dos Poderes Executivo e Legislativo e registrar continuamente suas demandas, valendo-se de meios como o orçamento participativo, a prestação de contas ou de políticas da Secretaria Municipal de Educação. Por outro lado, caberia às escolas seguir atrás de contatos com a comunidade local e as famílias, para trazê-las também ao espaço escolar, através de ocasiões como seminários, feiras de ciências, apresentações artísticas ou eventos esportivos.

Grupos de profissionais mais conscientes do quadro contemporâneo e comprometidos com o projeto da inclusão poderão resistir às tendências, poderão construir espaços e processos coletivos de reflexão e ação sobre a educação inclusiva. Qualificados para a educação inclusiva e na educação inclusiva, eles poderão trabalhar por uma rede de apoio forte e atuante em prol da educação inclusiva na rede municipal de ensino. Esses movimentos são conectados e interdependentes.

O livro editado (BRAGANÇA, 2024) é destinado a essa escola primordial e necessária, especialmente aos atores cruciais à realização do seu propósito-chave: os professores. Sem eles, não há ensino e sem ensino, não há aprendizagens e os frutos democráticos da educação escolar. A docência é uma profissão e como tal tem saberes característicos que precisam ser construídos no estudo das teorias e nas práticas político-pedagógicas escolares.

Pensar numa escola inclusiva significa pensar numa escola para todos, todos mesmo. Pensar numa escola inclusiva também significa pensar em meios que ajudem os professores a promover essa escola.

823

Referências

BRAGANÇA, Nélia Corrêa. Educação inclusiva e cultura escolar: um estudo de caso no Colégio Municipal Estephânia de Carvalho. Rio de Janeiro: Autografia, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018.

COLÉGIO ESTEPHÂNIA DE CARVALHO. Projeto Político-Pedagógico. São Gonçalo, 2022.



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

CELLARD, Andre. Análise Documental. In: POUPART, Jean et al (Org.). A Pesquisa Qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. A Escola tem Futuro? Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

KARAGIANNIS, Anastasios. STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, William. STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para os educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21 – 34.

MANTOAN, Maria Teresa. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. Revista Ed. Especial, Santa Maria, 23, 2004. p. 17 – 23.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

QUIVY, Raymond. MARQUET, Jacques. CAMPENHOUDT, Luc van. Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva, 2017.

STAINBACK, William. STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para os educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

YIN, Robert. Estudo de caso. Porto Alegre: Artmed, 2005. 3ª ed.

MEMÓRIAS E HISTÓRIA DAS LAVADEIRAS DA BARRAGEM BANGUÊ

Maria Ismênia Leite de Sousa¹
Henrique Cunha Júnior²

Introdução

O ofício de lavar, passar e engomar as roupas no período oitocentista, implicava em fazer com perfeição, visto que as pessoas eram exigentes quanto à qualidade dos trabalhos realizados. Trabalhos realizados numa época que não tinha água canalizada e nem os produtos de limpeza com uso de química da atualidade, quando o conhecimento de produtos e formas naturais de alvejar a roupa tinha grande importância, utilizando o ferro de passar a brasa e não tinha o uso dos recursos elétricos do presente.

A história da participação das mulheres negras na formação da sociedade brasileira apresenta-se de forma desigual com relação às populações brancas, principalmente diante das formas de interpretação da organização em que foram estruturando-se as cidades. A história conservadora apresenta apenas homens brancos como os organizadores e importantes para a formação das cidades, omitindo as contribuições dos trabalhadores e da população negra em geral.

Desse modo, sendo a mulher branca que se mantinha reclusa na manutenção da sua reputação abengadas do lar e no gerenciamento das atividades do lar, enquanto que as mulheres negras foram tratadas de forma diferenciada, realizando os trabalhos gerais, na rua e nas fazendas, desenvolvendo atividades de servidão, trabalhos forçados devido a forma criminosa do escravismo. Sendo, mesmo na pós-abolição, as formas de trabalho pouco mudaram, passando a serem remuneradas, mas com salários reduzidos. Assim, a história das mulheres negras ficou em parte associada ao trabalho doméstico, porque as escravizadas e depois as mulheres livres realizavam essas funções para os escravizadores brancos e depois para os patrões brancos.

Portanto, a pesquisa tece uma discussão acerca das memórias e história das mulheres na realização do ofício da lavagem de roupas da barragem Banguê no município de Assaré. Um trabalho realizado até a segunda metade do século XX, por mulheres em sua maioria chefes de família e que utilizavam o trabalho de lavadeiras para contribuir com o sustento da família. Entretanto, as memórias e história do trabalho executado pelas mulheres lavadeiras s da barragem Banguê não vem sendo preservada na história oficial do município.

¹ Mestra em Educação-Universidade Regional do Cariri-URCA. Assaré- Ceará-Brasil. E-mail: ismenialeite.2020@gmail.com ORCID: 0009-0002- 9780-0313.

² Pós- doutoramento em Engenharia-Universidade Técnica de Berlim. Professor Titular da Universidade Federal do Ceará-UFC. Fortaleza-Ceará-Brasil. E-mail: hcunha@ufc.br ORCID:0000-0002- 9664-5545.

Desse modo, a história da Barragem Banguê, um reservatório artificial construído para abastecimento da população urbana do município na primeira metade do século XIX, tem sua história vinculada à produção da economia, com o trabalho realizado por mulheres no ofício da lavagem de roupas no município. Portanto, a pesquisa tem como objetivo, estudar o legado da cultura africana e sua influência na cultura e história da cidade de Assaré.

A pesquisa foi desenvolvida utilizando a metodologia da pesquisa afrodescendente, ancorada nos estudos de Cunha Júnior(2001) em que trata das contribuições da população negra na sociabilidade da sociedade brasileira, aliada à história oral, fundamentada em Portelli (2016). Em se tratando da compreensão do passado para um entendimento crítico do presente, como trata Portelli(2016, p.46): “Tanto o peso da memória quanto a leveza do esquecimento vão contra o estabelecimento de uma relação crítica e consciente com o passado e com o presente”.

Para levantamento de dados foram utilizados o método da entrevista narrativa com duas mulheres que no passado do município desenvolveram a profissão de lavadeiras como fonte de renda no sustento da família. Durante os registros deste estudo, as mulheres entrevistadas serão chamadas por Dona Maria e Dona Maria 2 para preservação de suas identidades. Diante das narrativas dessas mulheres, é possível identificar o árduo trabalho realizado com a lavagem de roupas como fonte de sobrevivência. Foi possível identificar através das narrativas, a relação existente de afeto entre essas mulheres com o espaço e lugar da barragem Banguê na produção de novas culturas.

Portanto, para compreensão da história e relevância da profissão das lavadeiras no município de Assaré, é preciso voltar ao passado assareense, reconhecendo a existência da escravização e dos sujeitos produtores dessa história. No entanto, propomos com este estudo, ampliar os conhecimentos sobre o uso de técnicas transplantadas por mulheres africanas que foram reproduzidas na cultura e história da população brasileira na edificação das cidades do interior cearense.

Os nossos esforços consistem propor um ensino da educação básica, com levantamento das profissões desenvolvidas no município de origem africana e afrodescendente que foram de importância no passado do município. Portanto, contemplando o trabalho das mulheres negras e suas contribuições na edificação do município, por ser parte da história local que foram omitidas na história oficial, produzindo desconhecimento sobre o passado histórico local, tratando de grupos que foram subalternizados socialmente. Portanto, efetivando o que determina a lei 10.639/03 em que alterou a lei nacional 9394/96 tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação formal.

A geografia de Assaré-CE

A história da origem de ocupação do município de Assaré remete à segunda metade do século XVIII, apontando duas dimensões pelas quais foram responsáveis pelo processo de ocupação e povoamento dos sertões brasileiros, no interior cearense, onde hoje se forma a

cidade de Assaré. A primeira está relacionada à chegada da notícia em Portugal de que no interior brasileiro havia ouro em abundância e a segunda foi quando levas de pecuaristas baianos e pernambucanos desciam seus rebanhos em busca de terras desocupadas, tendo como alvo perseguido as capitânias do Ceará, Piauí e Maranhão.

A busca do metal precioso, nas ribanceiras do Rio salgado, trouxe para a região do Sertão do Cariri, a invasão europeia. Em consequência, a doação de terras amparado pelo sistema de sesmaria, um sistema utilizado pela coroa portuguesa com intuito em povoar o interior brasileiro, permitiu o surgimento de lugarejos e vilas nesta região. A sesmaria, que hoje forma o Assaré, antes denominada Geremoabo, foi doada aos irmãos José Alves Feitosa e Lourenço Alves Feitosa, que já detinham a concessão das sesmarias dos Sertões dos Inhamuns.

Até o ano de 1775, o local onde assenta a cidade de Assaré não era povoado em suas adjacências, num raio de três léguas, consistindo apenas em um campo nu de vegetação, à exceção de algumas carnaubeiras e moitas de "pereiros", uma ou outra oiticica às margens de pequenos regatos que sulcam o terreno e correm no inverno; e mais uma infinidade de pequenos olhos-d'água, nas encostas da serra e nas gargantas e cachoeiras e a soberba pastagem nas várzeas, tornavam-no apropriado para a criação em geral (IBGE, 2024). Naquele ano, Alexandre da Silva Pereira, filho de Manoel da Silva um português, adquirindo as terras do local e adjacências, veio estabelecer-se com a família, criação e escravatura, à margem do regato mais volumoso da região, ficando-lhe ao norte a várzea de carnaubal, e ao sul, os campos de "lagoa da pedra", Melo(2019).

Um período em que o Brasil vivia submetido ao estatuto colonial e ao absolutismo da coroa portuguesa. O vilarejo desenvolveu-se economicamente nas dinâmicas da pecuária e da agricultura. Assim, o sistema de sesmaria utilizado pela coroa portuguesa, favorecendo o povoamento das cidades na região do Cariri cearense sobre o domínio português na exploração do trabalho de mão de obra escravizadas para edificação desses municípios.

O município de Assaré possui uma área territorial de 1.155.124 Km², localizado na região do Cariri, sul do Ceará, pertencente à microrregião da Chapada do Araripe, suas fronteiras são os municípios de Antonina do Norte e Tarrafas, ao norte; Santana do cariri, Potengi, ao Sul; Altaneira e Farias Brito, a leste; Campos Sales a oeste. (IPLANRE/1997). De acordo com o último Censo Demográfico(2022), a população de Assaré é de 21.697 habitantes, sendo aproximadamente 65% da população, de pessoas autodeclaradas negras(pretas e pardas).

A sede do município de Assaré está localizada ao Sul do Ceará, ficando a uma distância da Capital Fortaleza aproximadamente 520 km sendo 340 km na BR 116 e CE 060 e 160 km na CE 375 e situa-se nas coordenadas geográficas: 6° 52' 28" de latitude Sul e 39° 52' 30" de Longitude Oeste, estando localizado a 470 m de altitude. (IPECE, 2017). A decisão da localização da sede do município se deu por Alexandre da Silva Pereira, mas que logo passou a ser questionado por fazendeiros das regiões de distritos, entre eles: Joaquim Fernandes de Oliveira e Gonçalo Batista Vieira, todos com interesse em desenvolver a urbanização do povoado a partir da localidade de suas fazendas.

Em decorrência da pressão exercida por seus adversários, Alexandre da Silva Pereira decidiu construir na região de confluência dos Riachos do Cajueiro, Serrinha dos Dias, Riacho da Viração, Riacho dos Pocinhos e Lagoa da Pedra, que se encontravam na localidade hoje denominada por Alto do Banguê, sendo ali erguida a parede da Barragem, utilizando a mão de obra escravizada para realização de todo processo de trabalho, edificando a parede em junho do ano de 1842, vindo no ano seguinte (1843) a ter sua primeira cheia diante de um bom inverno, Melo (2019).

No entanto, na história oficial do município, a obra da barragem Banguê ficou conhecida como um legado do proprietário das terras, Alexandre da Silva Pereira, que inicialmente denominou a barragem de Barragem Nossa Senhora das Dores, nome dado em homenagem a sua santa de devoção e padroeira da cidade de origem dos seus familiares em Portugal. No entanto, o nome da barragem tornou-se conhecido popularmente por barragem Banguê, em homenagem aos trabalhadores na construção que utilizavam a padiola para carregar material na obra. Segundo Ney Lopes, Banguê é uma palavra de origem Bantu e também remete ao instrumento de trabalho realizado por escravizados, assim como, está relacionado aos engenhos primitivos no Brasil.

Assim, a construção da barragem Banguê representa um legado da cultura africana que foi transplantada para o Brasil, mas que não foi reconhecida na história oficial, vinculada à cultura e trabalho realizado pela população negra do lugar. Além da origem da barragem ser uma obra produzida pela população negra em situação de escravizados, há diversos registros materializados na história e cultura do município com sua existência a partir da barragem Banguê, no período oitocentista, no entanto, vem sofrendo apagamento na história oficial do município.

828

As lavadeiras da barragem Banguê no tecer da cultura e história assareense

As mulheres negras foram inseridas na sociedade brasileira em todas as profissões e formas de trabalho, dentre elas, os trabalhos domésticos para as populações brancas, além daquele para as suas próprias famílias. Os trabalhos realizados pelas mulheres negras no período do escravismo criminoso, perpetuou-se depois dentro da república quase da mesma forma do período anterior, com remuneração pequenas e trabalhos exaustivos. Durante o período do escravismo criminoso, quando o Brasil era colônia e depois império, existiu uma forma de escravismo semi livres, denominado como escravas e escravos de ganho e que foram ofícios entre esses, o de lavadeira.

As lavadeiras de roupas uma profissão desenvolvida por essas mulheres em que na maioria das vezes assumindo o papel de chefes de família e até utilizando desses ganhos para compra de suas cartas de alforria. Os trabalhos de ganho eram de pessoas que agenciavam seus trabalhos, recebiam os pagamentos e destinavam parte do dinheiro aos seus proprietários, aos escravizadores como pagamento da propriedade sobre suas pessoas. Os ofícios do

escravismo se perpetuaram no período do pós-abolição, com salários baixos, mas com o trabalho organizado pelas próprias mulheres.

Desse modo, o reservatório artificial da barragem Banguê, foi produzido com o trabalho de mão de obra escravizada no ano de 1842, uma construção realizada com fins para abastecimento da população da área urbana do município. A existência da barragem, representou no passado do município importante fonte de entretenimento para os moradores da cidade e possibilitando renda para as pessoas de menor poder aquisitivo, sendo os homens pescadores e as mulheres com a profissão de lavadeiras. Grande parte dessas pessoas passaram a residir em áreas próximas à barragem por ser um local onde o valor da terra ou dos aluguéis das casas era mais acessível. Assim, formando o que temos hoje, o bairro conhecido popularmente por Alto do Banguê.

A barragem foi utilizada como fonte de renda por moradores com uso da pesca como forma de sobrevivência e produção de renda no sustento da família com a venda dos peixes. A barragem também foi geradora de renda através das mulheres lavadeiras, desenvolvendo o ofício da lavagem de roupas. A profissão das mulheres lavadeiras, conforme as narrativas das mulheres entrevistadas, as mesmas afirmam que era comum até a década de 1990 o trabalho desenvolvido por mulheres moradoras das áreas aos arredores da cidade, exercer o trabalho com a lavagem de roupas das residências dos moradores de maior poder aquisitivo do município.

Durante entrevista concedida, Dona Maria, antiga moradora do bairro, Alto do Banguê, que desenvolveu o trabalho com a lavagem de roupas para sustentar sua família. A mesma afirma ser “a prática do trabalho com a lavagem de roupas, um trabalho árduo”. Questionada sobre o tempo de realização desse trabalho, a mesma responde: “Nós mulheres lavadeiras começamos o trabalho ainda no escuro, por volta das 4h ou 5h da manhã, muitas delas já levando de casa a merenda das crianças que acompanhavam nessa atividade”. Sendo o lugar da parede da barragem espaço de encontro das mulheres no exercício com a lavagem de roupas.

Segundo informa a entrevistada, o ato de lavar roupa acontecia todos os dias da semana, com exceção do domingo, dependendo do número de freguesia de cada lavadeira. Assim, o lugar da parede da barragem passando a ser um espaço de encontros, de partilhas, de diálogos, risadas e cantos durante o processo, indo desde passar o sabão até botar para secar.

Dona Maria afirma que terminou se acostumando com aquele trabalho, pois muitas vezes recebia além do pagamento pela lavagem das roupas, alguns “agradinhos” das senhoras proprietárias das roupas. Os “agradinhos” costumavam ser doação de alimentos ou roupas usadas, o que segundo a entrevistada ajudava demais nesse na sobrevivência dos seus filhos. Portanto, um trabalho exercido no município, mas que tem sua origem transmitida por mulheres africanas e afrodescendentes ao povoar o Brasil com a transferência de conhecimentos. Conforme afirma Debret, um pintor, desenhista, gravador, professor, decorador e cenógrafo francês que veio ao Brasil no século XIX. Entre os registros realizados

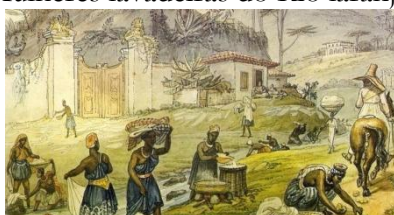
por Debret, constam as formas de trabalho da população negra no escravismo da época do império no Brasil.

Uma família rica tem sempre negras lavadeiras e uma mucama encarregada especialmente de passar as peças finas, o que a ocupa pelo menos dois dias por semana, mas senhora só usa roupa passada de fresco e mesmo sua vestimenta para sair uma segunda vez de manhã. (...) 143 Graças a esse clima feliz veem-se as negras reunidas diariamente à beira do mesmo riacho límpido, ocupadas em quilar a roupa ao lado das que as ensaboam de um modo infinitamente econômico, servindo-se unicamente de vegetais saponáceos como a folha de aloés e a folha da árvore chamada timbubá, bem como as de muitas outras. (...) As lavadeiras brasileiras, aliás muito mais cuidadosas que as nossas, têm a vaidade de entregar roupa não somente bem passada e arranjada em ordem dentro de uma cesta, mas ainda perfumada com flores odoríferas (...) O que é mais apreciável para o estrangeiro, no Rio de Janeiro, é que sua roupa branca lhe é devolvida não somente admiravelmente limpa mas ainda consertada pela lavadeira, cujo trabalho, de resto se paga assaz caro, principalmente por causa de ser cuidadosamente passada. Por isso mesmo, não foi esse recurso econômico negligenciado e algumas francesas, mães de família, mulheres de artífices, deles se valem com lucros. (DEBRET, 2016, p. 317).

830

Mesmo diante de um período em que não existia o uso de produtos de limpeza e uso de químicas, as mulheres lavadeiras desenvolviam um trabalho árduo e com muita dedicação para servir aos caprichos dos seus “senhores”, conforme apresentado no texto de Debret. A seguir, apresentamos registro de mulheres exercendo a profissão de lavadeira na cidade do Rio de Janeiro no século XIX, na predominância do período imperial no Brasil.

Figura 1- Mulheres lavadeiras do Rio de Janeiro, 1826.



Fonte: Jean Baptiste Debret. Disponível em:

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/5543-jean-baptiste-debret/obras>

A imagem apresenta as mulheres lavadeiras na cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX. São técnicas que se assemelham às utilizadas por mulheres lavadeiras da barragem Banguê.

O uso das técnicas utilizadas nesse período durante o trabalho de lavar roupa, foram reproduzidos através das mulheres lavadeiras na barragem Banguê. Entre essas técnicas pode-se considerar: o uso da técnica em carregar a bacia contendo as roupas na cabeça, uso

da bacia com água transportada do reservatório para lavagem das roupas sobre as rochas e a técnica de levar a roupa para quarar, além da produção do sabão uma técnica desenvolvida pelas próprias lavadeiras. Conforme Dona Maria, o processo de quarar é o momento em que a roupa contendo o sabão, será exposta por algumas horas sobre o sol como forma de facilitar a retirada de toda sujeira.

A profissão de lavadeiras da barragem Banguê, foi exercida por mulheres de baixo poder aquisitivo, donas de casa, outras mães solo, não dispondo de outra fonte de renda para o sustento da família. Muitas dessas mulheres, exercendo o papel de chefes de família, mantinham o sustento dos seus filhos com a lavagem de roupas. Um trabalho realizado sem nenhuma proteção ou vínculo empregatício. Um período em que não havia nas residências do centro urbano o uso de técnicas de encanamento de águas, salvo algumas poucas residências de propriedade de pessoas com maior poder aquisitivo, com uso de poços artesanais e cacimbões utilizando dessa água para consumo, crescendo a procura pelo trabalho das lavadeiras.

Durante a entrevista, Dona Maria, antiga lavadeira, afirma ter sustentado a casa de dez filhos com os recursos advindos do trabalho realizado na lavagem das roupas na barragem Banguê. Um trabalho árduo e exaustivo sem condição de proteção e até de alimentação digna dessas mulheres, assemelhando a herança escravocrata. Conforme Nascimento (2021,p.58). “A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito a mulher negra” Mesmo diante de toda condição precária durante a atividade com a lavagem de roupas, a mesma chega a afirmar que “a barragem do Banguê foi mãe e pai dos pobres do município” por ser o lugar em que a população mais pobre angariavam algum recurso para sobrevivência.

Dona Maria afirma que chegou a fazer freguesia de até seis casas e que seu ganho era calculado por cada dúzia de peças de roupas lavadas, com exceção de redes em que o pagamento acontecia separado das roupas. A mesma afirma que durante essa atividade, “contava com a ajuda dos 4 quatro filhos mais novos, onde as três meninas ajudavam na lavagem das roupas e o menino carregando a água em um balde, retirando da barragem para as bacias onde eram lavadas as roupas, visto que as filhas mais velhas contribuíam com a renda familiar, realizando o trabalho nas cozinhas das “casas de família”. Dona Maria recorda saudosa que junto às suas colegas lavadeiras, as mesmas tinham o cuidado em preservar as águas da barragem Banguê, não deixando que escoasse a água do sabão das roupas para a parte interna do reservatório.

Dona Maria 2, afirma que o processo de poluição das águas da barragem, foi acontecendo de forma lenta, diante de algumas doenças que passaram a surgir na comunidade que tinha mais contato com a água da barragem, por volta da década de 1980, os médicos da cidade passaram a desconfiar, ser relacionado a contaminação daquelas águas, visto a ausência de saneamento básico no município, com os esgotos das residências do centro da cidade, escoando para o reservatório, tornando as águas poluídas.

Desse modo, o aglomerado urbano das cidades brasileiras por volta da segunda metade do século XX, Santos (2021, p.44) explica. “As noções de espaços habitados como de terra

habitada vão se alterando brutalmente depois da revolução industrial e, especialmente, após os anos de 1950”. Assim, a urbanização do município acelerou-se após os anos de 1950 com a migração de pessoas das áreas rurais para a cidade, ocasionando um crescimento desordenado e com ausência de políticas públicas na preservação dos recursos naturais.

Portanto, o uso das águas da barragem e o processo de poluição associado a ausência de uma gestão ambiental, pode ser compreendido, através dos relatos de Dona Maria, ao afirmar que por volta da década de 1960 as águas da barragem Banguê não eram poluídas, em que a mesma utilizava dessa água para consumo. Porém, com as crescentes construções nas áreas urbanas da cidade e ausência de saneamento básico, foi acelerando a poluição dessas águas, ocasionando o surgimento de doenças.

Uma poluição que ocasionou diversos prejuízos a população do município, sendo a população com menor poder aquisitivo, as maiores prejudicadas, pois além do uso daquelas águas para consumo, muitas pessoas tiravam daquele reservatório, a sua fonte de renda para sobrevivência. No entanto, diante das desconfianças dos profissionais da saúde com o surgimento de doenças associadas à qualidade daquelas águas, o trabalho das lavadeiras passou a ser comprometido. “As pessoas exigiam que suas roupas não fossem mais lavadas nas águas da barragem Banguê” afirma dona Maria. Por não existir na área urbana do município outro reservatório com capacidade para realização dessa atividade, as lavadeiras passaram a sofrer as consequências com a ausência de trabalho, afirma a entrevistada.

Dona Maria 2 afirma ter sofrido uma alergia nas mãos na década de 1980, deixando-a impossibilitada de exercer seu trabalho, tendo que parar com a profissão de lavadeira. A mesma afirma que nesse período, passou a presenciar a morte dos peixes, encontrando-os boiando sobre as águas, ocasionando um cheiro desagradável naquela área. Portanto, mesmo diante de todo cuidado exercido pelos moradores das áreas próximas à barragem, fazendo uso daquelas águas para o seu sustento, houve uma ausência de políticas de preservação daquelas águas.

Assim, possibilitar através da educação formal, compreender sobre a importância em preservar as memórias das mulheres lavadeiras da barragem Banguê, como parte da história de origem afrodescendente do município. Desse modo, compreender sobre a inserção dessa cultura no município se dar por mulheres em situação de escravizadas. Essas mulheres contribuíram com seus conhecimentos para a cultura e história do município.

O uso das afrodescendências da barragem Banguê para o ensino da geografia

Diante da geografia do município de Assaré, apresentando um clima semiárido com duas estações definidas: chuvoso e de secas. Desse modo, a seca neste município, foi por muitos anos associada ao sofrimento da população, contribuindo para o exodo rural e na migração da população para outras regiões do país. A construção de reservatórios artificiais é uma das estratégias mais antigas e benéfica para a convivência nos períodos de estiagem nesta região do interior cearense.

A história da construção da barragem Banguê, trouxe diversos benefícios à população urbana assareense por mais de 150 anos de sua existência. São inúmeros os benefícios produzidos na história da área urbana de Assaré, advindos com o uso dessas águas no período que compreende entre os séculos XIX e XX. Entretanto, nos períodos de cheias, as águas da barragem e suas margens, foram utilizados como fonte de lazer e sociabilidade da população local.

Desenvolver um ensino que possibilite aos estudantes conhecer a história de produção da cidade, considerando a origem étnica dos sujeitos participantes do processo de edificação no período oitocentista que compoem as memórias históricas de Assaré. Assim, compreendendo como esses conhecimentos estão materializados através do patrimônio arquitetônico, alterando a geografia do lugar. São registros com uso de técnicas e tecnologias de base africanas que foram edificadas através do trabalho de mão de obra escravizados, formando um acervo afrodescendente na área urbana do município.

Portanto, compreendendo a necessidade do mapeamento dessas áreas para estudo e apropriação das heranças africanas produzidas no passado do município, formando um acervo afrodescendente a ser estudado no ensino de Geografia para apropriação dos estudantes da história da geografia do município. Desse modo, propomos a necessidade de inserir no ensino de Geografia a partir da história de construção da barragem Banguê e suas contribuições para o processo de urbanização do município que alterou a geografia do lugar. De acordo com (Cavalcanti,1998,p.25). “A leitura de mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial”. Nesse contexto, sendo necessário despertar nos estudantes, o conhecimento do pensamento crítico dos fatores geográficos que auxiliam no entendimento da história do município.

Assaré, um município que originou-se com a transferência de conhecimentos da população negra em situação de escravizados. O trabalho realizado pela população negra se mantém através das memórias do patrimônio arquitetônico, existente no centro urbano do município, materializada através dos antigos casarões. Entretanto, a participação da população negra não foi contemplada na história oficial local, produzindo desconhecimento sobre os aspectos que formam a história do município. A transferência de técnica e tecnologias de bases africanas na cultura das cidades brasileiras, ocorreu através da população negra que legitimados pelo escravismo criminoso povoaram esse território. Conforme Cunha Júnior(2023), em que muitas dessas pessoas, detinham em África conhecimentos de uso de diversas técnicas e tecnologias, diante dos 6.0000 anos de civilização africana.

Entretanto, os(as) africanos(as) que povoaram o Brasil de forma forçada, não lhes foram oferecidas condições dignas de sobrevivência e nem permitido que os mesmos levassem a vida que tinham em África, sendo submetidos a toda forma de violência, tendo seus conhecimentos desqualificados. Porém, esses africanos detinham o conhecimento para edificação de práticas agrícolas que originaram a base da economia brasileira e de edificação das cidades, com o uso da taipa de mão e taipa de pilão e do tijolo de adobe que originaram

as residências na formação dos vilarejos. Conforme Querino(1918) ao afirmar que o processo de colonização está relacionado ao ato de transferir conhecimentos. Deste modo, quem transferiu conhecimento para edificação das cidades brasileiras, foram os africanos, através das técnicas e tecnologias implantadas por estes através do trabalho exercido de mão de obra na edificação das cidades.

O trabalho exercido pela população negra, consta com a participação de homens e mulheres para edificação das cidades. Nesse contexto, há na cultura do interior cearense, registros e hábitos que foram implantados através do trabalho realizado por mulheres africanas e afrodescendentes na cultura local. Conforme Nascimento(2021,p.55) “Por estar assim definida a sociedade (colonial)da época do escravismo se reveste de um caráter patriarcal que permeia toda a sua estrutura, refletindo-se de maneira extrema sobre a mulher”. Entretanto, este estudo trata em dar visibilidade às heranças africanas, com o reconhecimento e valorização das memórias do trabalho realizado por mulheres lavadeiras da barragem Banguê.

Desse modo, são diversas as técnicas de base africanas utilizadas durante o ofício da lavagem de roupas pelas lavadeiras da barragem Banguê. Para a realização do ofício de lavar roupas, muitas dessas mulheres utilizavam o sabão artesanal feito com a amêndoa da oiticica, produzido por elas, conforme informa Dona Maria. Assim, a técnica de produzir sabão artesanal é africana, conforme Cunha Júnior :

O porto de Salvador, na Bahia, era o principal porto de entrada de mercadorias vindas da África. Entre as principais importações até aproximadamente 1780 estava o sabão. O Brasil importava sabão africano. A técnica de fazer sabão era relativamente simples se compararmos com os conhecimentos de química da atualidade. Os sabões eram produzidos com uma mistura de gordura animal e vegetal como uma soda do tipo cáustica (Cunha Júnior, 2010,p.31).

Diante do que afirma o autor, a técnica e a tecnologia utilizada na produção de sabão é de origem africana. Portanto, o sabão produzido pelas mulheres lavadeiras da barragem banguê, utilizando de conhecimentos herdados por mulheres africanas que povoaram o Brasil. Visto ser a oiticica uma planta predominante da região do interior, geralmente encontrada nas áreas próximas aos riachos das áreas da barragem, como relata Dona Maria durante entrevista.

Diante dos relatos das memórias das lavadeiras, percebe-se ser esta uma prática que na divisão social do trabalho escravizado, foi determinante para as mulheres. Pouco se percebe a participação de homens no ofício de lavar roupas. Uma cultura fortemente exercida na cultura de grande parte da população de Assaré até a segunda metade do século XX. Assim, a importância em problematizar esses conhecimentos no ensino de geografia da educação básica para compreensão dos estudantes na valorização da cultura afrodescendente produzida por mulheres do município, associada as espacialidades da barragem Banguê.

Considerações finais

A pesquisa teceu um estudo centrado nas heranças africanas produzidas por mulheres negras escravizadas ou livres no período oitocentista no município de Assaré. O estudo focou em reconhecer o uso de técnicas desenvolvidas durante o trabalho exercido no ofício de lavadeiras. Um trabalho exercido com relevância na cultura urbana no passado do município, através das memórias das mulheres lavadeiras da barragem Banguê que formam as afrodescendências do lugar.

Durante a pesquisa, é possível reconhecer os marcadores das africanidades do lugar produzidas por mulheres negras e a necessidade em produzir um ensino que proporcione aos estudantes conhecer os aspectos geográficos do lugar para compreensão da história. Portanto, a necessidade em identificar e valorizar as heranças produzidas na cultura do município por mulheres africanas, que foram exercidas na cultura assareenses no trabalho realizado pelas mulheres lavadeiras da barragem Banguê.

Assim, inserir na pauta da educação formal, as afrodescendências das lavadeiras da barragem Banguê, possibilitando aos estudantes compreender sobre o trabalho exercido por mulheres negras na edificação do município para efetivação da lei 10.639/03, que alterou a lei nacional 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afrodescendente no ensino de Geografia.

835

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

CUNHA JÚNIOR. Henrique. O escravismo criminoso no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**(241) jul./ago./set 2023 Trimestral. Ano XXIII-ISSN 1519.6186.

CUNHA, JÚNIOR. Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate**, Fortaleza. Ano 23. V.2. N°42. 2001.

CUNHA, JÚNIOR. Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Henrique Cunha Júnior. Rio de Janeiro. CEAP, 2010.

DEBRET, Jean-Baptiste. Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2016.

LOPES, Nei, 1942. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. 4. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



MELO, Antonio Crispim. **História do Assaré**. Gráfica: Ábaco. Crato-CE. 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos**. Beatriz Nascimento: Organização Alex Ratts. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução: Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e voz, 2016.

Povoamento do município de Assaré-CE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/assare/panorama> Acesso em: 5 de março de 2025.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. Milton Santos em colaboração com Denise Elias. -6. Ed. 3. Reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

SOUSA, Maria Ismênia Leite de. CUNHA JR, Henrique. Barragem do Banguê: memória e história do município de Assaré no Ceará. **Revista de tecnologia e gestão sustentável**. ISSN 2764-6769 – volume 3, número 8, 2024

836

SOUSA, Maria Ismênia Leite. **Dialogando sobre os marcadores sociais da diferença, gênero, raça e etnia na escola**: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva. In. Araújo; Silva;



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

AS POSSÍVEIS CONTROVÉRSIAS NA UTILIZAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernando Guimarães da Silva¹
Elaine Lima²

Introdução

Os processos de ensino e aprendizagem de Matemática requerem metodologias que possam viabilizar o compartilhamento do conhecimento em sala de aula, tanto da parte do professor quanto da parte do estudante. Esse compartilhamento pode abranger os Ensinos Fundamental, Médio e Superior, além da Educação Infantil, pois a Matemática faz parte do currículo escolar e se faz necessária entre tais estudantes.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é basilar para o desenvolvimento integral da criança. Nessa fase, a criança constrói as bases fundamentais de sua identidade, autonomia, linguagens, emoções e diversas formas de pensar e aprender. É nesse momento que se desenvolvem os alicerces para as fases seguintes da vida, como a adolescência e a vida adulta, especialmente no que diz respeito à construção do conhecimento, incluindo a linguagem matemática, que exige raciocínio lógico, expressão simbólica e capacidade de resolver problemas.

De acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, cognitivo e social, em parceria com a família e a comunidade. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que o processo educativo esteja centrado em experiências significativas, afetivas e lúdicas.

Podemos destacar que a ludicidade, ou seja, o brincar como forma de aprender é uma linguagem própria da infância e deve estar no centro das práticas pedagógicas com intencionalidade por parte dos profissionais, pois é por meio do brincar que as crianças experimentam, expressam-se, estabelecem relações sociais, exploram o mundo ao seu redor e constroem saberes. Essa vivência lúdica está associada ao desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da autonomia e das noções matemáticas iniciais, como quantidades, formas, medidas, comparações e relações espaciais.

Estudos de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon demonstram que as experiências vividas na primeira infância têm impacto no modo como a criança se desenvolve

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: fgsbr06@yahoo.com.br

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: elainelima33@hotmail.com

e aprende. Vygotsky, por exemplo, trouxe em seus estudos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece por meio das interações sociais, o que reforça a importância do papel do ambiente educativo como espaço de mediação e construção do conhecimento.

Garantir, portanto, uma Educação Infantil de qualidade é reconhecer o direito da criança ao brincar, ao conviver e ao expressar-se, construindo desde cedo relações significativas com os saberes. É também assumir um compromisso com a formação de sujeitos plenos, críticos e criativos, capazes de se desenvolver de forma integral ao longo de toda a vida.

Embora a Modelagem na Educação Matemática possa ser considerada uma das metodologias a ser aplicada em níveis de ensino diversificados, em um primeiro momento não existe um consenso se poderia ser aplicada na Educação Infantil, considerando que, de acordo com Carneiro (2025), é fundamentada em princípios pedagógicos que buscam garantir um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Quando se trata desse nível de ensino, é importante considerar a necessidade de utilizar metodologias que viabilizem a aprendizagem da criança, desde que não fujam das questões lúdicas, do interesse infantil. Desta forma, o objetivo deste trabalho é verificar a existência de controvérsias, que permeiam o uso da Modelagem dentro do contexto da Educação Infantil.

838

Modelagem na Educação Infantil

Os processos de ensino e aprendizagem de Matemática não são simples. Por se tratar de uma linguagem que é envolvida pela abstração, pelo uso de símbolos que viabilizam a leitura de fenômenos físicos, químicos e até sociais, os professores tentam encontrar formas para que os conceitos (matemáticos) possam ser compartilhados na Escola.

A Modelagem em sala de aula consiste de uma das formas que esses professores utilizam para alcançar a aprendizagem de seus estudantes, sendo que, nesse ambiente, nem sempre existe um consenso de que seja a forma ideal para ser usada, em especial quando se trata da Educação Infantil.

Embora aconteçam as controvérsias, ou a falta de consenso, a Modelagem é considerada como uma possibilidade docente em sala de aula, visando o compartilhamento de conteúdos. Segundo Dalvi (2023, p.8), mesmo que as crianças ainda não estejam alfabetizadas de forma convencional, acredita-se que a Modelagem seja uma alternativa também para a Educação Infantil, com potencial para desenvolver a criança nas dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais.

É importante considerar que as controvérsias são os pontos de formação das articulações, elas são o lugar onde se estabelecem as contradições e, a partir delas, as associações. Lemos (2013) enfatiza que, por meio das controvérsias, passa a existir o momento e o lugar

privilegiado para observar a circulação, a criação e o término das associações, para observar a agregação social (OLIVEIRA e PORTO, 2016, p.67).

Metodologia

A coleta de dados consistiu de selecionar os trabalhos que apresentaram evidências da utilização da Modelagem em sala de aula; selecionar os fragmentos que envolveram tal utilização, dentro do contexto da Educação Infantil; e estabelecer o olhar sobre as controvérsias que surgem desse ambiente de aprendizagem, de acordo com a Teoria Ator-Rede, desenvolvida por meio de estudos da Ciência e Tecnologia.

Dessa forma, foram selecionados 4 artigos de modo a permitir a coleta desses dados: Marcondes e Silva (2019); Belo e Burak (2020); e Ferreira e Sousa (2021); Zampirolli e Kato, 2024. Observa-se que esses artigos pertencem a uma lâmina de tempo entre os anos de 2019 e 2024, onde se explora a utilização da Modelagem na Educação Infantil.

Nesse contexto, os fragmentos extraídos dos trabalhos acima mencionados podem evidenciar, ou não, as controvérsias que envolvem o assunto em pauta.

Resultados

839

Na coleta de dados foi possível observar que o trabalho de Ferreira e Sousa (2021) revelou para não se confundir atividades lúdicas com brincadeiras, mas relacionar tais alternativas com os conceitos a serem aprendidos pelo estudante. Assim, atividades lúdicas que articulem atividades cotidianas e estejam amparadas às intenções educativas podem ser conduzidas por meio da Modelagem Matemática (FERREIRA e SOUSA, 2021, p.6).

As autoras mencionaram que as atividades de Modelagem Matemática e sua inserção como alternativa pedagógica em turmas da Educação Infantil é necessária uma formação docente que contemple atividades de Modelagem Matemática, pois professores dos primeiros anos de escolaridade nem sempre possuem em sua formação o contato com atividades de Modelagem Matemática (FERREIRA e SOUSA, 2021, p.12).

No trabalho de Marcondes e Silva (2019) é mencionado que o desenvolvimento do pensar matemático nas crianças depende de uma relação com o cotidiano delas e de práticas coerentes que podem ser desenvolvidas pela ludicidade, brincadeiras e interação, que são fatores fundamentais à criança e à infância (MARCONDES e SILVA, 2019, p.5).

Zampirolli e Kato (2014) pontuaram que as contribuições deste estudo para o ensino e a aprendizagem da Matemática na Educação Infantil, extrapolam a apresentação das potencialidades da Modelagem Matemática para construção de relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento que se revelam em situações do cotidiano das crianças, e que são expressas na contação de histórias e na elaboração de desenhos (ZAMPIROLI e KATO, 2024, p.19).

O trabalho de Belo e Burak (2020) mencionou que a Modelagem Matemática na Educação Infantil, quando na perspectiva da Educação Matemática, sofre algumas adequações em suas etapas e, por se tratar de crianças pequenas, precisa-se de uma maior mediação por parte do professor. Cabe então a ele, durante as conversas e brincadeiras, observar e perceber os interesses e gostos das crianças e sugerir ou auxiliar na escolha do tema, possibilitando às crianças deliberarem em aceitar ou não o tema (BELO e BURAK, 2020, p.2).

Discussões

A Teoria Ator-Rede (TAR) é um método científico idealizado pelo sociólogo Bruno Latour e alguns contribuidores da área de Ciência, Tecnologia e Sociedade. Segundo Oliveira e Porto (2016), a TAR é considerada a sociologia das associações, a negação do social como substância isolada, além da conexão entre sujeito e objeto, entre humanos e não humanos, por meio de redes de associações (p.61).

É importante considerar que, segundo os autores, a rede não é uma estrutura ou infraestrutura, não é o local por onde as coisas passam ou são depositadas, mas o local onde as relações se estabelecem e se transformam. A rede é o próprio movimento das associações que formam o social, é o espaço e tempo, local onde circulam as controvérsias (OLIVEIRA e PORTO, 2016, p.64).

Este trabalho tem como objetivo verificar a possibilidade de existência de controvérsias, quando da aplicação da Modelagem na Educação Infantil, uma vez que o tema não está estabilizado, não podendo estar fechado em uma caixa-preta³. Dessa forma, é possível abrir essa caixa-preta para se estabelecer um novo olhar, diante de informações que provocam a falta de consenso nesse nível de escolaridade.

Trata-se de uma “controvérsia quente” por ser aquela que, segundo Silva e Barbosa (2018, p.8), é fervida, viva, na qual as coisas estão em ebulição e acontecendo. Nesse contexto, o trabalho de Ferreira e Sousa (2021) menciona que para o uso da Modelagem na Educação Infantil é necessária uma formação docente que contemple atividades de Modelagem. No entanto, nem sempre esse detalhe representa uma realidade.

É uma “controvérsia presente” pois, segundo Silva e Barbosa (2018, p.8), a vida coletiva é mais presente, mais complexa, fazendo com que os debates possam se intensificar. Assim, o trabalho de Marcondes e Silva (2019) menciona que o pensar matemático nas crianças depende de uma relação com o cotidiano, além de práticas que possam ser desenvolvidas pela ludicidade.

Trata-se de uma “controvérsia limitada”. Segundo Silva e Barbosa (2018, p.8), é aquela restrita a um assunto específico. No trabalho de Belo e Burak (2020), a Modelagem na Educação

³ Após a resolução de uma controvérsia, tudo se firma em caixa-preta até surgirem novas questões. (OLIVEIRA e PORTO, 2016, p.67).

Infantil sofre algumas adequações por envolver crianças pequenas, havendo a necessidade de uma maior mediação do professor.

É uma “controvérsia revelada” pois, segundo Silva e Barbosa (2018, p.8), é aquela observável e aberta. Assim, Zampirolli e Kato (2014) pontuaram que os estudos de Modelagem na Educação Infantil viabilizam a construção de relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento, dentro do cotidiano das crianças.

Em caso de não acontecer o desenvolvimento da ludicidade entre as crianças, a implementação da Modelagem pode se tornar comprometida, pois a ludicidade é uma característica da infância e representa a principal forma pela qual as crianças se expressam, exploram o mundo e constroem conhecimentos.

Como apontam Fernandes e Tortola (2021), ao propor atividades de Modelagem na Educação Infantil, é preciso considerar que a ludicidade não é um recurso acessório, mas parte constitutiva da aprendizagem nessa etapa. Para as autoras, a ludicidade atua como elemento mediador no processo de construção do conhecimento matemático, sendo fundamental para que a Modelagem se aproxime da realidade das crianças e promova aprendizagens significativas.

Considerações finais

841

A Modelagem consiste de uma das formas dos professores buscarem a aprendizagem dos estudantes, em especial a Educação Infantil, sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento da criança, nos aspectos físico, psicológico e social.

A utilização da Modelagem nesse nível de ensino provoca uma controvérsia quente, presente, limitada e revelada, por não haver um consenso de que a Modelagem seja a forma ideal para ser utilizada na Educação Infantil.

Assim, o desenvolvimento de propostas de Modelagem deve estar vinculado a práticas lúdicas, na Educação Infantil, pois é por meio do brincar que as crianças atribuem sentido às experiências e conceitos que vivenciam. Quando essa dimensão lúdica é negligenciada, a implementação da Modelagem pode se tornar descontextualizada, desinteressante ou sem sentido para o processo de aprendizagem.

Garantir o caráter lúdico nas propostas de modelagem não é apenas uma questão metodológica, mas também um posicionamento pedagógico com intencionalidade, que respeita as especificidades da infância e contribui para a construção de sujeitos ativos, criativos e críticos diante do conhecimento.

Diante do exposto, considera-se que o objetivo desta trabalho foi alcançado, uma vez que houve a análise das controvérsias inseridas no contexto da Modelagem na Educação Infantil, além de abordar a possibilidade de sua utilização, desde que seja de uma forma lúdica para a criança, visando a sua aprendizagem significativa.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Referências

BELO, Cibelli Batista; BURAK, Dionísio. **A Modelagem Matemática na Educação Infantil: uma experiência vivida**. Educação Matemática Debate, v. 4, e202016, p. 1-22, Montes Claros, MG, 2020. Disponível em: < (PDF) A Modelagem Matemática na Educação Infantil: uma experiência vivida >. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < L9394 >. Acesso em: 12 jul. 2025.

CARNEIRO, Everton Nery. **O cuidar na Educação Infantil: limites e possibilidades**. Revista FT, São Paulo, SP, 2025. Disponível em: < <https://revistaft.com.br/o-cuidar-na-educacao-infantil-limites-e-possibilidades/> >. Acesso em: 12 jul. 2025.

DALVI, S.C. **Modelagem Matemática na Educação Infantil e as representações semióticas**: algumas reflexões. Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, Vitória, ES, 2023. Disponível em: < <https://www.sbembrasil.org.br> >. Acesso em: 12 jul. 2025.

FERNANDES, Antonella; TORTOLA, Emerson. **Ludicidade em atividades de modelagem matemática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, VIII SIPEM, 2021. Disponível em: < 381840.pdf >. Acesso em: 12 jul. 2025.

FERREIRA, Rafaela Gonçalves; SOUSA, Bárbara Nivalda Palharini Alvim. **Modelagem e Educação Infantil: percepções e ações dos professores**. Revista Paranaense de Educação Matemática, v.10, n.23, p.54-71, Campo Mourão, PR, 2021. Disponível em: < MODELAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES E AÇÕES DOS PROFESSORES | Revista Paranaense de Educação Matemática >. Acesso em: 12 jul. 2025.

MARCONDES, Celenita Ferreira; SILVA, Vantielen da Silva. **Modelagem Matemática na Educação Infantil: considerações a partir de uma prática educativa com crianças de 3 e 4 anos**. Revista de Educação Matemática, v.16, n.21, p. 71-87, São Paulo, SP, 2019. Disponível em: < Modelagem Matemática na Educação Infantil: considerações a partir de uma prática educativa com crianças de 3 e 4 anos | Revista de Educação Matemática >. Acesso em: 12 jul. 2025.

OLIVEIRA, Kaio Educaro de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães. **Educação e Teoria Ator-Rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, BA, 2016. Disponível em:



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



< http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2017/educacao_teorias_ator_rede.pdf >.
Acesso em: 12 jul. 2025.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1996.

SILVA, Patrícia; BARBOSA, Jonei Cerqueira. **Das redes sociotécnicas à cartografia de controvérsias na Educação**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018. Disponível em: Vista do DAS REDES SOCIOTÉCNICAS À CARTOGRAFIA DE CONTROVÉRSIAS NA EDUCAÇÃO. Acesso em: 12 jul. 2025.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAMPIROLI, Ana Caroline; KATO, Lilian Akemi. **Modelagem Matemática na Educação Infantil**: um olhar para os campos de experiência. Revista Diálogos Interdisciplinares, v.3, n.15, Aquidauana, MS, 2024. Disponível em: < MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA | Revista Diálogos Interdisciplinares >. Acesso em: 12 jul. 2025.

843



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO DIANTE DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DAS POPULAÇÕES NEGRAS E INDÍGENAS

Manuela Rodrigues Kullmann¹
Henrique Cunha Junior²

Introdução

Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente.

Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma.

Uma civilização que trapaceia com os seus princípios é uma civilização moribunda (Césaire, 2020 [1955], pg. 9).

As questões que mobilizam este trabalho estão enraizadas nas bases da desigualdade, da injustiça, da opressão e do abuso de poder. Tais questões não são exclusivas do campo disciplinar da Arquitetura e Urbanismo; ao contrário, podem ser observadas em diferentes áreas do conhecimento e em distintas regiões do mundo, o que, por um lado, evidencia sua profundidade, e por outro, torna a investigação ainda mais desafiadora e urgente.

Dentre as múltiplas possibilidades de abordagem do tema, a problemática central que se coloca é a imposição do eurocentrismo, seja no campo do pensamento, da ciência ou dos modos de vida, como única forma legítima de existência. Baseada na cultura europeia, esta cosmovisão se autodeclara universal, superior, hegemônica, provocando hierarquia entre culturas. Resultando, historicamente, na negação, marginalização e tentativa sistemática de extermínio das demais culturas, saberes e modos de existência.

Como ponto de partida para esta reflexão, tomamos “o curso” de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, cuja constituição histórica revela um caráter marcadamente elitista, com elevados custos de formação e restrito acesso às camadas populares. Trata-se de uma formação tradicionalmente orientada pela valorização e pela reprodução do *ethos* (ética e estética) europeu, operando como instrumento de legitimação de uma perspectiva hegemônica e excludente no campo disciplinar.

844

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia. manuelakullmann@hotmail.com

² Professor Visitante da UFBA- Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo-PPGAU_UFBA.

Processo metodológico

Este trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com ênfase em pesquisa bibliográfica, voltada à análise crítica de textos acadêmicos, livros, artigos e documentos institucionais relevantes para o tema. A pesquisa foi conduzida em duas etapas principais. Na primeira etapa, realizou-se um levantamento das principais problemáticas enfrentadas pelos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, com ênfase nas experiências das populações de origem africana e indígena.

Em um segundo momento, a investigação concentrou-se na identificação de iniciativas e propostas que já foram formuladas ou implementadas como tentativas de enfrentamento desses desafios. A partir dessa análise, buscou-se compreender as limitações dessas soluções no enfrentamento estrutural das questões identificadas.

Como desdobramento da análise bibliográfica, emerge a hipótese central deste estudo: a necessidade de uma mudança paradigmática nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, que ultrapasse reformas pontuais e promova uma reestruturação mais profunda, capaz de acolher e valorizar as demandas sociais, culturais e epistemológicas de matrizes africanas e indígenas. Tal hipótese orienta a reflexão proposta neste trabalho, de natureza teórica e crítica, voltada à construção de caminhos alternativos para a formação universitária no campo da Arquitetura.

845

Origem do curso

O primeiro curso implantado no país foi a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, fundada em 1826, que permaneceu como a única instituição de ensino da área por mais de cinquenta anos.

Posteriormente, com a vinda da Missão Artística Francesa. Movimento impulsionado pelo Império português, que neste momento estava no Brasil, fugindo das tropas de Napoleão Bonaparte. Tinha como objetivo modernizar o cenário artístico nacional. Dessa forma, iniciou-se o ensino oficial das artes e dos ofícios industriais. Em 1890, a antiga Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro foi transformada na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) e foram fundadas outras escolas autônomas de Arquitetura, ainda dentro do campo das Belas Artes ou Engenharia, como a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP (FAUUSP), em 1945.

O fato de o curso nunca ter passado por uma revisão estrutural, faz com que, ainda hoje, conscientes ou não, perpetuemos valores e princípios europeus do séc. XIX. Do período mais violento da história do nosso território.

Cabe destacar que a população negra também realizou formações de artífices mecânicos nas áreas de edificações ainda dentro do período do escravismo criminoso. Um dos exemplos bem documentados é o da Irmandade de São José do Ribamar, instituída por carpinteiros, pedreiros, marceneiros e tanoeiros, por volta de 1735. A congregação religiosa foi a forma

encontrada por estes artífices para organizar e regulamentar suas atividades profissionais. Eles realizaram de 1840 a 1880 o ensino formal noturno das profissões voltadas para construção (PEREIRA DA COSTA, 1929), (SILVA, 2007), (CORD, 2009).

Os problemas

Dentre os múltiplos entraves de natureza estrutural que evidenciam-se como resultantes dessa herança histórica, e que persistem, de maneira generalizada, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, destacam-se nove:

O direcionamento da formação profissional

O direcionamento da formação profissional do arquiteto e urbanista tem sido alvo de críticas sob diferentes perspectivas. Neste contexto, destacam-se aquelas que mais dialogam com a abordagem proposta por esta pesquisa.

Vale ressaltar que, é de fundamental importância reconhecer que toda formação, independentemente de sua natureza, deve ser compreendida como um empreendimento político, permeado por intenções e interesses previamente definidos por seus idealizadores (FREIRE, 2023). No caso da formação em Arquitetura e Urbanismo, essa lógica não se altera. A análise histórica revela que o pensamento fundante desse curso, tem origem europeia, com sua estrutura concebida para atender prioritariamente às demandas de um grupo também oriundo da Europa.

Com base nisso, pode-se constatar que a formação do arquiteto e urbanista no país apresenta um caráter elitista e eurocêntrico. Trata-se de uma formação orientada pela busca de um ideal abstrato, como aponta Daniel Marostegan e Carneiro:

As perspectivas majoritárias do ensino de arquitetura e urbanismo consolidam um locus de enaltecimento de formas de pensar que buscam um ideal de perfeição, vinculado ao desenvolvimento de uma erudição, que dissimula um determinado padrão cultural em que tais perspectivas estão calcadas. Isso promove, como resultado, um matiz de valorização que indica aquelas(es) que são consideradas(os) como boas(bons) arquitetas(os) e, ainda, a constituição de meios endógenos de discussão e reflexão, que fortalecem a desconexão com diferentes bases culturais (CARNEIRO, 2021, pg.165).

Muitas vezes, a formação em Arquitetura e Urbanismo se mostra dissociada das necessidades sociais e técnicas concretas que a profissão tem o potencial de enfrentar. Essa estrutura formativa se distancia das demandas reais da sociedade, negligenciando o compromisso ético e social que deveria orientar a atuação profissional.

Nesse sentido, observa-se um não atendimento das demandas da população oriunda das culturas não brancas, aquelas que não demandam como serviço, o único modelo de

arquitetura ensinado pelo curso. Esses grupos, por não integrarem o perfil de público consumidor do “serviço ideal” para o qual o aluno é treinado, acabam sendo desassistidos. O distanciamento entre o currículo do curso e os modos de vida que não se alinham à cultura branca dominante se expressa por diversas vias, mas se manifesta, sobretudo, pela omissão das formas de viver, pensar, de ser e de estar no mundo dos povos não brancos. Tal lacuna decorre tanto da alienação histórica sobre os povos não brancos e seus saberes, quanto pela ideologia de manutenção de uma ordem branca e eurocentrada que ainda impera nas instituições de ensino superior.

Observa-se também um afastamento por parte dos próprios estudantes diante daquilo que lhes é social e culturalmente desconhecido. Apesar dos avanços proporcionados pelas políticas de ações afirmativas e do crescimento significativo no ingresso de estudantes negros e indígenas nas universidades, a maioria dos alunos ainda são brancos, provenientes das classes médias e altas. Muitos demonstram pouca compreensão sobre as condições de vida das populações periféricas e escassa compreensão acerca das múltiplas e dignas formas de habitar o mundo, como os modos de vida de povos negros, indígenas, ciganos, entre outros (CARNEIRO, 2021).

Como resultado, o curso de Arquitetura e Urbanismo acaba por formar um perfil de egresso frequentemente alheio às complexas realidades sociais e culturais nas quais ele atuará profissionalmente. Isso se torna ainda mais crítico quando se considera que a tradicional figura do “arquiteto de prancheta”, associada ao prestígio social e aos projetos de alto padrão, tende a desaparecer diante da ampliação do acesso ao ensino superior e da diversidade das demandas sociais por arquitetura.

Os desafios enfrentados por esse profissional não se limitam ao campo cultural, mas incluem também aspectos técnicos. A formação oferecida muitas vezes ignora os saberes e tecnologias ancestrais, os modos tradicionais de construção, os materiais locais e suas propriedades. Assim, torna-se evidente que os cursos de Arquitetura e Urbanismo, ao negligenciar esses conhecimentos, formam profissionais defasados, cuja formação, além de tecnicamente limitada, é descolada das reais exigências do mercado e da sociedade.

No caso dos estudantes não brancos, o direcionamento eurocentrado do curso configura uma forma de violência, pois desconsidera seus modos de vida como legítimos e dignos de estudo e aprofundamento acadêmico. Esse afastamento cultural entre os estudantes e os conteúdos trabalhados em sala de aula contribui, ainda, para a reprodução de desigualdades no desempenho acadêmico. Alunos cujas vivências se aproximam das espacialidades referenciadas pelos docentes tendem a assimilar os conteúdos com mais facilidade. Já aqueles cujas experiências cotidianas não dialogam com essas referências enfrentam maiores barreiras cognitivas e simbólicas ao longo do processo formativo (BOURDIEU, 1970 [2014]).

Por fim, vale destacar que há uma demanda significativa por arquitetos e urbanistas em diferentes frentes, como na regularização fundiária, no atendimento a comunidades de baixa renda e nas prefeituras de cidades do interior. No entanto, muitos profissionais resistem a atuar nesses contextos, seja por considerá-los pouco prestigiados ou economicamente

desvantajosos, seja por não possuírem formação técnica adequada para enfrentar os desafios específicos dessas realidades.

Compromissos políticos

Compromisso político no curso

Dando continuidade à reflexão sobre o direcionamento da formação profissional do arquiteto e urbanista, este tópico aborda o compromisso político intrínseco a esse processo. Compreende-se como dimensão constitutiva da orientação pedagógica que estrutura o curso de Arquitetura e Urbanismo. A perspectiva política adotada por uma instituição de ensino não se restringe a uma dimensão declaratória ou formal, mas se manifesta concretamente na definição das diretrizes curriculares, na escolha dos conteúdos programáticos, nas metodologias e abordagens de ensino, na relação estabelecida entre o saber técnico e a realidade social.

É essa perspectiva que determina, em última instância, quais temas serão aprofundados, quais serão superficialmente tratados ou mesmo omitidos, e com que grau de criticidade serão abordados. Tais escolhas curriculares não são neutras: refletem valores, interesses e concepções de mundo, orientando os estudantes na construção de suas identidades profissionais e éticas. A formação, nesse sentido, não apenas transmite conhecimentos técnicos, mas também forja sensibilidades e posicionamentos diante das contradições urbanas, territoriais e sociais.

De forma mais explícita, a concepção política daqueles que elaboram e implementam o currículo interfere diretamente na maneira como os conteúdos são propostos e discutidos. O exemplo dos bairros negros³ é emblemático: pode-se abordar de forma reducionista, como território marcado exclusivamente pela carência de infraestrutura, segurança, serviços e urbanidade, reforçando estigmas e reproduzindo uma visão marginalizadora. Bem como, é possível o estudo enquanto espaço de produção de saberes, práticas e estéticas próprias, dotado de soluções urbanas inovadoras e de uma lógica territorial complexa que oferece importantes contribuições ao campo da Arquitetura e do Urbanismo. A escolha entre essas abordagens não é meramente didática, mas profundamente política, pois envolve o reconhecimento, ou a negação, da legitimidade das formas de ser e estar no mundo não brancas.

848

³ Bairros Negros é um conceito, mobilizado pelo Professor Henrique Cunha Júnior, que ministra uma disciplina vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPG-AU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), de igual nome. Na referida disciplina, os alunos são estimulados a perceber as diversas nuances existentes e formadoras dos bairros negros, para além das mazelas e dificuldades, a beleza, a riqueza, a vitalidade.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Do mesmo modo, a orientação política que atravessa o processo formativo influencia decisivamente a forma como os estudantes irão compreender o papel social de sua atuação. Cabe aos cursos instigar uma consciência crítica e o desenvolvimento de um compromisso ético-profissional voltado para o enfrentamento das desigualdades sociais que historicamente estruturam o território brasileiro. Uma formação comprometida deve, portanto, capacitar futuros arquitetos e urbanistas não apenas a projetar espaços, mas a intervir na realidade com responsabilidade social, sensibilidade cultural e capacidade transformadora.

Compromisso político na sociedade

Falta, ainda, uma compreensão mais ampla de que a atuação do arquiteto e urbanista constitui uma prática essencialmente política. Trata-se de uma profissão dotada de instrumentos capazes de moldar o espaço urbano e, consequentemente, incidir diretamente sobre as dinâmicas sociais, os modos de vida e os padrões de sociabilidade da população. Suas decisões projetuais e planejamentos territoriais não apenas organizam o espaço físico, mas também contribuem para a reprodução, ou a transformação, de estruturas sociais, culturais e econômicas.

Nesse sentido, a arquitetura e o urbanismo possuem o potencial de interferir em variáveis estruturais da vida coletiva, impactando indicadores sociais como criminalidade, mobilidade urbana, vitalidade dos espaços públicos, acesso à educação, segurança, saúde, bem-estar, inclusão social, dentre outros. A forma como as cidades são pensadas e construídas tem implicações profundas na garantia de direitos e na promoção da justiça social.

Apesar dessa centralidade, a dimensão política da profissão, entendida como a capacidade de agir de forma crítica, ética e transformadora no território, ainda é subestimada nos currículos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Predomina, muitas vezes, uma formação tecnicista ou artística, desvinculada das realidades sociais complexas que constituem o espaço urbano brasileiro, o que limita a atuação profissional a respostas normativas, descoladas das demandas socioespaciais concretas.

Saúde, inclusão e permanência

A saúde dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo tem sido objeto de crescente atenção, especialmente no que se refere à saúde mental, diante das práticas tradicionais que historicamente marcam o curso. As jornadas exaustivas, a elevada carga horária e as demandas constantes dificultam a conciliação entre trabalho e estudo. Mesmo para estudantes brancos e de classe média, trata-se de uma rotina desgastante; para alunos negros, indígenas, periféricos ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os desafios são ainda mais severos.

Nos últimos anos, observa-se um aumento significativo no ingresso de estudantes negros e indígenas, impulsionado pelas políticas públicas de ação afirmativa, como as cotas raciais.

849



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

Todavia, tais políticas, embora importantes, ainda não garantem plenamente as condições de permanência e inclusão desses estudantes. Além das dificuldades materiais, muitos enfrentam um ambiente acadêmico estruturado a partir de uma lógica eurocêntrica, que tende a invisibilizar as contribuições históricas e culturais de povos não brancos.

Esse processo não apenas deslegitima os saberes oriundos de seus grupos sociais, como também impõe um saber único e normativo. Muitos desses estudantes são levados a crer que suas formas de habitar, ver e ser no mundo são inadequadas e, portanto, passíveis de correção. Contudo, são justamente esses sujeitos que vêm provocando tensões culturais, políticas e epistemológicas dentro do campo da Arquitetura e Urbanismo, propiciando as primeiras transformações no que tange a valorização de outras formas de conhecimento.

A partir das vivências e demandas desses estudantes, emergem críticas fundamentais à ideia de uma arquitetura universal e neutra. Ao reivindicar o reconhecimento de saberes ancestrais e modos de vida diversos, esses estudantes ampliam o escopo da formação acadêmica, promovendo não apenas inclusão social e cultural, mas também epistêmica.

Emergência climática e sustentabilidade

De acordo com o Relatório Global de Situação de Edifícios e Construção 2024–2025, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) em parceria com a Aliança Global para Edificações e Construção (GlobalABC), o setor da construção civil é responsável por aproximadamente 32% do consumo energético global e 34% das emissões de CO₂.

Esses dados alarmantes deveriam impulsionar uma mudança profunda nos modos convencionais de projetar e construir. Contudo, observa-se que a Arquitetura e Urbanismo, como campos disciplinares, vêm abdicando dessa responsabilidade, delegando à indústria e ao mercado a tarefa de propor soluções tecnológicas e inovadoras. Trata-se, na verdade, de uma responsabilidade civilizacional, cuja omissão implicará não apenas consequências morais, mas também reações concretas da própria natureza, já manifestas nas sucessivas catástrofes climáticas.

As mudanças climáticas, ao invés de mobilizarem uma transformação estrutural, tornaram-se nicho de mercado. A inovação é mercantilizada, a tecnologia é vendida como solução, mas os resultados efetivos raramente provocam mudanças reais.

O termo "sustentabilidade", amplamente esvaziado, tem sido reduzido a critérios técnicos como o uso de energias renováveis, baterias e certificações, ignorando aspectos fundamentais. Um produto verdadeiramente sustentável, ou saudável, conceito que consideramos mais apropriado, deve ser inofensivo para quem o produz, para quem o maneja e para quem o descarta. Precisa ser idealizado para retornar à natureza sem causar impactos ecológicos negativos.

Parte da sociedade civil, mais sensível às emergências climáticas, já vem adotando alternativas habitacionais mais responsáveis. A bioconstrução, por exemplo, tem ganhado visibilidade

como uma prática que privilegia materiais naturais e locais, como terra, madeira e pedra. No entanto, é necessário problematizar o apagamento cultural que acompanha esse processo: técnicas historicamente associadas a povos indígenas e africanos são ressignificadas e comercializadas sem o devido reconhecimento de suas origens. Ainda assim, esse é um dos poucos segmentos em que o mercado da Arquitetura e Urbanismo tem atuado com maior aderência às pautas ambientais.

Destaca-se também a predominância do pensamento modernista nos currículos universitários, como forte influência na persistência do uso de materiais como concreto e aço. Materiais estes que são promovidos como símbolos de beleza, plasticidade e sofisticação, associados à estética branca eurocêntrica.

Quanto ao contexto urbano, torna-se imprescindível considerar os impactos das mudanças climáticas sobre as populações vulnerabilizadas. A Arquitetura e o Urbanismo dispõem de instrumentos para atenuar desigualdades espaciais e ambientais. Cabe aos profissionais do campo não apenas desenvolver tais ferramentas, mas também democratizar o conhecimento sobre temas como racismo ambiental, segregação urbana, gestão territorial, ocupação do solo e outros.

O acesso a essas informações permite que a população se mobilize, tanto individualmente quanto de forma coletiva, e exerça pressão sobre o poder público. Infelizmente, muitas das ações implementadas são pontuais. Grande parte das cidades brasileiras ainda carece de políticas estruturantes básicas, como planos de reurbanização, abastecimento de água e esgoto, recuperação de corpos hídricos e gestão adequada de resíduos.

851

Dicotomia entre corpo e mente

Uma das heranças da racionalidade eurocêntrica ainda presente na formação em Arquitetura e Urbanismo é a dicotomia entre corpo e mente, ou, mais especificamente, entre pensar e executar. Sendo que, além do corpo físico e da mente, a perspectiva africana pensa o ser humano integral. O ser na sociedade, o ser físico, o ser mental e o ser espiritual integrados (CUNHA JUNIOR, 2020). Essa separação habitual entre corpo e mente, desligada da cultura e da sociedade, enraizada na tradição ocidental moderna, contrasta com as cosmovisões de matriz africana e indígena que constituem a base pluricultural do território brasileiro.

Nesses sistemas, o trabalho é concebido de forma integrada, colaborativa e coletiva, sendo realizado pelo grupo e para o grupo. Diferentemente disso, o modelo dominador português implantou uma lógica hierarquizada, em que a atividade intelectual é atribuída a um sujeito que planeja, enquanto a atividade manual é delegada a outro que executa.

Essa estrutura estabelece uma divisão rígida entre aqueles que idealizam, os projetistas, os mentores, e aqueles que realizam, os operários, frequentemente reduzidos à condição de meros coadjuvantes, destituídos de reconhecimento ou protagonismo. Tal lógica foi historicamente funcional à dominação colonial e, durante o período da escravidão criminosa, operou como mecanismo de controle e desumanização. Os impositores europeus

atribuíram a si mesmos a condição de detentores do saber, da razão, da civilização e da capacidade de mando, enquanto relegaram às populações negras e indígenas o papel de executores subordinados, negando-lhes humanidade, saber e consciência de si.

No entanto, uma análise histórica mais acurada revela que a execução do trabalho sempre esteve profundamente vinculada ao conhecimento. Os africanos e africanas trazidos forçadamente ao Brasil foram, em muitos casos, selecionados com base em suas competências técnicas (CUNHA JUNIOR, 2010). No século XVI, o continente africano já abrigava reinos, impérios e civilizações estruturadas, com sofisticados conhecimentos nas áreas de mineração, agricultura, criação de animais, tecelagem, construção em barro, pedra e madeira, entre outros saberes técnicos e científicos. Eram sociedades com universidades, centros urbanos e sistemas de organização política complexos.

Apesar disso, a estrutura racializada do trabalho implantada durante o colonialismo permanece, em larga medida, inalterada. A construção civil contemporânea ainda reproduz um sistema profundamente hierárquico e excludente. Trata-se de um dos setores que mais movimenta recursos financeiros no Brasil, mas também um dos que menos valoriza, em termos salariais e de condições laborais, seus trabalhadores. Nessa verticalização, observa-se uma racialização do trabalho: os cargos de liderança e projeção continuam ocupados majoritariamente por pessoas brancas, enquanto as funções operacionais são desempenhadas, em sua maioria, por pessoas negras, indígenas e periféricas, cujos saberes tradicionais seguem sendo deslegitimados pela academia e pelo mercado.

Essa mesma lógica se reproduz dentro das instituições de ensino de Arquitetura e Urbanismo. O que deveria ser um equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconizado pelas diretrizes curriculares nacionais, acaba por se transformar em uma hierarquia. As atividades de extensão, mais ligadas à prática e à dimensão executiva do conhecimento, costumam ser desvalorizadas em relação às práticas de ensino e pesquisa. Em muitos cursos, a “aula prática” se restringe ao uso pontual de laboratórios ou à confecção de maquetes, muitas vezes substituídas por modelos digitais, distanciando ainda mais os estudantes da materialidade e da experiência concreta do fazer.

Todavia, apesar do esforço sistemático em separar corpo e mente, execução e concepção, tais dimensões são, na prática, indissociáveis. Todo ato de execução exige algum nível de elaboração mental prévia, assim como todo planejamento requer familiaridade com os meios e as condições de sua realização. A tentativa de fragmentar essas instâncias desconsidera a complexidade do trabalho humano.

Função social

Enquanto instituição mantida pelo Estado, a universidade deveria assumir um papel ativo na prestação de serviços à sociedade, como forma de retorno pelos recursos públicos que viabilizam sua existência. A formação profissional não deve ser entendida exclusivamente

como um benefício individual, restrito àquele que cursa o ensino superior, mas como um bem público, orientado também para o atendimento das demandas coletivas.

As universidades dispõem de infraestrutura, equipamentos, laboratórios, conhecimento técnico especializado e força de trabalho qualificada, muitas vezes subutilizada, que poderiam ser mobilizados para o desenvolvimento de soluções inovadoras em diversas áreas. Nesse sentido, essas instituições deveriam ocupar uma posição de protagonismo na oferta de serviços à sociedade, desenvolvendo tecnologias, equipamentos, produtos e materiais capazes de competir com o setor privado, contribuindo, inclusive, para regular e equilibrar o poder econômico do mercado.

Já existem instrumentos legais que autorizam e regulamentam a cooperação entre universidades públicas e o setor privado. A Lei nº 8.958/1994 permite que essas instituições firmem contratos e convênios por meio de fundações de apoio, que assumem a gestão administrativa e financeira dos projetos. Além disso, o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016) amplia as possibilidades de parcerias, permitindo, por exemplo, o compartilhamento de infraestrutura e o desenvolvimento conjunto de produtos e serviços.

Tal atuação, além de cumprir uma função social, poderia também gerar receitas para a universidade, por meio da prestação de serviços remunerados. Seria possível, por exemplo, atender grandes empresas mediante pagamento de valores compatíveis com o mercado e, ao mesmo tempo, oferecer atendimento gratuito a populações em situação de vulnerabilidade social.

No campo da Arquitetura e Urbanismo, essa aproximação com a realidade social poderia ser profundamente transformadora. Os cursos poderiam direcionar esforços para o desenvolvimento de técnicas construtivas e materiais mais adequados às necessidades e possibilidades das populações atendidas. A pouca produção de pesquisa e inovação nas universidades mantém os profissionais reféns dos produtos oferecidos pela indústria da construção civil, que, muitas vezes, não investe na qualidade, durabilidade e sustentabilidade dos materiais.

Além disso, a atuação universitária junto às comunidades ampliaria significativamente o repertório dos estudantes, proporcionando um aprendizado que transcende os limites do conhecimento técnico. O contato direto com realidades diversas promove uma formação mais crítica e abrangente, enriquecida por dimensões culturais, políticas e mercadológicas que dificilmente seriam acessadas apenas dentro dos limites institucionais.

Compromisso com a cidade

Destaca-se, aqui, o compromisso ético e profissional com a cidade, compreendida não apenas como espaço físico, mas como campo de atuação e responsabilidade coletiva. É fundamental que arquitetos e urbanistas desenvolvam consciência crítica sobre o território em que atuam, apropriando-se dele de forma ativa e propositiva.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Nesse sentido, é fundamental o envolvimento desse profissional em todas as esferas de planeamento e gestão municipal, incluindo aquelas tradicionalmente vinculadas à infraestrutura urbana. Aspectos como a coleta e o descarte de resíduos sólidos, o saneamento básico, a iluminação pública, os sistemas de mobilidade e o abastecimento de água deveriam ser compreendidos como parte integrante do campo de atuação do arquiteto e urbanista.

Por sua formação multidisciplinar e generalista, que articula conhecimentos técnicos, sociais e ambientais, este profissional deveria estar qualificado para propor soluções integradas e contextualizadas para tais demandas, contribuindo de forma decisiva para a melhoria da qualidade urbana e para o bem-estar coletivo.

Mesmo em intervenções localizadas, como a implantação de uma residência em um lote urbano, cabe ao arquiteto garantir a integração harmoniosa entre a edificação e o espaço público, sobretudo a calçada. A criação de espaços convidativos, seguros e inclusivos deve ser prioridade, evitando soluções que comprometam a convivência urbana ou afastem os pedestres do uso pleno da cidade.

O arquiteto e urbanista dispõe de instrumentos técnicos e conceituais capazes de transformar o espaço urbano e, com isso, influenciar diretamente o comportamento social. O desenho da cidade não apenas organiza o espaço, mas modela práticas cotidianas, modos de vida e relações sociais, um saber específico da área que precisa ser constantemente mobilizado.

É imprescindível, portanto, que tenhamos clareza quanto às responsabilidades sociais da profissão. O projeto urbano e arquitetônico tem impacto direto no bem-estar, na saúde, na segurança, no lazer e na qualidade de vida da população. O curso de Arquitetura e Urbanismo, diante disso, deve comprometer-se com a formação de profissionais críticos, engajados e comprometidos com a construção e manutenção de cidades que proporcionem a equidade social. Caso contrário, a formação corre o risco de se tornar descolada das reais necessidades sociais e de perder sua relevância enquanto prática transformadora.

854

Patrimônio

O que é, o que pode ser e o que não pode ser patrimonializado no Brasil são questões atravessadas por disputas políticas, ideológicas e raciais. A seleção do que se considera digno de proteção oficial expressa uma visão de mundo, uma hierarquia de valores culturais. Historicamente, o processo de patrimonialização no país privilegiou bens de origem e inspiração europeia, em detrimento das expressões arquitetônicas afro-brasileiras, indígenas e populares. Diante desse cenário, o curso de Arquitetura e Urbanismo carrega a responsabilidade ética de problematizar esse viés, promover a conscientização crítica dos estudantes e atuar, enquanto corpo técnico, em colaboração com os órgãos públicos de patrimonialização, pela ampliação do reconhecimento das múltiplas arquiteturas que compõem o território brasileiro, especialmente aquelas de origem africana e indígena, frequentemente marginalizadas nos processos institucionais de preservação.



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Segundo Andréia Moassab (2020), o processo de patrimonialização no Brasil remonta à década de 1930, quando, por meio da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), hoje Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), buscou-se consolidar uma memória cultural oficial. No entanto, essa memória foi construída a partir de uma perspectiva eurocêntrica e homogênea, que jamais representou com fidelidade a pluralidade cultural do país. Como a autora demonstra, essa lógica ainda persiste:

Dos quase mil bens arquitetônicos protegidos pelo Estado Nacional, quase a metade (40%) refere-se a estruturas religiosas de matriz católica (igrejas, capelas, conventos, mosteiros); outros 20% dizem respeito a edifícios e infraestruturas administrativo-institucionais (cadeias, câmaras, fortes, fortalezas, fontes, aquedutos etc.). Fazendas, engenhos e casas de pessoas ilustres totalizam 13% (MOASSAB, 2020, pg. 212).

É pertinente observar que os terreiros de Candomblé que pleiteiam o processo de patrimonialização não o fazem, prioritariamente, em busca do reconhecimento estético de sua arquitetura singular, tampouco da chancela oficial de sua autenticidade ou de seu valor simbólico inestimável. Ao contrário, a demanda por reconhecimento institucional se configura como uma estratégia de resistência e salvaguarda diante das sucessivas violações a que essas comunidades religiosas têm sido submetidas.

Com frequência, os terreiros são alvos de invasões, ataques físicos e simbólicos, práticas discriminatórias de cunho racista que atentam contra a integridade de seus espaços e a sacralidade de seus rituais. Nesse contexto, o tombamento ou a patrimonialização não devem ser compreendidos apenas como instrumentos de preservação material, mas sobretudo como dispositivos de afirmação de direitos, de garantia de continuidade das práticas culturais afro-brasileiras e de proteção frente a um histórico processo de violência, racismo estrutural e religioso.

Embora a decisão sobre a patrimonialização, de modo geral, não recaia diretamente sobre os arquitetos e urbanistas, é fundamental que esses profissionais compreendam os contextos políticos, sociais e culturais nos quais sua atuação está inserida e tem influência. Dessa forma, a formação acadêmica em Arquitetura e Urbanismo não deve se limitar à abordagem normativa do funcionamento dos órgãos de conservação, mas deve também fomentar o debate crítico sobre os critérios de valoração e as desigualdades históricas que permeiam as políticas patrimoniais. A construção de um patrimônio cultural representativo exige profissionais conscientes, capazes de questionar as inconsistências e contribuir para a valorização de todas as formas de produção arquitetônica que integram a identidade plural da sociedade brasileira.

855



Caráter artístico

Apesar de o curso de Arquitetura e Urbanismo ser originário do campo das artes, os alunos são cada vez menos incentivados a desenvolver a criação como forma de expressão. O que vemos na graduação e na cidade, é a constante repetição de um único modelo arquitetônico. A estética desejada, qualificada como elegante, requintada e valorizada no mercado imobiliário, tem uma única origem, assim como as técnicas e os materiais, origem europeia. O que nos afasta de uma arquitetura situada, acessível, compatível com as nossas necessidades e possibilidades.

A arte, no contexto do curso de Arquitetura e Urbanismo, é abordada de maneira reduzida ao que se aproxima mais imediatamente ao exercício da profissão. Aprofundamos sobre a arquitetura, enquanto uma forma de expressão artística, mas não todas as possibilidades de arquitetura, apenas aquelas valorizadas pelo paradigma europeu.

Além da arquitetura, nos aproximamos somente das artes visuais, como quadros, esculturas, desenhos, fotografias ou instalações, pois são as que “cabem” na arquitetura como decoração. Não somos introduzidos à música, além dos conceitos de ritmo para a criação do desenho, tampouco somos incentivados a buscar inspiração em outras formas artísticas como as artes performáticas ou literatura. Pouco somos incentivados a criar, mas sim a reproduzir.

No entanto, apesar de toda a truculência e violência do poder colonial, sabe-se que as influências não são estanques, é nítido que, assim como a arquitetura europeia teve grande influência, a arquitetura africana e indígena também o tiveram, embora não sejam reconhecidas e referenciadas. É notório que, durante o período colonial, quem executava as construções eram majoritariamente pessoas africanas ou de origem africana, na condição de escravizados. Que já dominavam as técnicas de construção em barro e em pedra, o trabalho com a madeira e com o ferro.

Neste mesmo momento histórico, entre os séculos XVIII e XIX, como estratégia colonial para a manutenção da estrutura de poder, criou-se intencionalmente o que hoje chamamos de “racismo científico” (SCHWARCZ, 1993). Com forte apoio e influência dos cientistas da época, deu-se origem a uma percepção de que tudo o que é superior era procedente do continente europeu, enquanto que, tudo o que é inferior procedente de fora da Europa. Sejam pessoas, culturas, costumes, saberes, técnicas, ética ou estética.

Dessa forma, o curso de Arquitetura e Urbanismo que chega no Brasil, herdeiro da cultura europeia, se posiciona socialmente em um lugar de superioridade. Formando historicamente profissionais para prestar serviço à elite econômica ou ao governo, não às classes baixas. Gozando do poder de estratificar simbolicamente a sociedade entre rico e pobre, branco e preto, luxuoso e brega, o que deve ser mantido e o que deve ser substituído.

Ou seja, a cultura dominante, branca e de origem europeia se apropria do conhecimento, da beleza e portanto da estética dos grupos minorizados quando lhes convém, organiza em um outro arranjo e nomeia como se fosse sua. É o caso da influência artística de origem africana e indígena na arquitetura e urbanismo.

856

O que hoje identificamos como Arquitetura Brasileira, nada mais é do que a fusão da arquitetura dita tradicional, de origem europeia, com as artes e arquiteturas de origem africana e indígena, sem o devido reconhecimento, pois quando estas “outras arquiteturas” são chamadas à participar da arquitetura tradicional, é como se fizessem participação especial. Não se abre mão da base eurocêntrica para o investimento na base africana ou indígena. Ao contrário, selecionamos aspectos da estética africana e indígena e colocamos, como acessórios, na arquitetura hegemônica.

Por que as estéticas africana ou indígena devem passar pela aprovação da estética europeia? Por que, apesar da maioria da população brasileira se autodeclarar não branca, a estética desejada é a da cultura branca? Por que não existem revistas, sites e canais discutindo a arquitetura por uma perspectiva que não tenha como base os princípios da arte e da estética europeia? Quem determina o que é arte, o que é belo?

Nesse sentido, não é possível observar mudanças estruturais que de fato transformem o caráter artístico do curso. A criação está limitada, concentrada nas artes visuais e no desenho, e mesmo ele não é livre, pois está restrito ao que o mercado oferece como opção e ao que o nosso imaginário entende sobre arte.

Não desenvolvemos ou estudamos novos materiais, técnicas ou estilos, nem para a elite econômica, que teria condições de arcar com os custos da autenticidade, nem para a população em geral, que poderia investir em qualidade de vida, utilizando os mesmos recursos financeiros que já despende. Em regra, a casa do pobre é uma imitação, mal sucedida, da casa do rico.

857

Síntese

Dito isso, é possível afirmar que o curso de Arquitetura e Urbanismo no Brasil apresenta sérias deficiências no que diz respeito à inclusão, à sensibilidade social, à conexão com distintas realidades socioambientais e culturais, à formação prática e ao desenvolvimento de uma consciência crítica e política.

Tais fragilidades comprometem sua relevância e seu impacto transformador na sociedade. Essas questões, no entanto, não são inéditas para quem vivenciou essa formação. Ao contrário, muitos desses problemas já foram diagnosticados anteriormente, e algumas tentativas de solucioná-los foram empreendidas ao longo do tempo.

Sem embargo, observa-se a ausência de um plano nacional coeso, articulado e comprometido com o enfrentamento dessas problemáticas, o que resulta em ações mitigadoras fragmentadas, pontuais e, muitas vezes, descontinuadas. As iniciativas existentes, em grande medida, partem de esforços individuais, principalmente de docentes comprometidos com as transformações estruturais, mas carecem de respaldo institucional consistente.

Um exemplo significativo de medida transformadora que tem se mostrado capaz de tensionar as problemáticas anteriormente mencionadas, reside nas práticas de extensão universitária e nos canteiros experimentais de obras. Tais iniciativas são amplamente valorizadas por autores

que defendem a constituição de uma formação comprometida com a troca de saberes entre universidade e sociedade, a politização do processo formativo, o engajamento com as realidades sociais, a mitigação da dicotomia entre corpo e mente, a aprendizagem por meio da prática, a valorização e o aprimoramento de técnicas e materiais tradicionais, bem como a prestação de serviços às comunidades e o desenvolvimento profissional baseado na vivência concreta dos processos projetuais e construtivos.

Outro grande volume de propostas tem se estruturado em torno de vias institucionais e estruturais. Entre as medidas mais recorrentes, destacam-se a reformulação dos currículos, a substituição das epistemologias hegemônicas por referenciais plurais e decoloniais, bem como a reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP).

Não obstante, de modo geral, constata-se que não houve, até o momento, propostas verdadeiramente disruptivas ou transformadoras no que se refere à formação do pensamento arquitetônico e urbanístico no Brasil. Vale destacar que, o presente trabalho não almeja solucionar integralmente as problemáticas aqui abordadas; antes, busca identificá-las e apresentar uma proposta mitigadora.

Hipótese

858

Ao analisar a multiplicidade de problemas e as soluções mais amplamente adotadas até o momento, torna-se evidente que a questão étnico-racial está no cerne de muitos deles. Levantamos, portanto, a hipótese de que a raiz dessas limitações possa residir no paradigma assumido, uma vez que tais tentativas de enfrentamento partem, majoritariamente, de uma ideologia eurocêntrica.

Um argumento de natureza científica que poderia nos distanciar das soluções ancoradas exclusivamente na cosmovisão europeia é fornecido pela abordagem da complexidade sistêmica. Tal perspectiva epistemológica reconhece que os sistemas, sejam eles sociais, culturais ou ecológicos, não podem ser compreendidos por meio de uma lógica única, linear e universalizante.

A adoção do eurocentrismo como matriz explicativa exclusiva constitui, portanto, uma falha metodológica grave, pois desconsidera ou desarticula os múltiplos fatores, fluxos e inter-relações que configuram modos de existência diversos. Ignora, por conseguinte, os entrelaçamentos culturais, epistemológicos e ontológicos que sustentam outras formas de conhecimento e organização da vida.

Além disso, tal paradigma é incapaz de apreender os saberes que emergem da interação dinâmica entre os elementos constitutivos de um sistema, como as relações humanas, os ciclos naturais, a temporalidade não-linear e as dimensões espirituais, reduzindo a complexidade a categorias analíticas insuficientes para a compreensão de realidades plurais. Por outro lado, as cosmovisões africana e indígena trabalham em um modelo sistêmico e relacional de conhecimento. Elas compreendem a vida e o saber como um sistema

interconectado entre ancestralidade, natureza, comunidade, espiritualidade, saber e fazer, corpo e mente.

Diante disso, cabe questionar: E se a solução para os desafios enfrentados pela Arquitetura e Urbanismo não estiver dentro da lógica eurocêntrica que historicamente os moldou? E se o real objetivo do paradigma europeu não fosse apenas resolver os problemas identificados pela ciência, mas também perpetuar estruturas de poder?

Quando a população ocidental acredita que “É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo”, parece-nos que desconhecem outras formas de viver, esperam por uma reconstrução do mundo extremamente inusitada. De fato, talvez não conseguiremos reinventar a roda, reinventar o modo de viver, mas talvez não precisemos.

Ailton Krenak aponta caminhos quando afirma que “O futuro é ancestral”; quando apresenta o verbo “mundizar”, “que expressa a potência de experimentar outros mundos, que se abre para outras cosmovisões e consegue imaginar *pluriversos*” (KRENAK, 2022, pg.83). Termo utilizado por autores andinos para descrever as afetações entre mundos.

Só no Brasil, existem outras duas grandes culturas, com suas próprias cosmovisões, princípios e valores, que possivelmente sejam mais compatíveis com a realidade que se deseja para o mundo, mas sobretudo para o curso de Arquitetura e Urbanismo. Propomos, então, o estudo das africanas e indígenas como potencial inspiração para a solução dos problemas levantados.

859

Paradigma

Segundo Thomas Kuhn (1962 [2013]), as mudanças de paradigma na ciência não ocorrem de forma abrupta, nem sempre são localizáveis no tempo. Frequentemente, é difícil identificar com precisão a data ou o primeiro pesquisador responsável por desencadear uma revolução científica. Para o autor, essas transformações se dão de maneira lenta e progressiva, à medida que novas teorias vão sendo formuladas, ganham aceitação na comunidade científica e passam a ocupar o espaço antes dominado pelas concepções vigentes, que, gradualmente, perdem força política e legitimidade epistemológica.

Nesse sentido, não se intenciona aqui a proposição de uma mudança imediata, de um ano para o outro, de um currículo para outro, ou de um professor para outro. A transição paradigmática, conforme argumenta Kuhn, ocorre quando a comunidade científica se depara com anomalias que não podem ser resolvidas dentro dos limites explicativos do paradigma dominante. A recorrência dessas incongruências gera a necessidade da formulação de um novo paradigma, que possa oferecer respostas mais adequadas às questões emergentes.

O período que antecede essa ruptura é, por natureza, instável e incerto. Trata-se de uma fase marcada por disputas, resistências e tensões, uma vez que a adoção de um novo paradigma implica o enfrentamento com os defensores do modelo anterior. É possível que estejamos, neste exato momento histórico, atravessando um desses períodos de inflexão paradigmática, ainda que nem todos o percebam de maneira explícita.

Cabe observar que, as problemáticas e as tentativas de resolução anteriormente citadas, manifestam críticas contundentes ao modelo civilizatório imposto pela colonização, reconhecendo a inadequação do paradigma eurocêntrico às realidades socioculturais brasileiras. No entanto, ao proporem mudanças, suas sugestões se concentram em medidas institucionais e estruturais, como a revisão dos currículos, a substituição das epistemologias dominantes, a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); ou em medidas práticas como a extensão e os canteiros experimentais. Tais propostas, embora relevantes, ainda operam dentro dos marcos do paradigma vigente.

Essa postura é compreensível à luz da teoria de Thomas Kuhn, o autor destaca que o trabalho científico desenvolvido dentro dos parâmetros já consolidados oferece maior segurança e previsibilidade ao pesquisador, ao passo que a ruptura paradigmática exige enfrentamento, risco e possível abdicação de trabalhos anteriores.

Autores como Ailton Krenak talvez estejam, com outras palavras e por outros caminhos, ensaiando essa ruptura ao afirmar que "o futuro é ancestral" ou que "a vida não é útil", expressões que, desestabilizam fundamentos do pensamento moderno ocidental. Da mesma forma, Nego Bispo, ao reivindicar a “confluência de saberes” e afirmar que “nem tudo o que se mistura se ajunta”.

Embora não se refiram diretamente ao campo da Arquitetura e Urbanismo, esses pensadores abrem horizontes para uma transformação mais profunda, ao questionarem a viabilidade do paradigma eurocêntrico como única base para a construção de futuros possíveis.

860

Reflexões

Com base na proposição de Manuel Querino (1911 [2018]) sobre o negro ser o verdadeiro colonizador do Brasil, surge o questionamento. Por que o negro e o indígena não podem colonizar também a educação da universidade? O Brasil pulsa a cultura africana com orgulho no carnaval, no samba, no funk, no futebol, no São João, na culinária e etc. Por que não pulsar cultura africana e indígena com orgulho na universidade, visto que a própria universidade tem origem africana?

É certo que o racismo ainda se manifesta em todas essas manifestações culturais. Utiliza-se, nesse contexto, o termo *orgulho*, no sentido de sabermos tratar-se da cultura africana, de proporcionar a visibilidade e valorização da cultura africana. Diferentemente da ciência, da filosofia, da matemática, da arquitetura... que reverenciamos como saberes superiores e portanto europeus, mesmo sabendo que não são, nem superiores, nem europeus.

Por fim, compreende-se neste contexto, que os processos de inclusão de populações negras e indígenas na universidade, de modo geral e, em especial, no curso de Arquitetura e Urbanismo, não se esgotam com a implementação das políticas de cotas para o ingresso discente. A inclusão deve ser ampla e estrutural, contemplando não apenas a presença física desses sujeitos, mas também a incorporação de seus saberes, epistemologias, espiritualidades,



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



modos de existência, de ver, de ser e de estar no mundo. A universidade não deve simplesmente ceder um espaço simbólico onde essas presenças se tornem marginais ou deslocadas; ao contrário, deve assumir o compromisso ativo de contribuir para o fortalecimento das culturas, das trajetórias e dos interesses desses grupos. Contrariando posicionamentos expressamente conservadores, tal postura não representa uma concessão unilateral, mas um enriquecimento mútuo, algo que, como demonstrado ao longo do texto, traz benefícios significativos para a própria universidade.

Referências

BISPO, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação, in **Superando o Racismo na Escola**.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Brasília: **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental**, 2001.

BRASIL. Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e as fundações de apoio, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. **Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2016.

CARNEIRO, Daniel. **Zonas de tensão**: O arranjo extensionista como prática de ensino para outras formas do ofício em arquitetura e urbanismo. Salvador, 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CORD, Marcelo Marc. **Andaimos, casacas, tijolos e livros** : uma associação de artífices no Recife, 1836-1880. Tese de doutoramento – UNICAMP, 2009.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Se eu fosse ensinar filosofias africanas**, eu as ensinaria como a hermenêutica do bem viver. Revista Espaço Acadêmico, 2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologias africanas na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Cadernos do CEAP- 2010.

861





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MOASSAB, Andréia. **Os desafios de introduzir as categorias gênero e raça no ensino de Arquitetura e Urbanismo**. In: MOASSAB, Andréia; Name, Leo (org.). Por um ensino insurgente em Arquitetura e Urbanismo. Foz do Iguaçu: Edunila, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Kuhn, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**; tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PEREIRA DA COSTA, F. A. **Homenagem à Benemérita Sociedade dos Artistas Mechanicos e Liberaes**, mantenedora do Lyceu de Artes e Offícios, no dia da celebração do 50º aniversário da sua instalação pelo director da mesma sociedade. Recife: Typographia d'A Província, Revista do Lyceu de Artes e Offícios, 1928.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. Jundiá: Cadernos do mundo inteiro, 2018.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Processos de Construção das Práticas de Escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX**. Recife: Editora da UFPE, Coleção Teses e Dissertações, 2007.

862



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

O PAPEL DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR DO BRASIL

Luiz Paulo Da Silva Soares¹

Considerações iniciais

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele verdadeiramente foi'. Significa apoderar-se de uma recordação tal como ela relampeja no momento de um perigo (Benjamin, 1940).

Há momentos em que a História parece ecoar como um sussurro distante, quase imperceptível no barulho do cotidiano. Outras vezes, ela ressoa como um grito: o grito de quem um dia foi silenciado, torturado, exilado. O cinema, com sua luz e sombra, tem o poder de captar esses ecos e gritos, transformando-os em imagens, rostos, gestos e silêncios que nos atravessam. Quando a sala de aula se abre a essas narrativas audiovisuais, o ensino da História se torna um encontro entre passado e presente, entre memória e esquecimento, entre o que fomos e o que queremos ser. Tal como mencionou Walter Benjamin no capítulo "Sobre o conceito de história", na obra *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, ao refletir sobre o passado e a necessidade de nos apoderarmos dele como recordação que relampeja no momento de perigo. O cinema, nesse sentido, torna-se um meio de capturar esses relampejos da memória, ajudando estudantes e professores a construírem sentidos para os acontecimentos de ontem que ainda ecoam nas lutas e dilemas do hoje.

Foi movido pela inquietação de como as juventudes estudantes do Ensino Médio percebem a ditadura civil-militar brasileira quando essa é contada não só pelos livros, mas também pelas telas, que esta pesquisa se construiu. O estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), integra a tese de doutorado intitulada *O Brasil em Estilhaços: a ditadura civil-militar brasileira retratada no cinema na perspectiva de estudantes do Ensino Médio*. A partir da utilização do cinema como recurso pedagógico, buscamos compreender como os estudantes do Ensino Médio compreendem o período da ditadura civil-militar brasileira por meio das mídias cinematográficas exibidas e discutidas em sala de aula. Através dessa problemática, procuramos identificar de que maneira o audiovisual pode sensibilizar, provocar e formar

863

¹ Professor da Educação Básica atuando no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Mestre em Educação, Especialista em Educação em Direitos Humanos, Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Contato: luizsoaresrg@gmail.com.

consciências críticas no ensino da História, em especial em torno de temas tão sensíveis quanto a repressão e a luta por democracia no Brasil.

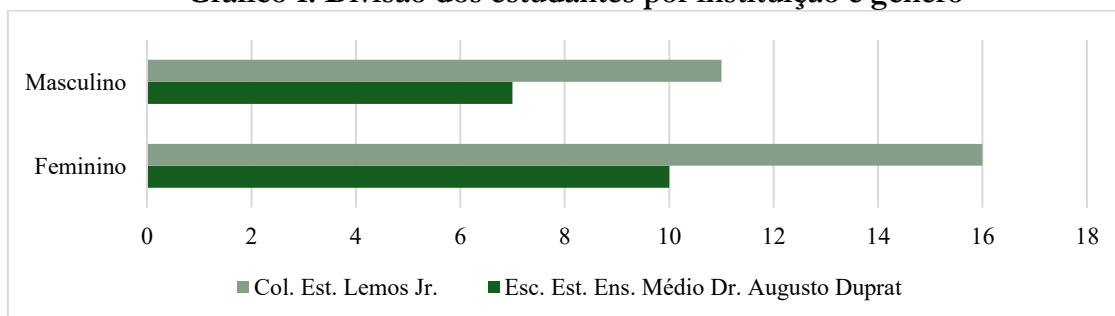
Para tornar isso viável, elaboraram-se algumas perguntas adjacentes, tais como: Quais as ideias e/ou discursos mais comuns nas narrativas expressas pelos estudantes sobre a ditadura brasileira? Como os estudantes se referem ao período? Utilizam o termo golpe, ditadura ou regime militar? Como os estudantes demonstram a apropriação do conhecimento histórico sobre a ditadura iniciada em 1964, evidenciando sua compreensão e aprendizagem no contexto das discussões realizadas em sala de aula? Quais os aspectos da ditadura chamam mais atenção dos estudantes? Como as diferentes memórias sobre esse período circulam no âmbito familiar? Após as discussões em sala de aula, quais relatos os estudantes compartilham com seus familiares? Quais as percepções dos estudantes sobre a influência que os filmes podem exercer em relação ao tema da ditadura civil-militar do Brasil? Esses questionamentos fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa e a análise das percepções dos estudantes.

Caminhos da pesquisa

A investigação teve como cenário duas escolas estaduais situadas no município de Rio Grande/RS, junto a turmas do 3º ano do Ensino Médio, durante o ano letivo de 2023. Os estudantes que participaram do processo de construção da pesquisa final, corresponde a quarenta e quatro (44) estudantes. Deste número, temos vinte e sete (27) participantes do sexo feminino, que corresponde a 61,4%, enquanto dezessete (17) são do sexo masculino, o que corresponde a 38,6% dos estudantes participantes. Esses dados referem-se aos discentes devidamente matriculados em uma das escolas parceiras e participantes da pesquisa. Estes foram agrupados em dois grupos escolares: Estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat com dezessete (17) estudantes participantes e o Colégio Estadual Lemos Júnior correspondendo a vinte e sete (27) discentes. O gráfico disponível na página seguinte exemplifica os dados apresentados:

864

Gráfico 1: Divisão dos estudantes por instituição e gênero



Fonte: SOARES, Luiz Paulo da Silva (2025).

O gráfico ilustra a distribuição de gênero dos jovens que participaram do estudo, considerando os dois contextos escolares investigados: o Colégio Estadual Lemos Jr. e a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat.

A abordagem metodológica adotada combinou métodos qualitativos e elementos quantitativos, conforme orientações de Sampieri, Collado e Lucio (2013), sendo estruturada no formato de pesquisa-ação conforme proposto por René Barbier (2004). A escolha por esse formato de pesquisa se deve pelo fato da mesma possibilitar a construção do conhecimento de forma dialógica e participativa, na qual o professor-pesquisador e os estudantes constroem juntos o processo investigativo e formativo. Essa opção metodológica reforçou o compromisso ético e político da pesquisa com a escuta atenta e sensível das vozes juvenis, muitas vezes silenciadas nos espaços escolares. O processo foi estruturado em diferentes momentos e com instrumentos de produção de dados distintos:

Levantamento inicial de percepções: questionários semiestruturados, sendo um para mapear características sociais, econômicas e culturais dos partícipes do processo, e um segundo para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as temáticas da Ditadura civil-militar brasileira, direitos humanos e suas expectativas em relação ao uso do cinema nas aulas de História.

865

Exibição e análise de filmes: foram escolhidas obras como *Zuzu Angel* (2006) e *Batismo de Sangue* (2007), seguidas de debates mediados, nos quais o foco esteve na escuta do que os estudantes sentiram, compreenderam e questionaram. A condução desses momentos privilegiou uma escuta sensível, capaz de acolher não só os discursos racionais, mas também os silêncios, os incômodos e as expressões emocionais manifestadas pelos jovens. Após as conversas, os estudantes foram convidados a expressar suas percepções através de uma ficha de análise fílmica comum a ambas as narrativas filmográficas.

Produção de narrativas: após assistirem aos filmes, os estudantes foram convidados, no caso do filme *Zuzu Angel* a elaborar um texto em forma de e-mail, endereçados aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio. O objetivo precípuo era comentar sobre a experiência ao assistir a película, bem como seus anseios, medos e angústias. Em relação ao filme *Batismo de Sangue* o objetivo era produzir um vídeo de até cinco minutos no estilo TikTok abordando sob diferentes perspectivas a Ditadura brasileira, tendo como base de reflexão o filme assistido e discutido em sala de aula, expressando suas impressões, dúvidas e descobertas a partir dos filmes.

Diário de campo: o professor-pesquisador manteve um registro sistemático das interações, reações coletivas e individuais e do próprio percurso reflexivo ao longo da pesquisa.

Inspirada em Barbier (2004), a escuta sensível foi compreendida como uma atitude metodológica e ética de abertura ao outro, que busca captar as múltiplas dimensões do dizer e do não-dizer. Isso implicou não apenas anotar palavras, mas perceber gestos, olhares, hesitações e as emoções compartilhadas nos momentos de debate e produção. Esse tipo de escuta permitiu valorizar o caráter subjetivo e coletivo da memória histórica que emergia nas atividades, respeitando o tempo e o modo de cada estudante de se apropriar do tema. Sobre a análise dos materiais produzidos está seguiu os procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2012), composta por três etapas fundamentais:

Pré-análise: leitura flutuante e organização do material coletado (questionários, narrativas, transcrições dos debates, diário de campo), com o intuito de familiarização e definição dos critérios de categorização.

Exploração do material: identificação e codificação das unidades de registro (frases, expressões, temas, emoções) significativas para os objetivos da pesquisa, agrupadas em categorias temáticas emergentes. Nesta fase, buscou-se um equilíbrio entre categorias pré-definidas (por exemplo, *violação dos direitos humanos*, *resistência*, *memória*) e categorias que surgiram espontaneamente nos discursos dos estudantes (como *medo*, *tristeza*, *esperança*).

Tratamento dos resultados e interpretação: discussão das categorias identificadas à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico, buscando compreender como o cinema, enquanto produto cultural (Ferro, 2010; Fonseca, 2012), contribuiu para o aprendizado histórico e a formação crítica e cidadã.

Em todo o processo, a análise respeitou a complexidade e a densidade dos sentidos produzidos pelos jovens, reconhecendo suas falas como expressão de saberes históricos em construção.

Discussão e resultados

O pressuposto teórico desta pesquisa está ancorado na perspectiva que reconhece a centralidade dos temas e questões sensíveis no ensino de História, especialmente no que diz respeito à formação de uma consciência histórica crítica e cidadã. Para Verena Alberti (2014), os temas sensíveis podem ser compreendidos como temas difíceis, não apenas porque tratam de eventos traumáticos, polêmicos ou controversos do passado, mas porque exigem do professor e dos estudantes um trabalho cuidadoso de escuta, análise e reflexão. Esses temas envolvem dilemas morais, violências, injustiças e disputas por memória, e por isso não são fáceis de serem abordados no ambiente escolar. A autora ressalta que os temas sensíveis não devem ser trabalhados com o mero intuito de chocar ou sensibilizar, mas sim de “suscitar a

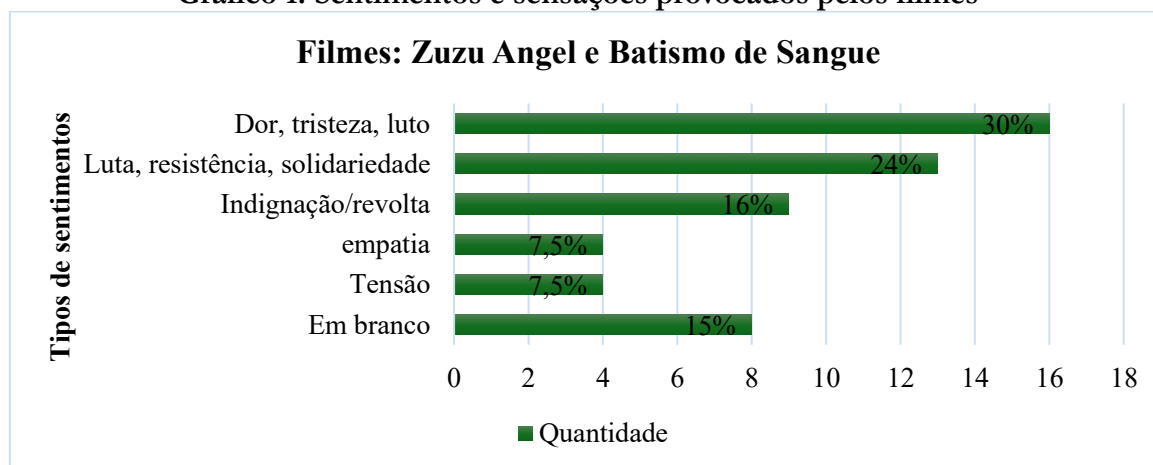
reflexão dos alunos”, passando da simples sensibilização para um estágio mais elaborado de análise crítica (Alberti, 2014, p. 03).

Nesse sentido, o ensino de questões sensíveis e controversas não se reduz à exposição dos estudantes a narrativas impactantes ou imagens marcantes do passado. Conforme Alberti (2014), o objetivo pedagógico deve ser o de possibilitar que os alunos ultrapassem o impacto emocional inicial e avancem no processo reflexivo, questionando as causas, os contextos e as consequências dos eventos históricos em questão. O desafio está em criar condições para que o aluno não apenas sinta, mas também pense, interroge, compreenda e problematize os episódios e suas reverberações no presente. Essa passagem da emoção para a reflexão é fundamental para que o ensino de História contribua efetivamente para o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de dialogar com os diferentes sentidos e significados que os acontecimentos históricos assumem na sociedade.

No trabalho desenvolvido, esse compromisso com a reflexão se materializou já nas primeiras atividades: foi realizada uma apresentação inicial dos filmes *Zuzu Angel* (2006) e *Batismo de Sangue* (2007) aos estudantes, explicitando que as obras abordavam o período da Ditadura civil-militar no Brasil. Desde o início, buscou-se preparar o grupo para uma experiência que seria, ao mesmo tempo, informativa, sensível e reflexiva. Os filmes escolhidos não apenas retratam fatos e personagens emblemáticos do período, como também evocam os dilemas éticos, as dores e as resistências de um passado ainda recente, oferecendo ao estudante a possibilidade de se conectar emocionalmente com as histórias narradas e de refletir sobre seus significados no tempo presente. O gráfico abaixo exemplifica os diferentes sentimentos sobre as narrativas filmográficas exibidas e discutidas em sala de aula na ótica do alunado participante do processo de pesquisa

867

Gráfico 1: Sentimentos e sensações provocados pelos filmes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados catalogados do Instrumento de Produção de Dados III e V.

Os dados apresentados no gráfico 21 revelam um panorama expressivo dos sentimentos e sensações provocados pelas narrativas filmográficas (*Zuzu Angel* e *Batismo de Sangue*) junto ao alunado participante da pesquisa. As respostas demonstram como o cinema, ao tratar da Ditadura civil-militar, mobilizou dimensões emocionais profundas, articulando memória, sensibilidade e reflexão crítica.

O maior número de menções concentrou-se nas categorias “Dor, tristeza, luto” (30%) e “Luta, resistência, solidariedade” (24%). Este dado evidencia que, ao mesmo tempo em que os filmes expuseram os estudantes ao sofrimento e às violações de direitos humanos perpetradas pelo regime, eles também ofereceram exemplos de resistência e superação. Essa dualidade de sentimentos é significativa: mostra que o cinema não apenas sensibilizou os jovens para a violência do período, mas também apontou caminhos de esperança e de ação coletiva, essenciais para a formação de uma consciência histórica crítica e cidadã.

A categoria “Indignação/revolta” (16%) aparece como uma resposta emocional de caráter mais politizado, indicando que parte dos estudantes foi além da empatia e da comoção e manifestou um posicionamento crítico diante dos horrores apresentados. Esse dado sugere que os filmes contribuíram para estimular o juízo moral e ético dos jovens em relação às violações do passado.

Já as categorias “Tensão” (7,5%) e “Empatia” (7,5%) indicam reações mais imediatas ao enredo e aos personagens, conectadas ao impacto emocional e à capacidade de se colocar no lugar do outro. Embora com menor incidência quantitativa, são sentimentos importantes no processo de construção da consciência histórica, pois abrem espaço para o diálogo e a reflexão sobre o sofrimento alheio.

Um dado que merece atenção crítica é o número de respostas “Em branco” (15%). Esse dado pode apontar para diferentes fatores: dificuldade em expressar emoções por meio da linguagem escrita; resistência em se expor no contexto escolar; ou mesmo limites na mediação pedagógica quanto ao estímulo à reflexão e ao compartilhamento de sentimentos. Esse aspecto sugere a necessidade de estratégias ainda mais acolhedoras e dialógicas na abordagem de temas sensíveis em sala de aula, bem como a ampliação dos espaços de escuta e expressão dos estudantes.

Com base nos dados apresentados, é possível relacionar os resultados da pesquisa com a perspectiva de Jörn Rüsen (2010) sobre o ensino de História e a formação da consciência histórica. Para o autor, o aprendizado histórico não se limita ao acúmulo de informações sobre o passado, mas consiste em um processo de orientação temporal, no qual os sujeitos elaboram sentidos para o tempo vivido a partir da articulação entre passado, presente e futuro. Nesse sentido, os sentimentos expressos pelos estudantes, como dor, indignação, solidariedade e até o silêncio das respostas em branco refletem diferentes níveis de apropriação e elaboração do passado no presente, constituindo formas de consciência histórica em construção. O cinema, ao provocar tais reações e estimular reflexões sobre as experiências humanas durante a Ditadura civil-militar, atuou como um dispositivo que

favoreceu o desenvolvimento dessa orientação temporal, ao possibilitar que os jovens confrontassem os dilemas morais e políticos do passado e os relacionassem às questões éticas e sociais do tempo presente (Rüsen, 2010)

Dessa forma, os dados reforçam o papel do cinema como mediador potente na articulação entre emoção, memória e conhecimento histórico, mas também alertam para os desafios do trabalho docente em criar condições para que todos os estudantes possam se engajar e se expressar diante de temáticas difíceis e controversas. Além disso, trabalhar o tema da Ditadura civil-militar a partir de mídias cinematográficas vai muito além do plano conceitual e cognitivo: trata-se de adentrar o campo do sensível, do imaginário e da formação ética. O cinema, enquanto “produto cultural” (Ferro, 2010; Fonseca, 2012; Carmo, 2012), tem a capacidade de ampliar o repertório de saberes, estimular a imaginação e provocar o compartilhamento de visões e memórias distintas. Na condição de dispositivo formativo estético, o cinema cria um espaço de aprendizagem no qual se entrelaçam emoção, curiosidade, pensamento crítico e desejo de compreender o mundo. Por meio das narrativas audiovisuais, os estudantes são instigados a refletir sobre suas atitudes, valores, emoções e posicionamentos diante da história que lhes é contada e, mais do que isso, diante da história que continuam a construir como sujeitos de seu tempo.

As análises realizadas a partir das produções dos estudantes, questionários, narrativas escritas e orais, e materiais audiovisuais, bem como das anotações no diário de campo, permitiram compreender de forma mais profunda como o cinema contribuiu para a construção de sentidos sobre a Ditadura civil-militar brasileira no Ensino Médio.

Os filmes apresentados, especialmente *Zuzu Angel* (2006) e *Batismo de Sangue* (2007), despertaram reações que ultrapassaram o campo do conhecimento factual, atingindo o universo das emoções, da empatia e da reflexão crítica. O audiovisual, enquanto narrativa sensível, permitiu aos jovens visualizarem e sentirem os impactos da repressão, das torturas e das perdas impostas pelo regime autoritário brasileiro empreendido entre os anos de 1964 e 1985 (Soares, 2025).

As análises das narrativas, questionários e registros dos debates indicaram três grandes eixos temáticos emergentes:

- O despertar da consciência histórica e cidadã: muitos estudantes relataram que não tinham ideia da dimensão da violência praticada durante a Ditadura civil-militar e passaram a compreender a importância da memória como ferramenta de resistência. Frases como “*parece que agora eu consigo entender porque é preciso lembrar*” e “*o filme fez a gente sentir a dor que os livros não mostram*” foram frequentes nos relatos.
- A emoção como via de acesso ao conhecimento histórico: a escuta sensível permitiu captar não apenas o conteúdo das falas, mas os gestos, as lágrimas contidas, os silêncios eloquentes. A emoção emergiu como elemento formador, desafiando a ideia de que o ensino da História deve estar restrito ao campo da razão e do distanciamento.

- As conexões entre passado e presente: em muitos momentos, os estudantes traçaram paralelos entre o período ditatorial e questões atuais da sociedade brasileira, como as ameaças à democracia, a violência política e a luta por direitos humanos. Isso revelou uma apropriação do conteúdo histórico que ultrapassou o plano escolar e se conectou com suas vivências e preocupações no presente.

Do ponto de vista do ensino, a experiência apontou para a necessidade de práticas pedagógicas que combinem o rigor histórico com a sensibilidade ética e estética, reconhecendo o cinema não como simples ilustração dos fatos, mas como linguagem capaz de abrir caminhos para novas formas de aprender e de se posicionar no mundo.

Algumas considerações sobre o processo de pesquisa

O cinema, ao adentrar a sala de aula como recurso pedagógico, revelou-se um artefato cultural poderoso, capaz de transformar o ensino de História em uma experiência sensível, crítica e significativa. No contexto desta pesquisa, as produções cinematográficas funcionaram como pontes entre o passado e o presente, mediando memórias e experiências dos estudantes sobre a Ditadura civil-militar no Brasil. Ao oferecer narrativas visuais e estéticas, os filmes possibilitaram que os jovens não apenas compreendessem os fatos históricos, mas também se conectassem emocionalmente com as dores, lutas e silêncios de um período marcado pela repressão, censura e graves violações dos direitos humanos.

Os dados produzidos ao longo do estudo — questionários, e-mails, vídeos e demais registros das atividades — revelaram o envolvimento crítico dos estudantes e suas percepções sobre o tema. A maioria das narrativas analisadas descreveu a Ditadura como um tempo de autoritarismo e violência, destacando aspectos como a censura, as perseguições políticas e as limitações à liberdade de expressão. Ao mesmo tempo, emergiram discursos contraditórios em algumas falas, com menções a uma suposta “ordem” e “segurança” do período, refletindo a presença de influências familiares, midiáticas ou sociais que perpetuam visões nostálgicas e revisionistas. Esse cenário reforça a complexidade e a disputa por sentidos em torno da memória coletiva sobre a Ditadura, demonstrando que a formação da consciência histórica é um campo aberto de tensões e negociações.

Um dado relevante observado nos instrumentos de produção de dados (IPD) foi a associação espontânea feita pelos estudantes entre as imagens da Ditadura civil-militar apresentadas nos filmes e os conteúdos do livro didático. Esse vínculo evidencia o papel da escola como espaço de preservação e transmissão da memória histórica e reforça a função educativa dos materiais escolares na construção de saberes e no estímulo ao pensamento crítico. Além disso, os trabalhos interdisciplinares com as áreas de Artes e Sociologia enriqueceram o processo, ampliando as possibilidades de análise e promovendo reflexões mais amplas sobre temas como democracia, cidadania e direitos humanos.

A experiência mostrou, ainda, como as mídias cinematográficas, ao mesmo tempo em que oferecem representações impactantes da história, podem produzir invisibilidades e silenciamentos. As produções analisadas deram centralidade a certos personagens e eventos, enquanto relegaram ao segundo plano as vozes de grupos historicamente marginalizados, como camponeses, indígenas, operários e mulheres anônimas que também foram protagonistas das lutas contra a Ditadura. Essa constatação reforça a necessidade de uma postura crítica frente ao cinema enquanto fonte de memória, convidando professores e estudantes a interrogarem tanto o que está em cena quanto aquilo que foi excluído do campo de visão.

Por fim, a pesquisa evidenciou a importância do cinema como estratégia pedagógica que vai além da mera ilustração de conteúdos. Quando utilizado com intencionalidade e reflexão, o cinema promove a interdisciplinaridade, desperta o interesse e a participação dos estudantes e potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da consciência histórica. A experiência de ser, ao mesmo tempo, professor e pesquisador neste estudo reforçou o valor da prática docente reflexiva, que se coloca em constante movimento, em busca de aprimorar o ensino e de ouvir, com sensibilidade, as vozes das juventudes que habitam o chão da escola.

O estudo, longe de esgotar o tema, abre caminhos para novas investigações e práticas no campo do ensino de História, propondo que o cinema seja cada vez mais reconhecido como um aliado na formação cidadã e na luta contra o esquecimento, para que os erros do passado não se repitam no presente.

871

Referências

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. (Palestra). In: *Anais do Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades*, 4., Caicó (RN), Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 17-21 nov. 2014.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2012.

BATISMO de Sangue. Direção de Helvécio Raton. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2007. 1 DVD (110min.).

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1), p. 222-232.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



CARMO, Leonardo Cesar do. *O cinema do feitiço contra o feiticeiro*. Cinema de Massa e Crítica da Sociedade. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2012.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1ª reimpressão. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SOARES, Luiz Paulo da Silva. *O Brasil em estilhaços: a Ditadura civil-militar brasileira retratada no cinema na perspectiva de estudantes do Ensino Médio*. 317f. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, 2025.

ZUZU Angel. Direção de Sérgio Rezende. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2006. 1 DVD (100min.).

872



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

VOLUNTARIEDAD *VERSUS* OBLIGATORIEDAD EN LA ASISTENCIA A CLASES PRÁCTICAS EN LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN VETERINARIA

Macedo S¹
Payo-Puente²

Introducción

Muchos trabajos parecen concluir que los alumnos que asisten a clase tienen mejores rendimientos académicos (Lukkarinen et al., 2016; Credé et al., 2010, Matthew et al. 2019). La cuestión de la obligatoriedad de asistencia a las clases en la enseñanza superior representa un debate persistente en la pedagogía universitaria (Credé et al., 2010). Este debate se intensifica particularmente en las áreas de ciencias de la salud donde el componente práctico se considera fundamental para el desarrollo de competencias profesionales (Baillie et al., 2015). Tradicionalmente, las instituciones de educación superior han adoptado enfoques distintos pero la voluntariedad total es un modelo muy poco utilizado en estas ramas o como mucho la obligatoriedad con una cierta tolerancia limitada de faltas (Lukkarinen et al., 2016). En nuestro caso concreto, históricamente, muchas facultades de ciencias biomédicas en Portugal, han establecido límites de faltas aceptado en componentes prácticos que oscilan entre el 20% y el 25% del total de sesiones programadas (“Considera-se que um estudante cumpre a assiduidade mínima a uma unidade curricular se, tendo estado regularmente inscrito, não exceder o número limite de faltas correspondente a 25% das aulas previstas.”) En nuestro contexto de las ciencias veterinarias, existe una dicotomía: mientras que la asistencia a las clases teóricas es generalmente voluntaria, la presencia en las clases prácticas es casi universalmente obligatoria (Matthew et al., 2019). Esta distinción se basa en la premisa de que las competencias técnicas y clínicas solo pueden ser adecuadamente desarrolladas a través de la experiencia práctica supervisada (Royal College of Veterinary Surgeons, 2022). Este artículo presenta los resultados de una experiencia pedagógica disruptiva en una asignatura de Semiología/Propedéutica Médica Veterinaria, donde la obligatoriedad de asistencia a las clases prácticas fue eliminada después de más de 25 años de implementación. El objetivo fue analizar el impacto de este cambio en la asistencia, en el rendimiento académico y en la satisfacción de los estudiantes, cuestionando el paradigma de la obligatoriedad como garantía de aprendizaje efectivo.

873

¹ Mestrado Integrado em Medicina Veterinária. Universidade Vasco da Gama (PORTUGAL). Grupo de Investigación e Innovación Pedagógica de Ensino Veterinário (GIIPEV)

² Mestrado Integrado em Medicina Veterinária Universidade do Porto (PORTUGAL). pablopayo@gmail.com /ppayo@icbas.up.pt. Grupo de Investigación e Innovación Pedagógica de Ensino Veterinário (GIIPEV)

Revisión de la Literatura

Asistencia y Rendimiento Académico

La relación entre asistencia y rendimiento académico ha sido extensivamente estudiada. Ya en un meta-análisis exhaustivo, Credé et al. (2010) identificaron una correlación positiva moderada entre asistencia y calificaciones finales afirmando que “la asistencia a clase es un mejor predictor de las calificaciones universitarias que cualquier otro predictor conocido del rendimiento académico” (Credé et al. 2010). Sin embargo, esta correlación varía significativamente según la disciplina, el método de enseñanza y el sistema de evaluación.

En el contexto específico de la enseñanza veterinaria, Matthew et al. (2019) verificaron que la asistencia a las clases prácticas estaba más fuertemente correlacionada con el rendimiento en evaluaciones clínicas ($r = 0.62$) que la asistencia a las clases teóricas con las evaluaciones escritas ($r = 0.31$). No obstante, al igual que afirma Rizo et al, 2017, parece lógico pensar que “la mera presencia física no garantiza implicación o aprendizaje”.

Motivación Intrínseca versus Control Externo

Ryan y Deci (2020), en su Teoría de la Autodeterminación, distinguen entre motivación intrínseca (basada en el interés y satisfacción inherentes a la actividad) y motivación extrínseca (orientada por recompensas o consecuencias externas). Los autores argumentan que ambientes educativos que promueven autonomía y competencia tienden a fomentar motivación intrínseca, resultando en aprendizaje más profundo y duradero.

En la educación superior, Jenó et al. (2018) demostraron que estudiantes motivados intrínsecamente presentan mayor implicación, persistencia y satisfacción con el aprendizaje, en comparación con estudiantes motivados principalmente por factores externos como la obligatoriedad de asistencia.

Obligatoriedad de asistencia en la Enseñanza Veterinaria.

La European Association of Establishments for Veterinary Education (EAEVE, 2023) recomienda que “las instituciones deben garantizar que los estudiantes adquieran experiencia práctica suficiente”, pero no especifica la obligatoriedad de asistencia como mecanismo para asegurar esta experiencia.

Marco Legal y Precedentes de Voluntariedad

De hecho, la voluntariedad total en las prácticas es reconocida como una posibilidad legal en el aprendizaje, solo que únicamente para un número muy restringido de estudiantes; la legislación portuguesa reconoce a los trabajadores estudiantes la posibilidad de asistir o no al

componente práctico de las asignaturas y reconoce que los aprendizajes prácticos son adecuados si son superados los componentes evaluativos. La propia normativa interna de la institución en la cual se realiza este estudio, ICBAS, también acepta para todos los estudiantes como válido un límite de faltas al componente práctico siempre y cuando este no supere el 25% del total³. Estos precedentes legales parecen sugerir un reconocimiento implícito de que la adquisición de competencias prácticas puede ser realizada, por lo menos en parte, independientemente de la asistencia. Esto cuestiona en parte la necesidad universal de políticas de asistencia obligatoria. Si esto es posible para un 25% de las prácticas, o a todas en casos de estudiantes trabajadores, nos preguntamos por qué no va a ser extensible a la asignatura completa y a cualquier tipo de estudiante.

Metodología de este trabajo

Contexto del Estudio

El estudio fue realizado en la asignatura de Semiología/Propedéutica de Animales de Companhia, que básicamente visa la adquisición de competencias necesarias para la exploración clínica de un animal. Esta asignatura se caracteriza por:

- Muy fuerte componente práctico (representando el 70% de la evaluación final).
- Al igual que en todas las del ciclo clínico y en la gran mayoría del resto de las asignaturas de la licenciatura de asistencia obligatoria a las clases prácticas.
- Evaluación del componente práctico a través de un examen presencial muy extenso y contextualizado en el que el alumno debe resolver diferentes problemas de un animal real realizando diversas exploraciones clínicas (aproximadamente 50 minutos/alumno).

875

Intervención Pedagógica

En el año académico 2024/25, se implementó un cambio significativo: la eliminación de la obligatoriedad de asistencia a las clases prácticas, manteniéndose inalterados, el contenido programático, la metodología de enseñanza, el sistema de evaluación, el equipo docente, los horarios de asistencia y el lugar físico, medios y materiales para el aprendizaje.

Recogida y Análisis de Datos

Se recogieron y analizaron los resultados académicos y los siguientes datos, mediante cuestionario anónimo y voluntario, con posibilidad de respuesta únicamente cuando los

³ Artículo 19º del Regulamento Pedagógico e de Avaliação do Aproveitamento dos Estudantes (Assiduidade), “considera-se que um estudante cumpre a assiduidade mínima a uma unidade curricular se, tendo estado regularmente inscrito, não exceder o número limite de faltas correspondente a 25% das aulas previstas.”

estudiantes conociese sus notas finales de la asignatura (tasa de respuesta 91,7%). N=72 alumnos (66 respuestas).

- Tasa de asistencia a las clases prácticas.
- Solicitudes para compensación de clases prácticas a las que hubiesen faltado.
- Resultados de las evaluaciones prácticas.
- Satisfacción de los estudiantes con la asignatura.
- Percepción de los estudiantes sobre la relevancia de las competencias prácticas para su futura profesión

Los datos fueron comparados con los registros históricos de los últimos 20 años para identificar tendencias y alteraciones significativas.

Resultados

Asistencia a las Clases Prácticas

A pesar de la eliminación de la obligatoriedad, la tasa de asistencia a las clases prácticas se situó entre el 88% y el 97% (Gráfico1)⁴, valores comparables o superiores a los registrados en los años anteriores cuando la presencia era obligatoria. Este resultado contradice la premisa de que la obligatoriedad es necesaria para garantizar la participación de los estudiantes. Destacar que por primera vez en la historia de la unidad curricular todos los estudiantes presentes en las clases prácticas estaban por su propio y libre deseo y no porque tuviesen cualquier tipo de imposición académica.

876

Solicitudes para Compensación de Clases

Un fenómeno interesante fue que muchos estudiantes que faltaron esporádicamente a su turno de clase práctica por diversos motivos solicitaban por escrito la posibilidad de asistir a otro turno, aun sabiendo que no existían penalizaciones por faltas. Normalmente estos cambios ocasionales son admitidos y el docente resaltaba nuevamente en sus respuestas por escrito sobre la no obligatoriedad de comparecencia en clase práctica. Mismo así los alumnos continuaban a solicitar una oportunidad para asistir en otros turnos. Este comportamiento parece sugerir una valoración intrínseca de las oportunidades de aprendizaje práctico.

Rendimiento Académico

No se verificaron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones prácticas en comparación con años anteriores. Este resultado

⁴ Respuestas de la encuesta compatibles con los registros del docente sobre la asistencia de los estudiantes a las prácticas al contabilizar el material utilizado en las mismas.

indica que aparentemente, por nuestros indicadores de evaluación práctica, la calidad del aprendizaje no fue afectada por la eliminación de la obligatoriedad de asistencia.

Percepción de los Estudiantes

El estudio de encuesta reveló que:

- Los niveles de satisfacción con la asignatura y con el aprendizaje conseguido se mantuvieron "extremadamente altos" (Gráfico nº 2 y nº 4) y los alumnos valoran intrínsecamente la importancia de las competencias desarrolladas en las clases prácticas (Gráfico nº 3)

Neste 2024/25

tem assistido às aulas da unidade curricular SMAC com o Prof. Pablo? (pode marcar várias)

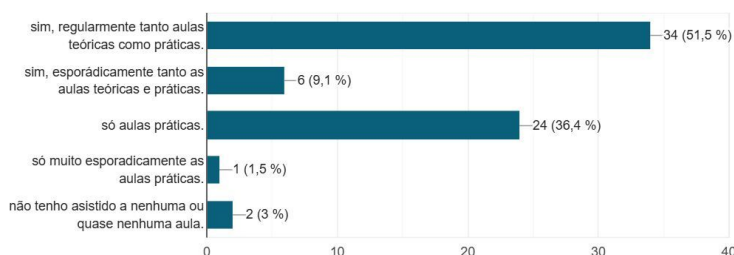


Gráfico nº 1:

Indicadores de ASISTENCIA a las clases prácticas.

877

Considera que tem aprendido?

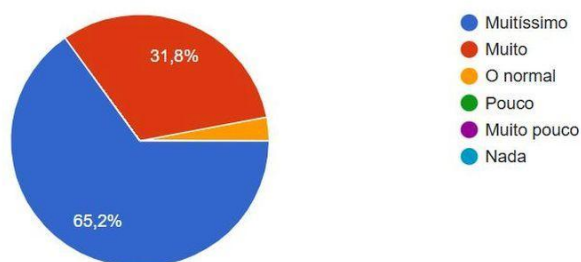


Gráfico nº 2:

Cantidad de aprendizaje. Estudio de encuesta. Clasificación cuantitativa del APRENDIZAJE CONSEGUIDO según la percepción del propio alumno.

Para a sua formação como veterinário considera a matéria leccionada em SMAC :

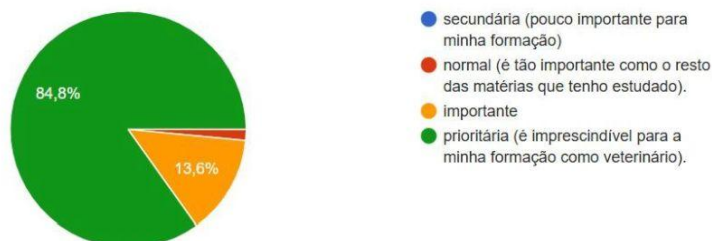


Gráfico nº 3:
IMPORTANCIA PROFESIONAL
de la información recibida según la percepción del propio alumno.
Estudio de encuesta.

A MATERIA ESTUDADA nas praticas do DR. PABLO parecia-lhe

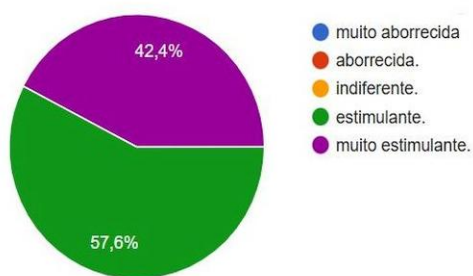


Gráfico nº 4:
INTERÉS del
alumno por la **MATERIA** tratada en las clases prácticas (docente responsable: Dr. Pablo Payo).

878

12.a) O MODO DE LECCIONAR as PRÁCTICAS do DR. PABLO parecia-lhe :
65 respuestas



12.b) O Sr. aluno gosta mas das PRÁCTICAS do modo...



Gráfico 5 (a) izquierda /5 (b) (derecha)
MODO (gráfico 5.a) superior izquierda) de impartir las clases prácticas y
SATISFACIÓN (gráfico 5.b) superior derecha) (docente responsable: Dr. Pablo Payo).

As PRATICAS pareciam-lhe em termos de INTERESSE:

66 respostas

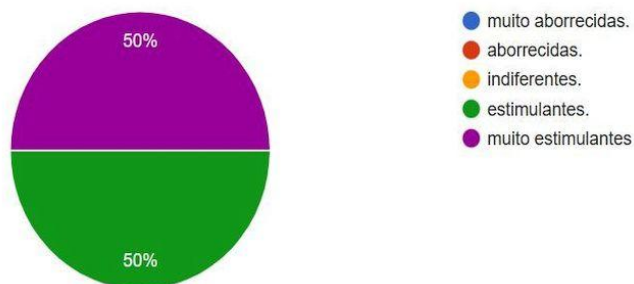


Gráfico 6:
INTERÉS del
alumno por estas
clases
PRÁCTICA EN
GENERAL
(materia, modo
de leccionar,
duración, etc).

Discusión

Motivación Intrínseca y Relevancia Percibida

Los resultados obtenidos parecen ir al encuentro de la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2020), sugiriendo que la motivación intrínseca puede ser un motor más poderoso para la participación que la imposición externa. La elevada tasa de asistencia voluntaria (gráfico 3) parece estar directamente relacionada con la percepción de la gran mayoría de los estudiantes sobre la relevancia de las competencias prácticas para su futuro profesional (Grafico 3).

Este fenómeno se alinea con las observaciones de Baillie et al. (2015) sobre la importancia de la relevancia percibida en la enseñanza veterinaria. Cuando los estudiantes reconocen el valor directo de una actividad de aprendizaje para su futura práctica profesional, su motivación para participar aumenta significativamente, independientemente de que existan requisitos formales de presencia.

Hay estudios que describen que la asistencia a clase puede ser un factor de mayor suceso (Lukkarinen, A. et al 2016) y estamos de acuerdo que puede ser un punto a considerar. No obstante, consideramos la posibilidad de que el factor detonante de mejor resultado académico no es, *per se*, el asistir a clase, sino que el alumno más motivado (que curiosamente es el que más asiste a clase), tiene mejor resultado. No es la asistencia en si la base del resultado, sino la motivación.

El Papel de la Evaluación Auténtica

Un factor crítico que parece haber contribuido a la elevada asistencia voluntaria fue el sistema de evaluación práctica de la asignatura. La evaluación se ha reportado como la manera más efectiva de mejorar la calidad del rendimiento estudiantil (Edström, 2008). Si se realiza de

879

manera deficiente, puede tener el efecto contrario. En nuestro caso, la prueba exigida, un examen clínico real extenso (50 minutos) representa una evaluación muy auténtica que refleja fielmente las competencias necesarias en la práctica profesional. Esta autenticidad en la evaluación puede eventualmente haber funcionado como un incentivo más eficaz para la participación en las clases prácticas que la obligatoriedad formal. De hecho la consideración de los estudiantes de la prueba evaluativa práctica (dificultad, justicia de la evaluación, justicia de la nota recibida, exigencia, etc. Gráficos nº 7, nº 8 y nº 9 fue muy positiva.

O MODO de avaliação na parte do DR. PABLO da PROVA PRATICA ORAL parecia-lhe:

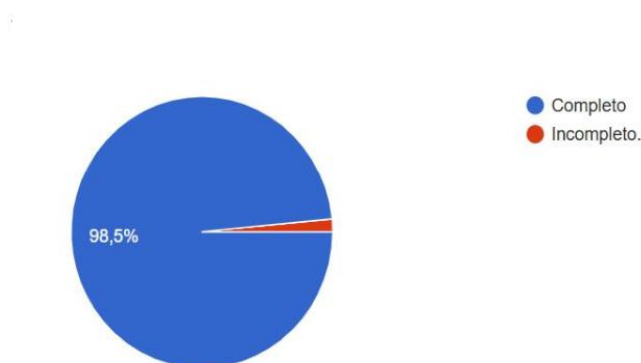


Gráfico nº 7:
Extensión del
método evaluativo.
(completo/incompleto)

880

O MODO de avaliação na parte do DR. PABLO da PROVA PRATICA ORAL parecia-lhe:

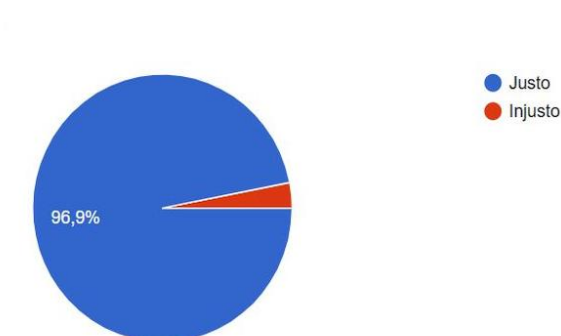
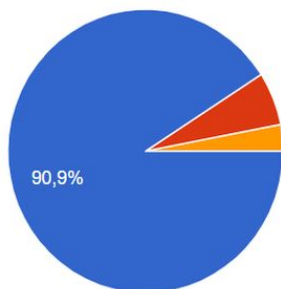


Gráfico nº 8:
Justicia del modo de
evaluación práctico
intensivo.

na AVALIAÇÃO PRÁTICA ORAL?



- Considero justa a minha nota a respeito do meu desempenho na prova.
- Considero que merecia mais nota.
- Considero que merecia menos nota.

Gráfico nº 9:

Justicia del método intensivo de evaluación percibida por el alumno en su prueba.

Conforme argumentan Villarroel et al. (2018), las evaluaciones auténticas que simulan tareas profesionales reales tienden a promover aprendizaje más profundo y mayor implicación de los estudiantes. La anticipación a la evaluación tiene una fuerte influencia en qué y cómo estudian los estudiantes, enmarca lo que hacen los estudiantes (Boud, 2010) e impulsa el proceso de aprendizaje (Vu y Dall'Alba, 2014). En el presente caso, la percepción de que el examen práctico exigiría competencias reales de exploración clínica, altamente contextualizadas en forma de caso clínico real, como indica Villarroel et al. (2018), creemos que en nuestro caso puede haber motivado a los estudiantes a maximizar sus oportunidades de práctica.

881

Implicaciones para Políticas Educativas

Los resultados de este estudio cuestionan la necesidad de políticas de asistencia obligatoria en asignaturas prácticas, sugiriendo alternativas potencialmente más eficaces:

1. Demostración explícita de la relevancia profesional: Evidenciar claramente cómo las competencias prácticas se traducen en ventajas en la futura práctica profesional
2. Implementación de evaluaciones auténticas: Desarrollar sistemas de evaluación que reflejen fielmente los desafíos de la práctica profesional
3. Promoción de la autonomía: Conceder a los estudiantes mayor responsabilidad por la gestión de su aprendizaje

Estas estrategias se alinean con las recomendaciones de la EAEVE (2023) de garantizar experiencia práctica suficiente, pero enfocándose en la calidad del aprendizaje en vez de la mera presencia física.

El Coste de las Políticas Educativas

Una reflexión importante emerge sobre el coste-beneficio de los diferentes enfoques. La implementación de evaluaciones prácticas complejas y auténticas es más exigente en términos de recursos (tiempo docente, materiales, logística) que la simple monitorización de asistencias.

Esta realidad puede explicar parcialmente la persistencia de políticas de asistencia obligatoria: representan una solución administrativamente más simple, aunque pedagógicamente menos eficaz. Como argumentan Felten y Lambert (2021), *"las instituciones frecuentemente optan por políticas que son más fáciles de implementar y monitorizar, en detrimento de aquellas que promueven aprendizaje más profundo"*.

Extensión del Principio de Voluntariedad

Es significativo observar que la legislación portuguesa ya reconoce la posibilidad de voluntariedad en la asistencia a clases prácticas para estudiantes trabajadores (Lei n.º 7/2009), asumiendo implícitamente que la adquisición de competencias puede ser evaluada independientemente de la asistencia. Nuestros resultados sugieren que este principio podría extenderse beneficiosamente a todos los estudiantes, fomentando un enfoque más maduro y autónomo del aprendizaje universitario.

882

Limitaciones del Estudio

Este estudio presenta limitaciones importantes que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, los datos corresponden a un único año académico 2024/25, por lo que los resultados deben considerarse preliminares hasta ser verificados en cursos sucesivos. Como señalan Lukkarinen et al. (2016), las variaciones en la composición de los grupos de estudiantes pueden influir significativamente en los patrones de asistencia. En segundo lugar, el estudio se ha limitado a una única asignatura con características particulares. Para obtener resultados consistentes, este modelo debería implementarse en otras unidades curriculares con importante componente práctico, tanto en veterinaria como en otras licenciaturas biomédicas. Esta limitación es relevante considerando que, como indican Baillie et al. (2014), la percepción de relevancia profesional varía significativamente entre diferentes áreas dentro de una misma titulación.

Estrategias Paralelas Implementadas

Una queja recurrente de los alumnos para no querer asistir voluntariamente a las prácticas es estas no son nada interesante y al mismo tiempo tampoco son realmente prácticas sino una extensión meramente expositiva del componente teórico en las cuales el docente

simplemente realiza una presentación o como mucho muestra cómo hacer algo. Para eliminar esta variable nos hemos asegurado, antes de implementar la voluntariedad de asistencia, que este no fuese nuestro caso (Gráfico nº. 5 y nº 6).

Reconocemos que la alta asistencia voluntaria puede estar también relacionada con la percepción de los estudiantes de que los conocimientos adquiridos serían fundamentales para su futuro profesional (gráfico nº 3). Sin embargo, es importante destacar que esta percepción no surge espontáneamente. Como parte de nuestra estrategia pedagógica, los docentes dedicamos un esfuerzo considerable a contextualizar los aprendizajes, presentar situaciones clínicas reales diversas, promover visitas extracurriculares a consultas y facilitar el trabajo con animales reales. Este enfoque se alinea con lo que Villarroel et al. (2018) denominan "autenticidad ambiental", que implica crear contextos de aprendizaje que reflejen fielmente la práctica profesional real. Según un estudio reciente de Jenó et al. (2023), las estrategias que promueven la autonomía y demuestran la relevancia del contenido aumentan significativamente la motivación intrínseca y, consecuentemente, la participación voluntaria de los estudiantes. Consideramos que nuestra propuesta de voluntariedad no funcionaría sin estos componentes cuidadosamente planificados.

Análisis de la Especificidad del Grupo

883

Respecto a la posibilidad de que los resultados puedan explicarse por un interés específico del grupo estudiado hacia la materia, los datos recogidos no respaldan esta hipótesis. Cuando se cuestionó a los estudiantes sobre sus preferencias profesionales, el 75,4% respondió un área relacionada con esta asignatura, porcentaje inferior al observado en años anteriores (2020/21: 81%, 2021/22: 95,1%, 2022/23: 84,4%, 2023/24: 92,6%). Estos datos sugieren que, de haberse implementado en años anteriores, el modelo de voluntariedad podría haber arrojado resultados similares o incluso mejores. No obstante, como señalan Matthew et al. (2019), la Semiología/Propedéutica es una asignatura que tradicionalmente despierta gran interés entre los estudiantes de veterinaria por su directa aplicación clínica, lo que reconocemos que podría constituir una variable que provoca un sesgo. Para validar nuestros resultados, sería necesario replicar este estudio en asignaturas con menor afinidad natural entre los estudiantes.

Necesidad de Estudios Adicionales

Son necesarias réplicas de este estudio en otros contextos (diferentes cohortes, asignaturas, titulaciones y países) para confirmar o refutar la hipótesis presentada. Un reciente meta-análisis de Deci y Ryan (2023) sobre la aplicación de la Teoría de la Autodeterminación en educación superior muestra que los efectos positivos de la autonomía sobre la motivación y el rendimiento varían significativamente según el contexto cultural e institucional. Para futuras investigaciones, que validen o rechacen los datos de este estudio, resulta fundamental

manter dos requisitos que consideramos imprescindíveis: promover activamente a percepção de los estudantes sobre a significatividade de los aprendizajes prácticos específicos de la asignatura a testar y establecer sistemas de evaluación auténtica altamente contextualizados. Como argumentan Villarroel et al. (2022), la evaluación auténtica actuará como un puente entre el aprendizaje académico y la práctica profesional, siendo particularmente relevante en disciplinas con fuerte componente práctico como en nuestro caso, las de veterinaria.

Conclusiones

Este estudio de caso demuestra que, en una asignatura práctica de medicina veterinaria, la eliminación de la obligatoriedad de asistencia no resultó en la disminución de la asistencia o del rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes mantuvieron niveles elevados de participación voluntaria, motivados posiblemente por una alta percepción de la relevancia profesional de las competencias prácticas adquiridas, una fuerte "autenticidad ambiental" de las prácticas creando contextos de aprendizaje que reflejan fielmente la práctica profesional real y por el sistema de evaluación específico (intenso, muy contextualizado y coherente).

Los resultados sugieren que estrategias centradas en la motivación intrínseca, en la relevancia percibida, en la autenticidad real de los contextos de aprendizaje y en evaluaciones consistentes pueden ser más eficaces para promover la participación y el aprendizaje que las políticas de asistencia obligatoria. Esta conclusión tiene implicaciones significativas para el diseño curricular y las políticas educativas en la enseñanza superior, particularmente en áreas técnicas y de salud.

Finalmente, este caso ilustra el potencial de enfoques disruptivos para cuestionar y reformular prácticas pedagógicas establecidas, promoviendo una enseñanza superior más centrada en el estudiante y en el aprendizaje significativo.

Referencias

Baillie, S., Warman, S., & Rhind, S. (2015). A Guide to Assessment in Veterinary Medical Education. University of Bristol, UK.

Bell, M. A., Cake, M. A., & Mansfield, C. F. (2019). Success in career transitions in veterinary practice: perspectives of employers and their employees. *Veterinary Record*, 185(8), 232-239.

Boud, D. (2010). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learnig Studies in Continuing Education, 22, 151-167. doi: 10.1080/713695728

884

Cake, M. A., Bell, M. A., Williams, J. C., Brown, F. J. L., Dozier, M., Rhind, S. M., & Baillie, S. (2016). Which professional (non-technical) competencies are most important to the success of graduate veterinarians? A Best Evidence Medical Education (BEME) systematic review: BEME Guide No. 38. *Medical Teacher*, 38(6), 550-563.

Credé, M., Roch, S. G., & Kieszczynka, U. M. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*, 80(2), 272-295.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2023). Self-determination theory and higher education: A meta-analytic review of motivation interventions. *Educational Psychology Review*, 35(2), 112-138.

Edstrom, K. (2008). Was doing course evaluations as if learning matters most. *Higher Education Research and Development*, 27, 95-106. doi: 10.1080/07294360701805234.

European Association of Establishments for Veterinary Education (EAEVE). (2023). *Manual of Standard Operating Procedure*. EAEVE Publications.

Felten, P., & Lambert, L. M. (2021). *Relationship-rich education: How human connections drive success in college*. Johns Hopkins University Press.

Gaida, S., Dilly, M., Tipold, A., & Härtl, A. (2021). Motivation and Experience Matters: What Veterinary Mentors Think About Learning Communication Skills: A Qualitative Study. *Journal of Veterinary Medical Education*, 48(4), 441-450.

Jeno, L. M., Danielsen, A. G., & Raaheim, A. (2018). A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: a Self-Determination Theory approach. *Educational Psychology*, 38(9), 1163-1184.

Jeno, L. M., Langdon, J. L., & Raaheim, A. (2023). Autonomy-supportive teaching and academic achievement in higher education: A self-determination theory perspective. *Studies in Higher Education*, 48(5), 1021-1035.

Lei n.º 7/2009. Código do Trabalho, Artigo 90.º - Trabalhador-estudante. *Diário da República* n.º 30/2009, Série I de 2009-02-12.

Lukkarinen, A., Koivukangas, P., & Seppälä, T. (2016). Relationship between class attendance and student performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 341-347.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Matthew, S. M., Schoenfeld-Tacher, R. M., Danielson, J. A., & Warman, S. M. (2019). Flipped classroom use in veterinary education: a multinational survey of faculty experiences. *Journal of Veterinary Medical Education*, 46(1), 97-107.

Regulamento Pedagógico e de Avaliação do Aproveitamento dos Estudantes, Artigo 19º ponto 2. Despacho reitoral 12 de junho de 2013.

Rizo, FE., Coelho, J. (2017). Rendimiento académico universitario y asistencia a clases: Una visión. *Revista Educación* 41(2).

Royal College of Veterinary Surgeons. (2022). RCVS Day One Competences. RCVS Publications.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854.

Villarroel, V., Boud, D., Bloxham, S., Bruna, D., & Bruna, C. (2022). Using principles of authentic assessment to redesign written examinations and tests. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(1), 76-85.

Villarroel, V., Boud, D., Bloxham, S., Bruna, D., & Bruna, C. (2022). Using principles of authentic assessment to redesign written examinations and tests. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(1), 76-85.

Vu, T. & Dall'Alba, G. (2014). Authentic assessment for student learning: An ontological conceptualization, *Educational Philosophy and Theory*, 46, 778-791. doi: 10.1080/00131857.2013.795110

886



UNIVERSALIDADE DOS SABERES TRADICIONAIS OU UM RECURSO PARA A SUSTENTABILIDADE GLOBAL: O CASO DOS CARETOS DE PODENCE (PORTUGAL)

Ana Paula Figueira¹

Cláudia Salgado²

Victor Figueira³

Luís Mendonça de Carvalho⁴

Referencial teórico

Guilherme de Oliveira Martins escreveu na Revista Visão, em 2021, por altura do centenário de Edgar Morin que este, ao lhe ser perguntado o que é a identidade europeia, remeteu para uma ideia de “comunidade de destino e de valores, plural e democrática”, que reúne a consciência do que é diferente à importância do “outro”. Morin peculiarizou ainda, referindo que “a cultura é o que diferencia e a civilização é o que difunde a criatividade humana. A identidade corresponde, assim, à exigência de um caminho comum e partilhado” (Martins, 2021). Conforme Pereira & Fernandes (2028:38) argumentam, “cultura é a forma de vida social, o conjunto de regras das relações sociais, o conjunto de regras de acção social, a descrição dessas regras, as regras de relacionamento em cada situação específica, um discurso”. Nessa medida, a cultura é aprendida, é simbólica, tem uma ligação com a natureza, é ao mesmo tempo geral e específica, inclui tudo e está em todo o lado, é partilhada e permite reinterpretar criações. Inclui crenças, ideias, valores, normas e signos culturais e traduz o modo de vida de um povo, ou de um grupo, ou a sua forma de vida peculiar, durante um período específico. É composta, pois, pelas obras, pelas práticas do grupo relativas à sua produção intelectual e artística, tal como pelos respectivos processos estéticos.

A partir daqui, como bem nota Ribeiro (2019:109), emergiram denominações como “cultura erudita, popular e de massas”. Estas surgiram em particular no início do Século XX e todas comunicam entre si. Estes conceitos carecem de um termo contrastante – à partida, poder-se-á considerar que à cultura popular se opõe a cultura erudita e vice-versa. Contudo, este princípio pode ser redutor e até falso. Isto significa que se já é complexo procurar uma definição de cultura, essa dificuldade será talvez maior quando se pretende definir, por exemplo, ‘cultura popular’. Ainda Ribeiro (2019:109) adianta que “a noção de cultura popular foi fortemente influenciada pelo movimento do Romantismo no Século XIX, associando-a

887

¹ Instituto Politécnico de Beja/Instituto de História Contemporânea (IHC), apf@ipbeja.pt

² Câmara Municipal de Macedo de Cavaleiros, turismo@cm-macedodecavaleiros.pt

³ Instituto Politécnico de Beja/Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (CiTUR), victorfigueira@ipbeja.pt

⁴ Instituto Politécnico de Beja/Instituto de História Contemporânea (IHC), lmmc@ipbeja.pt

a práticas supostamente genuínas, tradicionais e ancestrais da cultura rural, campestre, do povo.” Todavia, conclui este mesmo autor que, em simultâneo com o advento da industrialização, as estruturas rurais tenderam a colapsar, fazendo emergir uma classe trabalhadora, urbana e industrial, que passou a consumir as primeiras formas de cultura massificada. Como tal, em seu entender, na contemporaneidade, a cultura dita popular pode ser entendida como “a cultura para o povo”, fruto de uma produção cultural massificada – cultura de massas – ou aquilo a que, em língua inglesa, se designa “pop culture” e ao que os anglo-saxónicos chamam “folk culture”, da raiz germânica *volk* (povo), na origem de folclore. Ou seja, a cultura popular, como existe e é analisada actualmente, é um lugar de conexão e disputa entre a produção cultural massificada para o povo e a ideia de cultura tradicional e autêntica do povo.

Percebe-se, assim, que prevalece uma certa incerteza quanto ao que é o quê, e como. Entretanto, a mudança cerca-nos e acontece de uma forma cada vez mais célere. A cultura popular não consegue nem pode ser resistente às rápidas alterações com as quais o mundo se defronta, cristalizando os seus significados, isentando-os de historicidade. Por isso, Cordeiro (2012:13) defende a necessidade de “reconceptualização da ideia de cultura popular enquanto cultura dos comuns [ancorada na participação e na cidadania cultural] e não como cultura sob influência, ou sob tutela”, reduzida à tradição, eventualmente parada no tempo. Porém, ela deverá sempre assumir-se enquanto um elemento agregador, transmissor de memória e catalisador de sentidos simbólicos e afectivos e, desde logo, essencial para a estruturação das identidades colectivas.

Pires (2006:61) faz questão de lembrar que “desde o tempo dos Gregos que se sabe que a sociedade está em constante mudança, [e releva] a bem conhecida afirmação de Heraclito a este propósito de que não podemos banharmo-nos duas vezes nas águas do mesmo rio.”

É certo que o conceito de tradição envolve alguma ambiguidade na medida em que é recurso para várias fontes. Porém, ele é vulgarmente associado “a práticas e/ou métodos passados e ancestrais de comum utilização (...) [sendo]o seu significado, do ponto de vista cultural, (...) do senso comum (...)” (Cordeiro, 2012:14). Por sua vez, a modernidade nascida no Iluminismo representou, segundo Mateus (2012:9), o “fechar o livro das escrituras para reescrever um outro mais consonante com os avanços observados. [Entendia-se que nada impedia] tanto o progresso do homem como a admiração encantatória pelos antigos que obstaculiza que ele próprio conheça”. Todavia, é também Mateus (2013) que alega, com base na opinião de Dell Upton (1993), que os adjektivos “tradicional” e “moderno” são uma invenção da modernidade, pois, a tradição não existia, tendo sido inventada para complementar a modernidade e para combater o medo do que era produzido e deixava de ser autêntico e passasse até a ser considerado falso.

Esta é uma discussão que continua a ocupar muitos pensadores contemporâneos. Defende-se, no seguimento de Rodrigues (1996:302), que tradição e modernidade são “duas faces da mesma moeda – (...) moderno é tudo o que se demarca em relação àquilo que permanece

como tradicional, tal como tradicional é tudo o que se demarca em relação ao que se apresenta como moderno”. Complementarmente, Cunha (2003:75-76) considera, que

Isso requer pensar em novos paradigmas ou referenciais que permitam recolocar – ou reinventar – a tradição (ou os saberes da tradição) em novos termos, como força viva e propulsora da história. Ou seja, uma nova relação do homem com a natureza – fundada em nova ética – implica um olhar sábio para a frente e para trás. Isso requer não somente um esforço de ruptura com os abismos historicamente produzidos entre ciências do homem e ciências da vida, mas um diálogo fecundo com outras formas e expressões do saber e cosmovisões, tecidas ao longo do tempo, para a produção e recriação da biossociodiversidade.

Cunha (2010) alerta assim para a necessidade de ser promovido “um novo encontro entre tradição recodificada e a modernidade reestruturada”.

Entende-se que o caminho para se atingir este desiderato deverá passar pela criação de projectos culturais, assentes no estudo do património imaterial, criativos e inovadores, universais, pluralistas e polifónicos, facilitadores de novos arranjos socioculturais e ambientais, logo, impulsionadores da defesa sistemática da natureza, que reúnam condições e interesses locais (localismo). Ou seja, projectos sustentáveis e promotores de coesão social. Em Portugal, os Caretos de Podence têm raízes profundas nas tradições agrárias e pagãs, ligadas a celebrações de inverno em que se evocava a fertilidade e o renascimento da natureza. Estas festas foram absorvendo influências romanas, medievais e cristãs, mantendo-se particularmente vivas em regiões rurais isoladas como Trás-os-Montes. No Século XX, a festa enfrentou o risco de extinção devido à modernização e ao despovoamento rural, mas esforços comunitários, associados à valorização cultural e patrimonial, ajudaram a preservar a tradição. Em 2019, os Caretos de Podence foram inscritos na lista do Património Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO. Este reconhecimento destacou o valor cultural e histórico desta tradição, elevando-a ao plano internacional e tornando-a um importante atractivo turístico, se bem que tivesse igualmente ampliado os desafios de conservação, de autenticidade e de sustentabilidade. Com o selo da UNESCO, os Caretos passaram a integrar roteiros turísticos de Trás-os-Montes e a receber mais visitantes durante todo o ano. Hoje, o Entrudo Chocalheiro atrai visitantes oriundos do mundo inteiro. A comunidade local desempenha um papel activo na organização das festividades, que incluem desfiles, música e apresentações. A Casa do Careto, um espaço museológico em Podence, promove a história e os símbolos dessa tradição, perpetuando-a para as futuras gerações (Costa, 2015).

Esta prática, discursiva e simbólica, está ancorada na materialidade do ritual, traduzida também nos trajes confeccionados com materiais locais e tradicionais como a lã, o couro e a madeira. Os conhecimentos populares e tradicionais associados à tinturaria natural, ao uso das plantas e aos ofícios artesanais constituem, tanto práticas culturais locais, como contributos inestimáveis para determinadas agendas globais, de que são exemplo a conservação da biodiversidade e os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Neste particular, a etnobotânica enquanto aquela parte da botânica que focaliza “o estudo da relação existente entre o Homem e as Plantas e o modo como essas plantas são usadas como recursos (...) [assumindo-se hoje como] um instrumento para valorização e identificação de potenciais de protecção do conhecimento tradicional” (Rocha et al, 2015:67), permite olhar e entender os Caretos enquanto expressão de uma ecologia simbólica, na qual a cultura desempenha um papel mediador da sustentabilidade ambiental. Para além disso, este conhecimento associado aos Caretos de Podence é igualmente um instrumento essencial para a conservação da biodiversidade, tal como para a promoção de um modelo de desenvolvimento territorial sustentável. Toledo & Barrera-Bassols (2008:99) corroboram esta opinião ao considerarem que a interpretação e gestão, em observação da tradição, dos recursos da natureza – usam o termo “etnoecologia” – é determinante para a preservação biocultural.

Assim, os Caretos de Podence, para além de uma celebração local, representam a resiliência de uma identidade cultural enraizada no coração da comunidade e ligada ao espírito do Carnaval e da herança transmontana, correspondendo não somente a um ritual simbólico e identitário, mas também um testemunho etnobotânico que traduz um saber ancestral sobre a natureza, seja na escolha das plantas utilizadas para tingimentos naturais, no uso do couro e da madeira, ou na manutenção de práticas sustentáveis relativas à confecção e produção, em especial, dos trajes e das máscaras. Este saber tradicional transmitido oralmente e através de práticas em comunidade, enquadra-se nos objectivos plasmados tanto em agendas globais que marcam a actualidade, como nos ODS, nomeadamente, no ODS 11 (Cidades e comunidades sustentáveis), no ODS 12 (Produção e consumo sustentáveis) e no ODS 15 (Proteger a vida terrestre).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2023:10), afirma que “o património cultural e natural faz parte dos bens inestimáveis e insubstituíveis não só de cada nação, mas (...) da humanidade como um todo”. De facto, o saber e o saber fazer, tradicionais, não são um exclusivo dos locais. Enquanto bens comuns da humanidade, aportam uma universalidade cultural e ecológica, assumindo-se como uma base para a realização de novos pactos entre tradição e inovação, entre cultura e conservação ambiental.

Objectivos

Neste enquadramento, o trabalho que agora se apresenta pretende, em particular:

- Abordar a tradição dos Caretos de Podence e o seu simbolismo ritual e mitológico, na relação com os ciclos naturais e agrícolas, enquanto demonstração de identidade cultural e de resiliência da comunidade;
- Explanar a relação existente entre os materiais utilizados na confecção das máscaras e trajes dos Caretos e as práticas etnobotânicas e a sabedoria tradicional, ressaltando a dimensão

etnobotânica do ritual e a sua relação com a conservação da biodiversidade (sustentabilidade ambiental);

- Destacar o facto de os saberes tradicionais relacionados com as técnicas artesanais e com a tinturaria natural se articularem com os ODS;
- Mencionar o impacto do turismo cultural na autenticidade desta expressão cultural, no cruzamento com o papel que, actualmente, o Entrudo Chocalheiro desempenha na consolidação da marca territorial de Podence.

Metodologia

Optou-se por fazer uma análise qualitativa e interpretativa, assente na revisão bibliográfica e documental, recorrendo-se a fontes académicas, mas também a materiais etnográficos, disponíveis no Município de Macedo de Cavaleiros e na Casa do Careto. Dado que o propósito passa também por compreender as pessoas e as suas actividades em contexto de acção, recorreu-se igualmente à observação participante no contacto directo com os actores sociais, o que permitiu uma análise indutiva e compreensiva. Considerou-se, ainda, a relevância da Agenda 2030 das Nações Unidas como quadro de referência para as interações entre cultura e sustentabilidade.

891

Desenvolvimento

Os Caretos de Podence constituem uma *manifestação tradicional, simbólica e de identidade cultural*, representativa do Entrudo na região de Trás-os-Montes, mais propriamente da aldeia de Podence, concelho de Macedo de Cavaleiros. Apesar de não se conseguir localizar no tempo a origem desta prática, as suas características revelam influências pré-cristãs, provavelmente relacionadas a rituais pagãos de fertilidade e de renovação. A figura do Careto era habitualmente encarnada por rapazes jovens e solteiros. Costa (2015:46) acrescenta mesmo que o “grupo de Caretos que saía à rua no Carnaval, era então uma sociedade secreta que, sob o anonimato conferido pelo disfarce, gozava de uma liberdade sem paralelo (...). A ele tudo era permitido (...) [realizando] correrias pela aldeia, sempre como objetivo de alcançar as raparigas”. Note-se que, nos dias de hoje, também já existem mulheres que se vestem de Caretos, o que permitiu a sobrevivência desta prática ancestral em períodos de declínio. De acordo com a plataforma “Rostos da aldeia”, “Cecília Rosa foi das primeiras mulheres a vestir um fato de Careto (...) quando os homens da terra estavam emigrados, ou mobilizados na guerra do Ultramar (ARA, 2025). Os Caretos vestem trajes muito coloridos, com franjas de lã vermelha, verde e amarela, com máscaras feitas de couro (ainda algumas, em madeira), em latão, e ainda um cinto com chocalhos. A reunião destes elementos infere uma imagem ousada, atrevida, irrequieta e agitada, corroborada pelos saltos, pelas danças desorganizadas, assim como pelos encontrões e outras diabruras, todos eles representações de energia, de fertilidade e de caos, elementos essenciais para que exista renovação. No período do Entrudo

Chocalheiro, os Caretos percorrem as ruas da aldeia, numa mistura de espontaneidade, desobediência, infracção e teatralidade. Esta prática continua a ser transmitida oralmente, de geração em geração: Costa (2015:3), por exemplo, assume orgulhosamente que “desde os 6 anos de idade, quando [vestiu] o traje pela primeira vez, que [se mascara] todos os anos e [cumpre] os comportamentos associados aos Caretos.”

Reitera-se que o *simbolismo* dos Caretos apresenta “uma relação direta entre mundo rural, o inverno e as festas marcadas pela presença de máscaras, chocalhos, trajes franjados, protagonismo dos jovens (...), [pela] ciclicidade do tempo, induzida pela natureza” (Costa, 2015:9), quando o mundo era percebido em associação a ciclos antagónicos: morte/renascimento, caos/ordem. Neste contexto e durante o período carnavalesco, o Careto representa a emancipação face às regras sociais, assumindo-se como uma criatura insólita, a qual se situa no limbo entre o humano e o mítico, entre o sagrado e o profano.

Os seus trajes e as suas máscaras continuam a ser feitos de forma artesanal. No que respeita às máscaras, o couro era o material mais utilizado. Todavia, Costa (2015:4) relembra que as máscaras em couro entraram “em desuso há pelo menos duas décadas, quando o seu avô Rodolfo, deixou de [as] criar. Como tal, desde 2014 que o próprio autor decidiu criar máscaras, não somente em lata recuperada de velhas chapas metálicas, pintadas de vermelho ou preto e moldadas em formas rudimentares, com nariz pontiagudo, como também entendeu recuperar a utilização do couro no seu fabrico, dando assim continuidade à arte desenvolvida pelo seu avô. Elas simbolizam a transformação da pessoa, facilitando-lhes deste modo a intermediação entre o mundo terreno e o mundo espiritual. Um dos elementos mais emblemáticos do traje é o cinto carregado de chocalhos metálicos. Os chocalhos fazem barulho à medida que os Caretos correm, pulam e dançam, simbolizando a energia e o caos festivo. Os chocalhos, juntamente com as bandoleiras com campainhas, eram tradicionalmente reaproveitados dos animais ovinos. A tradição do "chocalhar" também tem uma conotação simbólica e ritualística: ao mesmo tempo que afastam os maus espíritos, advertem para a chegada da Primavera e para o renascimento da vida. O traje inclui ainda um capuz, integrado, que cobre a cabeça, complementando o disfarce e conferindo mistério à figura. O capuz, juntamente com as franjas, contribui para a aparência vibrante e dinâmica dos Caretos, reforçando a identidade visual da tradição.

Em termos mitológicos, é sabido que

o estatuto do Homem enquanto ser religioso, tem pelo menos 100.000 anos, altura de que datam alguns dos mais antigos vestígios de rituais fúnebres. Este Homem, vulnerável perante a força da natureza e frágil perante o desconhecido, fabulizou concepções sobrenaturais para interpretar o mundo que o rodeava, dando origem a mitos, e usou os rituais para recriar os mitos em momentos de maior necessidade. É nesta recriação que surgem aparentes disfarces, chamados depois de máscaras, como forma de o sacerdote interceder junto das forças ocultas, fazer a ligação entre vivos e mortos, mas também para convencer a comunidade do seu poder sobre o oculto. (...) As festas de inverno da abundância



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



e da licenciosidade, surgem na Grécia antiga — considerada o berço da civilização ocidental — associadas ao deus Dionísio. O culto a este deus veio da Trácia (povo vizinho e da mesma linhagem Indo-Europeia) onde já era adorado como deus da vitalidade e da vegetação e, como todas as divindades da natureza, estava também associado aos ciclos da morte e ressurreição. Desde a sua organização na Trácia (...), os rituais festivos eram marcados pelo entousiasmós (entrada de um deus na mente dos crentes) pelo que a manifestação deste fenómeno se traduzia em bailes frenéticos e orgiásticos ao som de música vibrante (...) [onde] a presença do vinho é uma constante” (Costa, 2015: 13-17)

Os Caretos surgem, assim, como reminiscências de figuras do imaginário de povos da Antiguidade que viveram nesta região.

Já se aludiu à *relação desta prática ancestral com os ciclos naturais e agrícolas*. A realização do Entrudo Chocalheiro exactamente em Fevereiro remete ao anúncio do fim do Inverno e à entrada da Primavera, a estação do ano que aporta consigo a renovação, também dos ciclos agrícolas, algo que a profusão de cores dos trajes e a exuberância do comportamento dos Caretos procuram reflectir, dir-se-ia que numa tentativa de “acordar” a Terra. Nesta perspectiva, a cultura e a natureza interrelacionam-se, o que estimula e fortifica a relação território/comunidade/tempo e, assim, a preservação dos traços culturais tradicionais: os Caretos representam um culto popular de fertilidade e de esperança, para além do espectáculo visual que proporcionam.

Eles são, também, um exemplo de *resiliência, de vontade e de esforço para que uma pequena comunidade mantenha a sua identidade cultural*, reajustando-a aos tempos actuais, sem que perca a sua essência ou o seu núcleo. Para além dos exemplos de resistência já antes mencionados, ressalva-se mais recentemente, a importância da Associação Grupo de Caretos de Podence, constituída em 1985, a criação da Casa do Careto, em 2004, e a sua inscrição como Património Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO, em 2019. No início do presente século é percebida a importância que o turismo cultural poderia ter para a preservação desta prática. Aos autóctones, conscientes dos impactos do incremento do turismo, coube-lhes “potenciar os aspetos positivos e limitar os negativos” (Costa, 2015: 99). Esse trabalho tem estado a ser feito, aparentemente com bons resultados. Sem esquecer, porém, que para que esta tradição, símbolo da identidade cultural de Podence, reforço do tecido social e motor de desenvolvimento sustentável, não se desvirtue

as organizações locais terão pela frente um novo desafio: o de evitar a massificação turística. Desta vez (e pela primeira vez), terão de substituir a estratégia de abraçar toda e qualquer visibilidade que tenham oportunidade de ter por outra que selecione as melhores formas de comunicar, para atrair os públicos que mais benefícios trazem à região, que com certeza são os turistas alocêntricos e quase-alocêntricos uma vez que contribuem para a dinamização económica e cultural sem perderem o respeito pela comunidade local (Costa, 2015:100).

893



Este ritual pode também ser observado numa *óptica etnobotânica, na relação com a conservação da biodiversidade e com o saber tradicional*, ou seja, numa perspectiva de sustentabilidade ambiental. Bárrio (2009:33) quando aborda as fibras têxteis utilizadas na confecção do traje dos Caretos, refere que este tem por base “colchas de casinha, algumas seculares, que depois de feito o casaco e as calças são preenchidas com várias camadas de franjas (feitas em teares), (...) [em] que as fibras utilizadas são o linho, lã e algodão”, especialmente os dois primeiros resultantes da produção local (“linho da faceira”, ou seja, do terreno cultivável próximo da povoação, e a “lã do rebanho”).

Estes materiais têxteis careciam de ser tangidos e, dessa forma, obtinha-se a expressão das cores desejadas.

As mulheres transmontanas, souberam valer-se da natureza para obter as cores de que necessitavam. Para tingir os tecidos serviam-se do saber popular, com a baga de urze e sabugueiro, obtinham a tinta de escrever, com a casca de amieiro cozida com algumas pedras de caparrosa, dava o preto; a entrecasca de nozes cozida, obtinham a cor amarela; a casca de trovisco cozida, o amarelo claro; o musgo de castanheiro e carvalho, a cor castanha; a fuligem das chaminés, o amarelo escuro; os ovos de sapo, a cor do café; uma infusão de entrecasco de amieiro, a cor encarnada de estamemha; a baga do semacre a cor roxa. Era na natureza que iam procurar os elementos que depois de tratados ao sabor da tradição lhes proporcionavam cores que só elas sabiam fazer e davam vida às suas colchas. (Bárrio, 2009:42)

894

Pela sua parte, as máscaras esculpidas artesanalmente em couro proveniente, em particular, da raça autóctone Galego Bragançano (ovelha Churra Galega Bragançana branca ou preta) e em lata moldada, resultavam e ainda resultam, do aproveitamento de materiais de origem natural e de folhas de ferro, delgadas e laminadas, a partir de velhos utensílios.

A escolha destes materiais, para além de demonstrar o conhecimento empírico acumulado e transmitido de geração em geração, ajustado ao ecossistema local, propiciavam igualmente uma abordagem centrada numa economia circular, reduzindo o desperdício e promovendo a sustentabilidade através do reaproveitamento de recursos.

Atendendo ainda à dimensão etnobotânica dos Caretos assim como à sua relação com o território, estes podem ser também uma fonte de conhecimento ecológico local/tradicional (TEK – Traditional Ecological Knowledge) o qual, segundo Hanazaki (2003:4), reporta ao conhecimento relativo “ao ambiente biótico, abiótico e mesmo cultural (...), [podendo também] ser compreendido como um sinónimo de conhecimento indígena, conhecimento local, ou simplesmente conhecimento etnoecológico”.

É sabido que, actualmente, as alterações climáticas e a degradação do ambiente são uma ameaça existencial para a União Europeia e para o mundo. Neste contexto, o modelo de produção local e artesanal no qual se alicerça este ritual, onde o património imaterial se alia à sustentabilidade ambiental, constitui um exemplo que poderá constituir um estímulo à concepção de políticas públicas, que integrem a cultura e o ambiente. Para mais, se realizado

de uma forma responsável e participativa, os Caretos também podem ser incluídos na realização de projectos de protecção da biodiversidade local, em contexto de actividades relacionadas com o turismo cultural e ecológico.

Neste particular, importa fazer uma breve referência ao *impacto do turismo cultural na autenticidade desta expressão cultural, cruzando-a com o papel que, actualmente, o Entrudo Chocalheiro desempenha na consolidação da marca territorial de Podence*. Costa (2015:90) refere-se mesmo aos “Caretos de Podence na construção de um destino turístico”. É indiscutível que, fruto de vários factores, os Caretos ganharam visibilidade, valorização e rendimentos financeiros para a comunidade e para a região. Todavia, tal como Costa (2015:94) também afirma, “a crescente vinda de turistas foi diminuindo a agressividade [uma marca genuína] dos Caretos e com esta diminuição, a afluência de turistas foi aumentando”. Isto, de certo modo, coloca algumas questões quanto à actual autenticidade desta manifestação cultural: algo que antes era natural e espontâneo, agora surge mediada por entidades turísticas e é promovida em plataformas de comunicação global. Afinal, tal como Girelli (2019:152) refere, “o que aparece como cultura circula como mercadoria e se articula em torno de um sistema, que é a própria Indústria Cultural”. É, pois, inevitável, a existência de uma certa tensão entre a preservação da herança cultural tradicional e as exigências da indústria cultural e do mercado turístico. Também o facto de cada vez mais, visitantes e turistas engrossarem o público que assiste e participa nas tropelias dos Caretos, também pode descontextualizar a experiência e gerar adaptações performativas, esvaziadas de sentido simbólico. Aliás, Girelli (2019: 150) alerta para este risco ao afirmar que “a sociedade do espetáculo, que se expressa pela informação, propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimento, constitui o modelo atual da vida dominante na sociedade”.

895

Todavia, esta discussão não invalida que o Entrudo Chocalheiro se tenha vindo a consolidar e seja hoje um símbolo da identidade de Trás-os-Montes e de projecção desta região portuguesa no mundo, sendo fortemente utilizado em iniciativas de marketing cultural, campanhas de turismo e em produtos locais. Esta utilização, para além de aportar benefícios económicos, também funciona como uma plataforma de educação patrimonial, em particular junto dos Podencenses e dos Transmontanos mais jovens, ao envolver a comunidade e estimular o sentimento de pertença.

António Carneiro, o homem que lidera os destinos da AGCP desde a sua fundação, traça o modelo de futuro, “vamos tentar inovar dentro deste espírito tradicional” e acrescenta como a principal ameaça à continuidade da festa “o problema é que Podence cada vez tem menos gente”. Todo o dinamismo que existe em torno do Careto — seja económico, social ou cultural — espera-se que funcione como um atrativo à fixação e talvez à atração de novos moradores. Soma-se assim uma nova funcionalidade à festa de inverno com máscaras em Podence, que vai acumular-se a tantas outras. (Costa, 2015:116)

Conclusões

A prática cultural dos Caretos de Podence evidencia uma associação entre território, cultura, etnobotânica e identidade. Os trajes e as máscaras confeccionados por artesãos locais, respectivamente, com lã proveniente de uma raça autóctone de ovinos, tingida através de métodos tradicionais, recorrendo a plantas locais, e com couro ou lata reciclada, representam um saber ancestral local e uma prática sustentável. Estes procedimentos articulam-se com os ODS e constituem opções reais e inspiradoras para a construção de modelos de desenvolvimento territorial mais harmoniosos, de conciliação entre a tradição e as exigências dos tempos modernos. A etnobotânica assume aqui um papel integrador, ao demonstrar o contributo dos Caretos para a conservação da biodiversidade e para o reconhecimento de uma ecologia humana e cultural. Ao mesmo tempo, o Entrudo Chocalheiro, enquanto uma herança cultural tradicional, radicada nos ciclos naturais e agrícolas, potencia o (re) fortalecimento da relação humanidade/natureza, algo essencial para obstar aos desafios com os quais nos deparamos nos dias de hoje. Sob este ponto de vista, esta não é apenas uma herança cultural tradicional local, mas parte de um património universal constituído por múltiplos saberes sustentáveis, logo, um recurso para a sustentabilidade global. É certo que, face às várias transformações que esta prática viveu, em especial nas últimas décadas, emergem diversas questões quanto à autenticidade da mesma *versus* a sua espectacularização. Não obstante, o caso dos Caretos de Podence demonstra que a tradição pode ser um motor de inovação territorial, revitalizando a economia local, promovendo o turismo de base cultural e fortalecendo os laços comunitários. A este propósito, Costa (2015: 117) conclui, referindo que “o futuro do Careto de Podence a longo prazo torna-se incerto, mas decerto caberá aos Facanitos⁵ decidir como continuará a ser contada a história, a ser vivido o património e a ser trabalhado o turismo, dos Caretos de Podence”.

896

Referências

Associação Rostos da Aldeia - ARA (2025). *Cecília Rosa Reis, a mulher-careto*. Rostos da aldeia, <https://www.rostosdaaldeia.pt/braganca/podence/cecilia-rosa-reis-a-mulher-careto/>

Bárrio, M. (2009). O traje dos “Caretos” na criação do painel ambiente no design de moda [Dissertação de mestrado]. Escola de Engenharia da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10769>

Cordeiro, A. (2012). *Tradição em transformação - Representações Sociais de Tradição em Associações Culturais* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico

⁵ Criança aprendiz de Careto, que se disfarça com fato semelhante ao dos mascarados adultos (Porto Editora, s/d).



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/b0a20c3d-fbf1-4859-b9cb-c66184d63950>

Costa, L. (2015). *Caretos de Podence: História, Património e Turismo* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/30337?mode=full>

Cunha, L. (2003). Saberes patrimoniais pesqueiros. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 7, 69-76. <https://doi.org/10.5380/dma.v7i0.3044>

Cunha, L. (2010). Tradição e modernidade: novo encontro para a construção de sociedades sustentáveis. *Sustentabilidad(es)*, 1, 62-79.

Girelli, L. (2019). A cultura como mercadoria: reflexões sobre o processo de mercantilização cultural no modo de produção capitalista. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*. 24 (3), 139-152. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2019v24n3p139>

Hanazaki, N. (2003). Comunidades, conservação e manejo: o papel do conhecimento ecológico local. *Biotemas*, 16 (1), 23-47. <https://ecoh.paginas.ufsc.br/files/2011/12/hanazaki2003.pdf>

Martins, G. (2021, 30 jun). Edgar Morin: uma consciência ética. *Jornal de Letras/Ideias*. <https://visao.pt/jornaldeletras/ideiasjl/2021-06-30-edgar-morin-uma-consciencia-etica/>

Mateus, J. (2013). A Questão da Tradição. História da Construção e Preservação do Património Arquitetónico. *parc*, 3 (4), 27-32

Mateus, S. (2012). A Querela dos Antigos e dos Modernos. *Cultura*, 29, 179-200. <https://doi.org/10.4000/cultura.1124>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2023). *Orientações Técnicas para Aplicação da Convenção do Património Mundial*. Comissão Nacional da UNESCO – Portugal. <https://whc.unesco.org/document/204877>

Pereiro, X. & Fernandes, F. (2018). Antropologia e Turismo: Teorias, métodos e praxis. *PASOS, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 20, (496 p.). PASOS Edita.

Pires, M. (2006). *Teorias da Cultura*. Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/34080/1/9789725401361.pdf>

897





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Porto Editora (s/d). *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. Consultado a 07-06-2025.
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/facanito>.

Ribeiro, R. (2019). Cultura popular: uma revisitação conceptual. In M. L. Martins & I. Macedo (Eds.), *Políticas da língua, da comunicação e da cultura no espaço lusófono* (pp. 107-115). Húmus. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63087>.

Rocha, J. ; Boscolo, O. & Fernandes, L. (2015). Etnobotânica: um instrumento para valorização e identificação de potenciais de proteção do conhecimento tradicional. *Interações*, 16 (1), 67-74. <https://doi.org/10.1590/151870122015105>

Rodrigues, A. (1996). Tradição e Modernidade. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 9, 301-308. <https://run.unl.pt/handle/10362/6925>

Toledo, V. & Barrera-Bassols, N. (2008). La Memoria Biocultural – la importância ecológica de las sabidurías tradicionales. Icaria editorial.
<https://www.uv.mx/orizaba/mgas/files/2016/03/memoria-biocultural.pdf>

Upton, D. (1993). The Tradition of Change. *Traditional Dwellings and Settlements Review, Berkeley*, 5 (1), 9–15.

898



JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM FUTUROS PROFESSORES NA REGIÃO AMAZÔNICA

Alan Marcel Fernandes de Souza¹
Jéssica Lopes da Silva²

Introdução

Atualmente, os estudantes têm acesso quase instantâneo a uma vasta gama de informações, as quais, até algumas décadas atrás, requeriam deslocamentos até bibliotecas, consultas a enciclopédias e longos períodos de investigação. Diante das múltiplas transformações que ocorrem tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral, é preciso cada vez mais inovar no processo de ensino-aprendizagem.

Com a popularização de aparelhos tecnológicos, os estudantes logo perdem o interesse quando a aula segue somente a metodologia tradicional de ensino (sala de aula, quadro, pincel e aula apenas expositiva). Os jogos digitais são recursos tecnológicos importantes para tornar a aula mais atrativa e prender a atenção dos estudantes por mais tempo (Prensky, 2021; Borges, 2021; da Costa, 2024).

Alves *et al.* (2022) pesquisaram que a gamificação tem se consolidado como uma estratégia pedagógica promissora para ampliar o engajamento dos estudantes, especialmente no ensino de Matemática. Ao incorporar jogos digitais nas práticas docentes, diversificam-se as metodologias e minimiza-se a dependência de abordagens tradicionais, favorecendo o interesse e a participação ativa dos alunos. Alves *et al.* (2022) ressaltaram o potencial dos jogos digitais como recurso didático, destacando sua contribuição para a aprendizagem e para a inovação no ambiente escolar. Enfatizou-se também a dificuldade enfrentada por estudantes do sexto ano em resolver operações básicas - adição, subtração, multiplicação e divisão - e foi proposto, como alternativa metodológica, uma sequência didática baseada no jogo Tabuada do Alien. A proposta visou tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, interativo e significativo, estimulando tanto o desempenho dos alunos quanto a criatividade dos professores na condução das aulas.

Da Costa (2024) realizaram uma revisão sistemática da literatura sobre o uso de jogos digitais no ensino de Matemática no Ensino Fundamental. A pesquisa, guiada pela questão sobre

¹ Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Pará (UFPA), área de concentração Inteligência Computacional. Docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Departamento de Matemática, Estatística e Informática (DMEI). E-mail: alan.souza@uepa.br

² Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), área de concentração Educação. Docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculada ao Departamento de Matemática, Estatística e Informática (DMEI). E-mail: jessica.miranda@uepa.br

quais jogos são utilizados e de que modo contribuem para a aprendizagem, analisou sete artigos selecionados por critérios específicos, com base em buscas no Google Acadêmico. Os resultados indicaram que jogos digitais, mesmo não desenvolvidos originalmente com fins educativos, são adaptados por professores para apoiar o ensino de conceitos matemáticos. Além disso, observou-se que esses jogos auxiliam no desenvolvimento de funções executivas, fundamentais à aprendizagem matemática, especialmente em estudantes com dificuldades cognitivas.

Cristo (2024) analisou o uso do software Scratch na construção de jogos matemáticos, enfatizando o trabalho colaborativo e o desenvolvimento do raciocínio lógico, criativo e computacional em alunos do 9º ano. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se na observação de oficinas pedagógicas, adotando a abordagem construcionista para relacionar tecnologia e aprendizagem. Os resultados demonstraram que o Scratch favorece a resolução de problemas e promove práticas pedagógicas inovadoras, sendo uma ferramenta eficaz no ensino de Matemática. O estudo destacou ainda o papel do professor, cuja disposição e afinidade com tecnologias influenciam diretamente a qualidade do processo educativo.

O objetivo deste trabalho foi desenvolver jogos digitais para tornar o processo de ensino-aprendizagem de matemática mais dinâmico. Os jogos abordam conceitos matemáticos do Ensino Fundamental e Médio do Brasil e foram avaliados por terceiros em um evento de extensão universitária.

A metodologia deste estudo está detalhada na seção 2; os resultados e discussão constam na seção 3 e as considerações finais na seção 4.

Metodologia

O desenvolvimento dos jogos partiu de uma metodologia ativa, fundamentada nos princípios da aprendizagem baseada em projetos (ABP). Os jogos foram desenvolvidos ao longo da disciplina Informática Aplicada na Educação Matemática, por alunos do curso de Licenciatura em Matemática, de uma universidade pública localizada no município de Igarapé-açu, no Estado do Pará, na Amazônia brasileira.

Os futuros professores foram desafiados a pensar na transposição didática dos conteúdos matemáticos em jogos digitais, articulando conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e matemáticos. Os detalhes da atividade realizada pelos acadêmicos constam no quadro 1.

900

Quadro 1. Detalhes da atividade baseada em ABP.

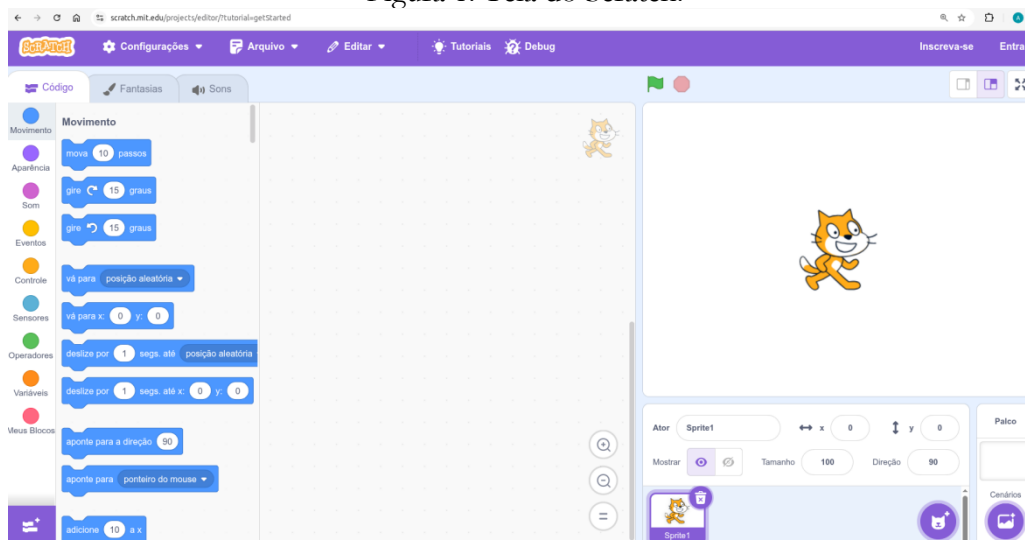
Tarefa	Pontuação
Formar equipes de até 4 pessoas; Cada equipe deve abordar um tópico diferente da Matemática, ensinado no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) ou no Ensino Médio; As equipes irão apresentar seus projetos na I Mostra de Jogos Digitais para Ensino da Matemática que ocorrerá no campus da universidade.	-
Definir e escrever o objetivo do jogo educativo matemático a ser feito no Scratch. Lembre-se que o objetivo contém um verbo no infinito.	1,0
Antes de começar a fazer o jogo no Scratch, faça um esboço no papel de como o mesmo vai funcionar, desenhando cenário por cenário do seu jogo e descrevendo as ações do jogo.	1,0
O jogo deve conter três atores diferentes no mínimo e cinco no máximo.	1,5
O jogo deve ser formado por três cenários no mínimo e cinco no máximo. Cada cenário deve representar uma fase do jogo. <i>Para trazer inovação ao seu jogo, tente usar atores e cenários da região amazônica, do Pará, da região que vivemos. Lembre-se que é possível enviar imagens para o Scratch.</i>	1,5
O jogo deve ter movimento de ator . Seja através de controle pelo teclado ou movimentação autônoma, programada no jogo (bloco “deslize”).	1,0
Fazer uso de números aleatórios , ou seja, que mudam a cada rodada.	1,0
Os atores do jogo devem mudar de fantasia em algum momento do jogo.	1,0
Adicionar efeitos sonoros de ação no jogo (por exemplo, se errar a resposta, toque um som; se acertar, toque outro) e uma música de fundo em cada cenário.	1,0
Apresentar o jogo para o professor e para a turma e fazer os ajustes sugeridos pelo professor.	1,0

Fonte: Autores (2025).

Como mostrado no quadro 1, a ferramenta computacional Scratch³ foi usada para o desenvolvimentos dos jogos digitais. O Scratch é uma linguagem de programação visual desenvolvida pelo MIT, que permite a criação de jogos, animações e histórias interativas, promovendo o desenvolvimento do pensamento computacional de forma lúdica e acessível a iniciantes (da Silva *et al.*, 2024; Cavalcante *et al.*, 2023). A figura 1 mostra a tela do Scratch.

³ <https://scratch.mit.edu/>

Figura 1. Tela do Scratch.



Fonte: Autores (2025).

902

Depois da criação dos jogos, os alunos apresentaram seus projetos na I Mostra de Jogos Digitais para Ensino da Matemática. Neste dia, mais de 70 pessoas visitaram a universidade e puderam testar os jogos desenvolvidos.

Os alunos aproveitaram a oportunidade para coletar dados sobre como o público avaliou os seus projetos. Para isso, foi criado um questionário, baseado no Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos Digitais (PASP) aplicado à Matemática. O PASP visa fornecer critérios para avaliar a segurança e adequação de softwares utilizados em contextos educativos, com foco nos aspetos pedagógicos e não apenas nos aspetos tecnológicos (Araújo e Freitas, 2017).

Cinco perguntas foram utilizadas e as alternativas de respostas foram definidas pela escala Likert (Quadro 2) e cada equipe aplicou o questionário a dez pessoas que visitaram o referido evento acadêmico e testaram o seu jogo.

Quadro 2. Questionário de avaliação dos jogos digitais baseado no PASP.

Pergunta	Alternativas de resposta
Pergunta 1: O conteúdo matemático apresentado no jogo é consistente, correto e alinhado ao processo de ensino-aprendizagem?	Totalmente adequado, Parcialmente adequado, Pouco adequado, Inadequado.
Pergunta 2: O jogo oferece uma navegação intuitiva, comandos claros e respostas imediatas às ações dos usuários?	Excelente, boa, regular, ruim.
Pergunta 3: O jogo mantém o interesse e a motivação dos alunos durante a realização das atividades matemáticas?	Sempre, na maioria das vezes, raramente, nunca.
Pergunta 4: Os recursos visuais, sonoros e gráficos são de boa qualidade, sem apresentar falhas técnicas que prejudiquem a aprendizagem?	Excelente, boa, regular, ruim.
Pergunta 5: O jogo possibilita que os alunos façam conexões entre os conceitos matemáticos e situações-problema, promovendo a aprendizagem significativa?	Sim, plenamente; parcialmente; pouco; não.

Fonte: Autores (2025).

903

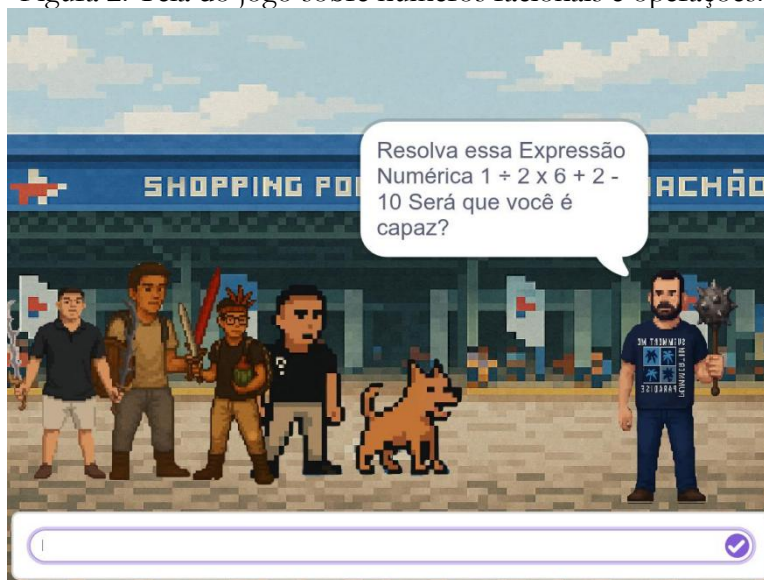
A partir dessa metodologia, foi possível gerar os jogos e avaliá-los. Cada jogo é detalhado na próxima seção, assim como as respostas dos questionários respondidos pela audiência do evento.

Resultados e discussão

No total, seis jogos foram gerados. Em todos eles, o jogador-aluno interage com os personagens do jogo através de leitura de desafios matemáticos e escrita da resposta. Se o jogador-aluno acertar a resposta, avança para a próxima fase; caso contrário, deve refazer o desafio, porém com outros números, devido a funcionalidade de gerar números aleatórios a cada rodada.

O primeiro jogo apresentado nesta seção foi desenvolvido para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do tema “números racionais e operações (frações, decimais, porcentagem, expressões numéricas)”. A figura 2 mostra uma das telas do jogo, que pode ser acessado pelo link <https://scratch.mit.edu/projects/1179118950>. Percebe-se que os criadores do jogo utilizaram um cenário típico da região que eles vivem (Shopping popular Riachão) para despertar interesse e intimidade com o público, além de trazer ao jogo um caráter inovador. Ademais, vale ressaltar também que os personagens são baseados na fisionomia dos criadores.

Figura 2. Tela do jogo sobre números racionais e operações.

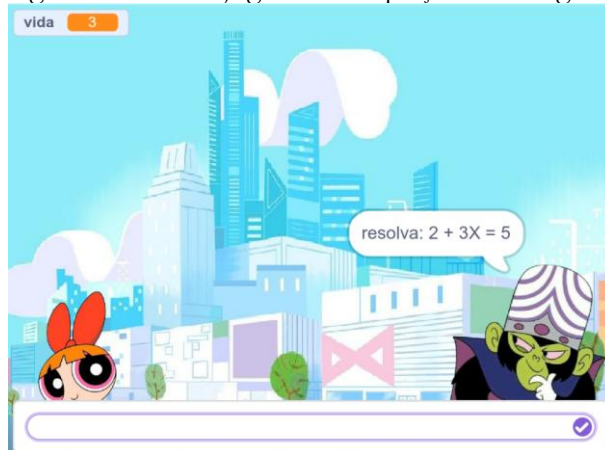


Fonte: Autores (2025).

904

O segundo jogo teve como tema “Equações do 1º grau (resolução de equações simples e problemas envolvendo incógnitas)”. Nota-se, através da figura 3, que os criadores do jogo utilizaram personagens de desenhos animados conhecidos da nova geração para atrair e reter a atenção dos jogadores-alunos. O jogo pode ser acessado pelo link <https://scratch.mit.edu/projects/1179464025>.

Figura 3. Tela do jogo sobre equações do 1º grau.



Fonte: Autores (2025).

O terceiro jogo foi feito considerando o tema “Trigonometria (razões trigonométricas, ciclo trigonométrico, funções trigonométricas)” e pode ser acessado pelo link <https://scratch.mit.edu/projects/1180970548>. O *game* começa com uma pequena história na qual um dos personagens chuta uma bola para o outro lado de um muro e, para resgatar a bola, eles precisam comprar uma escada que dê para atravessar para o outro lado. Sendo assim, eles precisam usar o Teorema de Pitágoras para calcular o tamanho da escada para cumprir o objetivo, como mostrado na figura 4.

905

Figura 4. Tela do jogo sobre equações do 1º grau.



Fonte: Autores (2025).

O quarto jogo considerou o tema “Análise combinatória e probabilidade (princípios da contagem, arranjos, combinações, cálculo de probabilidades)” e pode ser acessado via link: <https://scratch.mit.edu/projects/1184406786>. Como mostrado na figura 5, o jogo considera um famoso ponto turístico do município que os alunos moram (Igarapé Pau-cheiroso). Além disso, nota-se que o texto, referente ao desafio matemático que o jogador-aluno precisa responder, considera peixes próprios dos rios da Amazônia, ratificando a utilização de características inovadoras nos jogos.

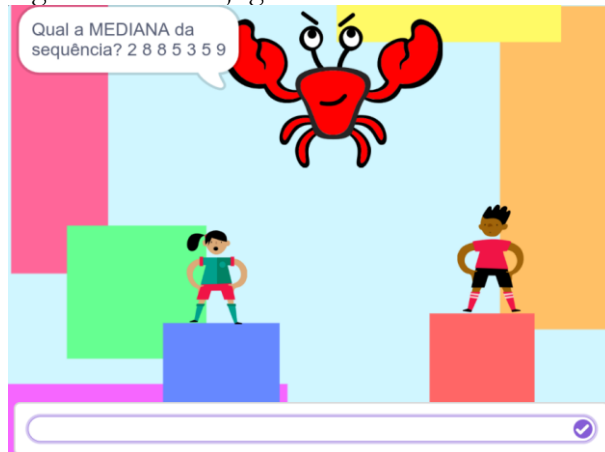
Figura 5. Tela do jogo sobre análise combinatória e probabilidade.



Fonte: Autores (2025).

O quinto jogo desenvolvido levou em conta o tema “Estatística descritiva (distribuições de frequência, gráficos estatísticos, medidas de tendência central e de dispersão)”. A figura 6 mostra uma das telas dos jogos que pode ser acessado pelo link <https://scratch.mit.edu/projects/1179478117>. Percebe-se que o personagem central é um siri proveniente dos manguezais da floresta amazônica.

Figura 6. Tela do jogo sobre estatística descritiva.

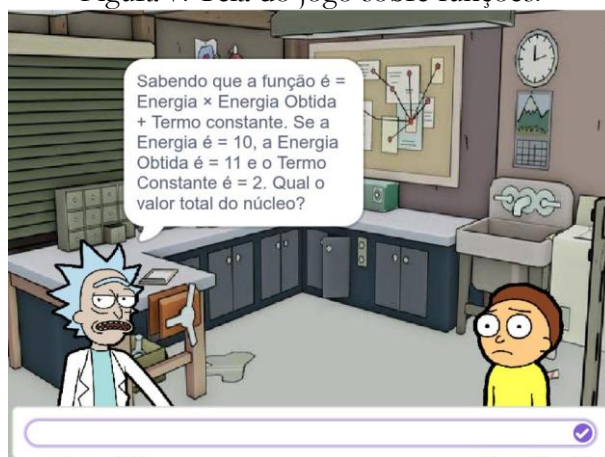


Fonte: Autores (2025).

O sexto jogo digital considerou o tema “Funções (função afim (1º grau), quadrática (2º grau), exponencial e logarítmica)”. Podendo ser acessado e jogado através do link <https://scratch.mit.edu/projects/1178908519>, esse *game* é o mais extenso de todos e também levou em conta personagens de desenhos infantis conhecidos no mundo inteiro. Por intermédio da figura 7, pode-se ver uma das telas do jogo.

907

Figura 7. Tela do jogo sobre funções.



Fonte: Autores (2025).

Sobre os resultados do questionário PASP, o quadro 3 mostra que:

- o jogo 6 (sobre Funções) recebeu a melhor avaliação;

- em termos de conteúdo (pergunta 1), todos os jogos receberam 100% para a opção “totalmente adequado”, exceto o jogo 1;
- nenhum jogo alcançou 100% em termos de jogabilidade (pergunta 2), porque todos eles não permitem, por exemplo, o controle de personagens, cliques na tela, ou seja, não permitem maior ação. São compostos apenas de perguntas e de respostas, como mencionado no início desta seção;
- devido a pouco jogabilidade, a avaliação do interesse do jogo (pergunta 3) não alcançou patamares máximos para a maioria dos jogos;
- por outro lado, os sons e as imagens (pergunta 4) foram bem avaliadas. Na maioria dos jogos, foi assinalada como excelente;
- ademais, os resultados sobre aprendizagem significativa também alcançaram notas máximas na maioria dos jogos, denotando que os jogos digitais constituem-se ferramentas pedagógicas para absorver conhecimento.~

Quadro 3. Resultados dos questionários PASP para os seis jogos.

Jogo 1 - Números racionais e operações		
Pergunta 1 (conteúdo)	Totalmente adequado	90%
	Parcialmente adequado	10%
Pergunta 2 (jogabilidade)	Excelente	90%
	Bom	10%
Pergunta 3 (interesse)	Sempre	80%
	Maioria das vezes	20%
Pergunta 4 (som e imagem)	Excelente	100%
Pergunta 5 (aprendizagem significativa)	Plenamente	100%
Jogo 2 - Equações do 1º grau		
Pergunta 1	Totalmente adequado	100%
Pergunta 2	Excelente	80%
	Bom	20%
Pergunta 3	Sempre	80%
	Maioria das vezes	20%
Pergunta 4	Excelente	90%
	Bom	10%
Pergunta 5	Plenamente	90%
	Parcialmente	10%
Jogo 3 - Trigonometria		
Pergunta 1	Totalmente adequado	100%
Pergunta 2	Excelente	80%
	Bom	20%
Pergunta 3	Sempre	70%
	Na maioria das vezes	30%
Pergunta 4	Excelente	100%

Pergunta 5	Plenamente	100%
Jogo 4 - Análise combinatória e probabilidade		
Pergunta 1	Totalmente adequado	100%
Pergunta 2	Excelente	70%
	Bom	30%
Pergunta 3	Sempre	80%
	Na maioria das vezes	20%
Pergunta 4	Excelente	70%
	Bom	20%
	Regular	10%
Pergunta 5	Plenamente	90%
	Parcialmente	10%
Jogo 5 - Estatística descritiva		
Pergunta 1	Totalmente adequado	100%
Pergunta 2	Excelente	70%
	Bom	30%
Pergunta 3	Sempre	100%
Pergunta 4	Excelente	70%
	Bom	20%
	Regular	10%
Pergunta 5	Plenamente	100%
Jogo 6 - Funções		
Pergunta 1	Totalmente adequado	100%
Pergunta 2	Excelente	90%
	Bom	10%
Pergunta 3	Sempre	100%
Pergunta 4	Excelente	100%
Pergunta 5	Plenamente	100%

Fonte: Autores (2025).

909

Considerações finais

Analisando os resultados, conclui-se que os alunos conseguiram desenvolver os jogos contemplando todos os requisitos da tarefa mediada pela ABP. Os resultados do questionário PASP confirmaram a aceitação do jogo em termos pedagógicos e tecnológicos, o que proporciona dinamismo no processo de ensino-aprendizagem de Matemática. Em média:

- 98,33% acharam que os conteúdos dos jogos são excelentes;
- 80,00% consideraram a jogabilidade dos jogos excelentes;
- 85,00% perceberam que os jogos despertam interesse em matemática;
- 88,33% elegeram os sons e as imagens dos jogos excelentes;
- 96,65% concordaram que os jogos possibilitam que os alunos façam conexões entre os conceitos matemáticos e situações-problema.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Referências

Alves, D. M., dos Santos Carneiro, R., & dos Santos Carneiro, R. (2022). Gamificação no ensino de matemática: uma proposta para o uso de jogos digitais nas aulas como motivadores da aprendizagem. *Revista Docência e Ciberultura*, 6(3), 146-164.

Araújo, N. M. S., & Freitas, F. R. R. (2017). Protocolo de avaliação de softwares pedagógicos: analisando um jogo educacional digital para o ensino de língua portuguesa. *Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)*, 61(2), 381-408.

Borges, J. R. A., de Oliveira, G. S., Borges, T. D. D. F. F., & dos Santos Saad, N. (2021). Jogos digitais no ensino de matemática e o desenvolvimento de competências. *Revista Valore*, 6, 99-111.

Cavalcante, J. L., de Assis, M. A., Barros, E. F., & Lessa, M. A. M. (2023). Desenvolvimento de um jogo educativo utilizando Scratch e sua aplicação no ensino de matemática básica: um relato de experiência. *Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 14(1), 4.

Cristo, C. C. P. (2024). Práticas pedagógicas inovadoras no ensino da matemática: o uso do Scratch para criar jogos matemáticos. *Revista Foco*, 17(11), e6723-e6723.

da Costa, J. F. S. (2024). Jogos Digitais e Matemática no Ensino Fundamental: uma Revisão Sistemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 17(2), 159-170.

da Costa, J. F. S. (2024). Jogos digitais e matemática no Ensino Fundamental: uma revisão sistemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 17(2), 159-170.

da Silva, F. Q., Sant'Ana, I. P., & de Camargo Sant'Ana, C. (2024). Usando o Scratch no Ensino de Matemática: uma experiência pedagógica com discentes do curso de licenciatura em matemática. *Educação, Ciência e Cultura*, 29(3).

Prensky, M. (2021). *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. Editora Senac São Paulo.

910



UMA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

Nathália Gonçalves Zapparoli¹

Luciléia Aparecida Colombo²

Sávio Costa de Souza³

Maria Isabel Freitas Barros da Silva⁴

Introdução

A pergunta motivadora deste trabalho é: como o Programa Saúde na Escola (PSE) impactou os estados da região Nordeste do Brasil? Considerando o federalismo assimétrico do país, com regiões que destoam nos graus de desenvolvimento, especialmente o Nordeste. O objetivo principal é avaliar, em que medida, esses estados assimilaram o programa, observando a presença de princípios da governança e da capacidade estatal durante sua implementação. Como objetivos secundários, propõe-se analisar: 1) a estrutura do programa saúde na escola; 2) O impacto nos estados de Alagoas, Sergipe, Pernambuco, Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí e Bahia; 3) verificar se promoveu ações integradas entre saúde e educação; e 4) se atingiu os efeitos esperados.

O PSE foi instituído em 2007, pelo Decreto Presidencial nº 6.286, visando à integração das políticas de saúde e educação, tendo como público-alvo estudantes brasileiros de faixas etárias distintas. Um de seus princípios é a intersetorialidade entre saúde, educação e assistência social, o que justifica sua inserção neste eixo temático. Metodologicamente, trata-se de um trabalho qualitativo, com análise documental baseada nos dados disponibilizados pelo portal do programa na internet. Como resultados preliminares, supõe-se que o PSE representa um avanço nos modelos de políticas públicas, embora ainda careça de solidificação na fase da implementação, especialmente em territórios tão diferentes, como os disponíveis no Brasil.

O federalismo, enquanto um sistema que organiza e administra as relações intergovernamentais, tem como prerrogativa a capacidade de acomodar e de resolver conflitos. É um sistema no qual as unidades federadas abdicam parcialmente de sua liberdade,

¹ Pós-Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP-FCL). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, UNESP-FCL. E-mail: drnathaliazapparoli@gmail.com.

² Professora da UNESP-Araraquara - Departamento de Ciências Sociais. E-mail: leiacolombo@gmail.com. Líder do grupo de pesquisa Pesquisa Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, UNESP-FCL

³ Graduando em Ciências Sociais pela UNESP-Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, UNESP- FCL. E-mail: savio.costa@unesp.br.

⁴ Graduanda em Ciências Sociais pela UNESP-Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, UNESP- FCL. E-mail: isabel.barros@unesp.br.

com a expectativa de alcançarem objetivos comuns, seja por intermédio de políticas públicas ou de mecanismos de cooperação que respeitem suas individualidades e desta maneira, que consigam elaborar um acordo coletivo, o pacto federativo.

Em diversos países do mundo, o federalismo é capaz de sustentar diferenças de ordem linguística, cultural, étnico, religiosa, acomodando e, por vezes, resolvendo os diversos interesses e dilemas da sociedade. No Brasil, não há diversidades culturais, religiosas ou linguísticas que impliquem em possibilidades reais de clivagens políticas no país, mas o federalismo brasileiro se caracteriza pela diferença econômica e social entre as suas regiões. De um lado, existem os blocos Sudeste e Sul, economicamente desenvolvidos, em contraposição com os blocos Norte, Nordeste e Centro-Oeste que, historicamente, apresentam grandes deficiências econômicas.

Podemos elencar uma segunda característica do federalismo brasileiro, a qual pode ser evidenciada por meio das mudanças observadas ao longo dos anos, especialmente com períodos de centralização política e econômica (ditadura militar) e de descentralização, a partir da Constituição de 1988. Essas alterações provocaram implicações no desenho de diversas políticas públicas, especialmente para sustentar o poder local e as unidades subnacionais como produtoras e implementadoras de políticas públicas.

Um terceiro ponto importante do nosso federalismo é o distanciamento do modelo americano. O modelo americano é o que Stepan (1999) denominou de *come together*, ou seja, as federações que nascem com o intuito de unir as partes de um território já bastante autônomo. Isso fica evidente em 1787, quando na Confederação da Filadélfia, as unidades formaram o que Riker (1964) denominou de pacto federativo, no qual as unidades federativas se uniram. Apesar da união, as partes mantiveram a autonomia e a liberdade, mas decidiram formar um sistema cujas ações coletivas poderiam ser implementadas de forma harmônica, sem a interferência de poderes em formato hierárquico.

Desta forma, a Constituição Brasileira de 1988 é paradigmática, ao propiciar aos municípios o *status* de unidade federada, delegando funções e responsabilidades que antes eram do governo central. Portanto, analisar como um programa tão importante como o Saúde na Escola se desenvolve nos estados da região nordeste do Brasil, nos permite um panorama geral sobre como o federalismo é um sistema que alicerça as desigualdades e promove a possibilidade de acomodações.

Metodologia

A pesquisa se utiliza de abordagem majoritariamente qualitativa por meio de análise documental.

Para isso, inicialmente se realizou uma revisão bibliográfica para conceituar capacidades estatais, federalismo brasileiro, governança, e relacionados com política de saúde/educação, a partir de banco de dados como *SciELO* (plataforma virtual de periódicos

científicos de acesso aberto) e livros especializados nas áreas citadas, que dialogam com a pergunta de pesquisa.

No que se refere aos documentos, analisaram-se a portaria nº 1055/2017; o Decreto Presidencial nº 6.286; e os objetivos dos Grupos de Trabalho Intersetoriais (GTI), de modo interpretativo indutivo.

Os demais dados extraídos são também de origem primária, cuja fonte é o site governamental do Programa em questão (<https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/pse>). Versam sobre quais foram os municípios aderentes na região Nordeste Brasileira; as ações da portaria nº 1055/2017; e os repasses realizados por estado. Os dados foram agregados a partir da estatística descritiva.

As unidades de análise apoiam-se nas unidades federativas (estados) da região nordeste com base no número de municípios, soma total dos repasses, média, mediana e valor máximo e mínimo repassado, além dos específicos para escolas prioritárias, com índice de vulnerabilidade (IV) e das ações predefinidas da portaria 1055/2017.

A sistematização destes valores tem por objetivo medir o volume absoluto de recursos recebidos, possibilitando a comparação do peso orçamentário do programa entre os estados, além da tendência geral de repasses por município, suas distorções e amplitudes de desigualdade dentro de cada unidade federativa (UF), revelando possíveis descompassos entre os municípios de um mesmo estado, as prioridades orçamentárias no interior do programa e o grau de aderência às diretrizes e metas do PSE.

Justifica-se a escolha das métricas de acordo com a tabela 1 a seguir:

913

Tabela 1: Métrica e Relevância Analítica.

MÉTRICA	RELEVÂNCIA ANALÍTICA
Número de municípios por IF	Contextualização dos valores totais repassados para avaliação de proporcionalidade entre estrutura municipal e volume de recursos.
Soma total dos repasses	Montante geral transferido pelo PSE para base comparativa entre estados.
Média dos Repasses	Identificação da tendência geral de distribuição de recursos entre os entes federativos.
Mediana dos repasses	Mitigação das distorções oriundas dos valores extremos
Maior repasse	Evidencia concentração de recursos em determinados municípios.
Menor repasse	Análise do valor base para municípios com poucos estudantes e baixo IV.
Repasses por Índice de Vulnerabilidade (IV)	Priorização de territórios com maiores necessidades sociais.
Repasses para escolas prioritárias	Identificação do foco da política em locais estratégicos para intervenção de saúde.
Repasses da Portaria nº 1055/2017	Mede a adesão dos municípios com as ações do programa, considerando número de educandos como critério.

Fonte: Elaboração dos Autores, 2025.

A Tabela 2 foi construída no sentido de operacionalizar metodologicamente a análise, permeada pelos conceitos de capacidades estatais, federalismo assimétrico e governança multinível; e baseada nos objetivos, metas e estrutura do PSE.

Tabela 2: Operacionalização da análise.

CRITÉRIO DA POLÍTICA	PERGUNTA	A ANÁLISE DIZ O QUÊ?
Os níveis de governo possuem estratégias orientadas para redução das desigualdades regionais e sociais no que tange ao Programa Saúde na Escola?	O PSE tem como prerrogativa reduzir a desigualdade regional?	Quais os critérios objetivos para a priorização dos beneficiários da política? Há condicionalidades ou critérios de elegibilidade orientados para a redução das disparidades territoriais? Há prioridade para territórios em situação de maior vulnerabilidade?

Fonte: Elaboração dos Autores, 2025.

914

Complementarmente, com os dados coletados e sistematizados, perguntas foram realizadas, conforme orienta (LASSANCE, 2025, p. 147): “Qual o objetivo da política e dos programas?”; “Eles foram atingidos? Parcial ou completamente?”; “O público alcançado corresponde ao que se pretendia?”; “As ofertas previstas estão sendo entregues às pessoas certas, da forma certa, na quantidade e no tempo certo?” Nesta última, o termo ofertas foram traduzidas por investimentos e serviços oferecidos. E ainda, o público do programa é bem definido, mas devido aos repasses e os critérios para isso, podem existir situações em que o público não foi totalmente atingido. Ao responder tais perguntas, avaliam-se a aderência dos municípios ao PSE e seus efeitos.

Do debate sobre capacidades estatais

Essa pesquisa aborda o conceito de capacidade estatal ao analisar seus impactos na implementação do PSE. Discorreremos sobre isso a partir da fundamentação teórica de autores pertinentes à análise dos dados extraídos do programa.

O conceito de capacidades estatais foi amplamente desenvolvido na literatura comparada, notadamente a partir de reflexões sobre Estado e burocracia na perspectiva de que a racionalidade burocrática constitui um dos pilares da dominação legítima (WEBER, 2000, p. 19).

Para além da dimensão burocrática, incorporando também aspectos políticos e relacionais, Evans (1995, p. 12), em seus estudos sobre Estados desenvolvimentistas, enfatiza a

importância de uma burocracia meritocrática e profissional, mas ressalta a dependência de redes interligadas e de uma relação profunda entre Estado e sociedade para que a atuação estatal seja eficaz, esse fenómeno ele definiu como *embedded autonomy*. De tal modo que sociedade e Estado se retroalimentam entre as demandas sociais e as respostas institucionais. Assim, a capacidade estatal não se esgotaria na legalidade administrativa.

Skocpol (1985, p. 16) aponta a influência das capacidades estatais para explicar trajetórias distintas de desenvolvimento económico e bem-estar social em países do Norte Global. Para este autor, envolve a capacidade estatal de implementar seus objetivos, mesmo diante da oposição de grupos poderosos. Com isso, a relação entre capacidade fiscal e coerência institucional são determinantes para implementar políticas redistributivas robustas.

Contudo, como destaca Schneider (1999, p. 25), nos países latino-americanos essa combinação nem sempre se concretiza, o que explica, em parte, a desigualdade persistente e as dificuldades de implementação de políticas universais. Visto que mesmo em momentos de crescimento económico não foi sinónimo de aumento significativo de políticas no sentido redistributivo, como o governo do Juscelino Kubitschek.

Em se tratando da América Latina, O'Donnell (1993, p. 84) problematiza o *déficit* de capacidades estatais. Para este autor, devido às trajetórias políticas, sociais e económicas latinas, extraem-se baixa densidade burocrática e a disseminação de práticas clientelistas, que comprometem direta e indiretamente a universalização de direitos, assim como a eficácia das políticas públicas.

Outras variáveis podem ser consideradas para análise, e de forma interdependentes. Observa-se a articulação entre capacidades administrativas, coordenação intergovernamental e envolvimento político. As políticas públicas bem-sucedidas dependem de recursos materiais e técnicos, como também de arranjos institucionais que garantam a estabilidade das regras e a legitimação junto à sociedade.

Por arranjos institucionais das políticas públicas entendem-se como regras específicas que os agentes estabelecem para si nas suas transações económicas ou nas suas relações políticas e sociais particulares. Essa perspectiva coloca em foco as relações, não somente o ambiente institucional para se compreender as instituições e o desenvolvimento (PIRES; GOMIDE, 2014, p. 19).

De forma complementar, pode-se citar que Grin e Abrucio (2018, p. 96) reafirmam a ideia de que as capacidades estatais não são estáticas, mas se movem e se reconfiguram em função de disputas políticas e coalizões de interesses, de forma multidimensional e no sentido do contexto de descentralização de políticas. Observa-se esse fenómeno, em especial, nas políticas intersetoriais, como o PSE, objeto dessa pesquisa, pois se exige coordenação estatal em múltiplos níveis de governo e esferas de poder, logo diversos interesses, arranjos, poderes para serem alinhados.

Do mesmo modo, pode-se enfrentar a fragmentação institucional e a sobreposição de competências, ainda mais num país como o Brasil, no qual as competências dos entes federativos estão descritas na Constituição Federal de 1988, nos artigos 21 a 30, no entanto enfrenta dificuldades para se colocar em prática cooperações efetivas e eficazes. Tais elementos comprometem a capacidade de implementação da política pública, exigindo

estratégias de governança para fortalecer a cooperação federativa e o diálogo entre Estado e sociedade.

Para compreender nossa realidade brasileira, Lotta e Favareto (2016, p. 50) propõem investigar o papel do território nos arranjos institucionais para formulação das políticas públicas, assim compreender o porquê algumas políticas são efetivamente implementadas, e outras ficam no papel.

O que subtrai para a pesquisa em tela destas obras é que capacidades estatais envolvem dinâmicas micropolíticas e macropolíticas, nas quais a discricionariedade e as interpretações individuais moldam os resultados das políticas públicas, assim como fatores estruturais e institucionais.

Com isso e diante do agravamento das crises sociais, econômicas e ambientais, discutir capacidades estatais torna-se imprescindível para compreender os limites e potencialidades do Estado em articular respostas eficazes. Assim se insere o debate dos impactos da implementação do PSE, no sentido da aderência dos municípios a esse programa. Exige-se um olhar multidimensional, atento às relações de poder, dinâmicas burocráticas e à inserção do Estado em redes complexas de governança, agindo de forma responsiva e socialmente legitimado.

Governança multinível

916

Considerando o contexto brasileiro, que é formado por um Federalismo Cooperativo em que os governos - Federal, Estadual e Municipal - compartilham responsabilidades e competências para formulação e implementação de políticas públicas, as ações políticas necessitam de Governança Multinível. Esse conceito, relativamente novo, com debates desde 1970, surgiu como um estímulo para compreender as transformações socioeconômicas e sociodemográficas que os países industrializados estavam vivenciando, e portanto, o conceito possui significados distintos a depender do contexto.

No Brasil, o debate tem marco a partir da Constituição Federal de 1988, em que os municípios obtiveram mais autonomia como entes federativos, caracterizando uma descentralização de poder (BICHIR, 2018, p.49).

Assim, o conceito de governança multinível refere-se à distribuição de poder, responsabilidades e funções entre os diversos atores envolvidos, sejam eles estatais ou não estatais. Ele engloba uma perspectiva multifacetada, considerando o ambiente social, as restrições orçamentárias e a descentralização do poder entre as esferas governamentais, visando a eficaz formulação e implementação de políticas públicas.

Ademais, há uma preocupação que o conceito de Governança seja institucionalizado na administração pública federal. O Decreto nº 9.203/2017 (alterado pelo Decreto nº 9.901/2019), por exemplo, define no Artigo 2º da seguinte forma: “I – Governança pública - Conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade”. Para que se tenha uma boa governança, de acordo com a Controladoria-Geral da União, é necessário que se cumpra os seguintes princípios:

- 1- Capacidade de resposta: é a capacidade de expressar de forma clara, objetiva, eficiente e eficaz às demandas das partes interessadas.
 - 2- Integridade: focar somente no interesse público, seguindo os valores morais e conduta ética.
 - 3- Confiabilidade: habilidade de minimizar incertezas, garantindo segurança e confiança para o cidadão;
 - 4- Prestação de contas e responsabilidade (*accountability*): obrigação de informar e justificar as contas de uma ação política, para que se tenha um controle social e a responsabilização pelo processo e resultados das ações na gestão pública;
 - 5- Transparência: garantia de acesso às informações legítimas aos cidadãos.
 - 6- Equidade: às ações políticas devem beneficiar a todos igualmente, garantindo resultados equitativos, principalmente, na saúde, educação e nos níveis de consumo.
 - 7- Participação: é essencial que haja participação dos cidadãos para discutir e responder às demandas existentes, seja nas eleições ou em organizações da sociedade civil como orçamento participativo, conselhos de programas e políticas públicas.
- Considerando esse arcabouço teórico, é necessário que os agentes envolvidos no Programa Saúde na Escola (PSE) sigam esses princípios para que, dessa forma, a Governança Multinível alcance a política pública de forma eficiente, eficaz e equitativa. Em que a população tenha uma melhora na qualidade de vida com seus direitos garantidos.

917

Estrutura do Programa Saúde na Escola

Adentrando no Programa em si, o Programa Saúde na Escola, foi instituído em 2007 pelo Decreto Presidencial nº 6.286, com objetivo central promover uma formação integral dos estudantes da educação básica pública brasileira, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, para que seja assegurado os direitos humanos e dos cidadãos. Para que tal objetivo seja cumprido, o Art. 4º, da portaria Interministerial nº 1.055, de 25 de abril de 2017, estabelece as seguintes diretrizes para a implementação do PSE: comprometimento da autonomia federativa, integração e articulação das redes públicas de ensino e de saúde, territorialidade, interdisciplinaridade e intersectorialidade, considerando aspectos sociais e escolares, além da capacidade operativa das equipes das escolas e da Atenção Básica.

Para que se alcance essa meta é necessário seguir as seguintes ações: combate ao mosquito *Aedes aegypti*; promoção das práticas corporais, da atividade física e do lazer nas escolas; prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas; promoção da cultura de paz, cidadania e direitos humanos; prevenção das violências e dos acidentes; identificação de educandos com possíveis sinais de agravos de doenças em eliminação; promoção e avaliação de saúde bucal e aplicação tópica de flúor; verificação e atualização da situação vacinal; promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil; promoção da saúde auditiva e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração; promoção do direito sexual e reprodutivo e prevenção de IST/AIDS; e promoção da saúde ocular e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração.

A implementação do programa envolve diversos atores, desde os Ministérios da Saúde e da Educação, passando pelos secretários estaduais e municipais de educação e de saúde, até os profissionais de saúde e educação, educandos e a comunidade. Essa rede de interação é fundamental para ampliar as informações e atender às necessidades locais. Esses agentes são organizados em Grupos de Trabalho Intersetoriais (GTIs) – Federal, Estadual e Municipal –, que consistem em parcerias entre distintas áreas do conhecimento. A eles compete, conforme explicita a Tabela 3:

Tabela 3: Grupos de Trabalho e suas respectivas competências:

Grupos de Trabalho	Competências
GTI Federal	I – Garantir a agenda da Comissão Intersetorial de Educação e Saúde na Escola (CIESE) com representantes do Conass, Conasems, Consed, Undime, áreas da educação e da saúde, e participação social responsável pelo acompanhamento da execução do PSE; II – Promover, respeitadas as competências próprias de cada ministério, a articulação entre as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e o SUS; III – Subsidiar o planejamento integrado das ações do PSE nos municípios entre o SUS e o sistema de ensino público, no nível da educação básica; IV – Subsidiar a formulação das propostas de educação permanente dos profissionais de saúde e da educação básica para implementação das ações do PSE; V – Apoiar os gestores estaduais e municipais na articulação, planejamento e implementação das ações do PSE; VI – Estabelecer, em parceria com as entidades e associações representativas dos secretários estaduais e municipais de Saúde e de Educação, os instrumentos e os indicadores de avaliação do PSE; e VII – Definir as prioridades e metas de atendimento do PSE.
GTI Estadual	I – Definir as estratégias específicas de cooperação entre Estados e municípios para o planejamento e a implementação das ações no âmbito municipal; II – Articular a rede de saúde para gestão do cuidado dos educandos identificados pelas ações do PSE com necessidades de saúde; III – Subsidiar o planejamento integrado das ações do PSE nos municípios entre o SUS e a rede de educação pública básica; IV – Subsidiar a formulação das propostas de educação permanente dos profissionais de saúde e da educação básica para implementação das ações do PSE; V – Apoiar os gestores municipais na articulação, planejamento e implementação das ações do PSE; VI – Pactuar, nas Comissões Intergestores Bipartites (CIB) do Sistema Único de Saúde, encaminhamentos e deliberações no âmbito do PSE, conforme fluxo de adesão; VII – Contribuir com os ministérios no monitoramento e avaliação do programa; e VIII – Identificar experiências exitosas e promover o intercâmbio das tecnologias produzidas entre os municípios e o PSE.

GTI Municipal	I – Garantir os princípios e diretrizes do PSE no planejamento, monitoramento, avaliação e gestão do recurso de maneira integrada entre as equipes das escolas e das Unidades Básicas de Saúde/Saúde da Família; II – Articular para a inclusão dos temas relacionados às ações do Programa Saúde na Escola nos projetos político-pedagógicos das escolas; III – Definir as escolas federais, estaduais e municipais a serem atendidas no âmbito do PSE, considerando as áreas de vulnerabilidade social, os territórios de abrangência das Unidades Básicas de Saúde e o número de equipes de Saúde da Família implantadas; IV – Subsidiar a formulação das propostas de educação permanente dos profissionais de saúde e da educação básica para implementação das ações do PSE; V – Subsidiar a assinatura do Termo de Compromisso pelos secretários municipais de Educação e Saúde, por meio do preenchimento das metas do plano de ação no sistema de monitoramento (SIMEC); VI – Apoiar e qualificar a execução das ações e metas previstas no Termo de Compromisso municipal; VII – Garantir o preenchimento do sistema de monitoramento (SIMEC) pelas escolas e pelas equipes de Saúde da Família; VIII – Definir as estratégias específicas de cooperação entre Estados e municípios para a implementação e gestão do cuidado em saúde dos educandos no âmbito municipal; e IX – Garantir a entrega dos materiais do PSE, enviados pelo Ministério da Educação, para as equipes de saúde e para as escolas.

Fonte: Brasil. Passo a passo PSE : Programa Saúde na Escola - tecendo caminhos da intersetorialidade, 2011.

Vale ressaltar que as equipes devem respeitar as atividades escolares já programadas, o espaço físico escolar, e a carga horária educacional. Ou seja, a intervenção do PSE deve ser pedagógica em sintonia com o ambiente escolar e social da comunidade. A formação dos agentes é de responsabilidade das três esferas dos GTI 's que é de forma contínua e permanente e consiste em oficinas e cursos a distância. Por exemplo, o curso de especialização “Formação em Educação e Saúde” direcionada para os professores, gestores e profissionais da Estratégia Saúde da Família, que são da rede municipal com uma carga horária de 180 horas.

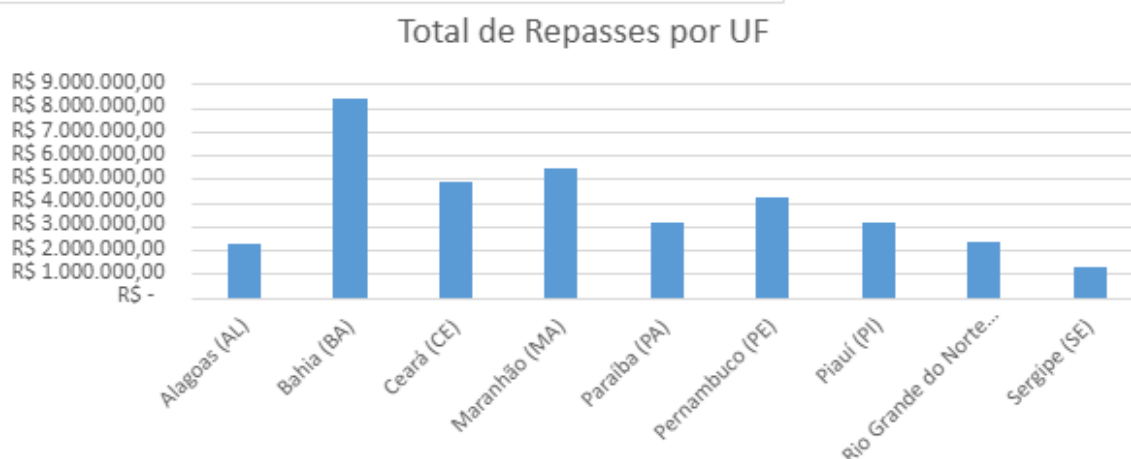
Para que o PSE seja realizado é necessário que o GTI- Municipal assine o Termo de Compromisso, no qual os gestores devem atingir as metas estabelecidas pelo PSE. Esse contrato está disponível no Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC). Após a assinatura, os municípios terão 12 meses para cumprir as metas acordadas.

O PSE auxilia os entes federativos com um incentivo financeiro de custeio anual, repassado fundo a fundo e em parcela única pelo Ministério da Saúde (MS). Esse repasse ocorre através do Piso Variável da Atenção Básica (PAB Variável), em reconhecimento à adesão de municípios e do Distrito Federal ao programa. Para o Distrito Federal e municípios com 1 a

600 educandos inscritos, o valor inicial do incentivo é de R\$ 5.676,00. Já em municípios com mais de 600 educandos receberão um acréscimo de R\$ 1.000,00 para cada grupo de 1 a 800 educandos. E no segundo ano do PSE considerará a efetivação das ações pactuadas na adesão, as quais são monitoradas pelo MS. Visto que o Ministério pode aumentar os recursos financeiros destinados ao PSE, essa decisão levará em conta as demandas sanitárias e epidemiológicas do país, bem como indicadores de saúde dos municípios e do Distrito Federal que os coloquem em situação de vulnerabilidade.

A análise de repasses do PSE revela padrões distintos de distribuição dos recursos entre as unidades federativas, sobretudo quando se atém à quantidade de municípios por estados, como se observa no Gráfico 1. A Bahia (BA), por exemplo, ganha posição de destaque por possuir o maior número de municípios (417) e por receber o maior montante de repasse total (R\$ 8.421.792,00), sugerindo uma correlação entre número de entes municipais e valor total recebido.

Gráfico 1: Total de Repasses por UF



920

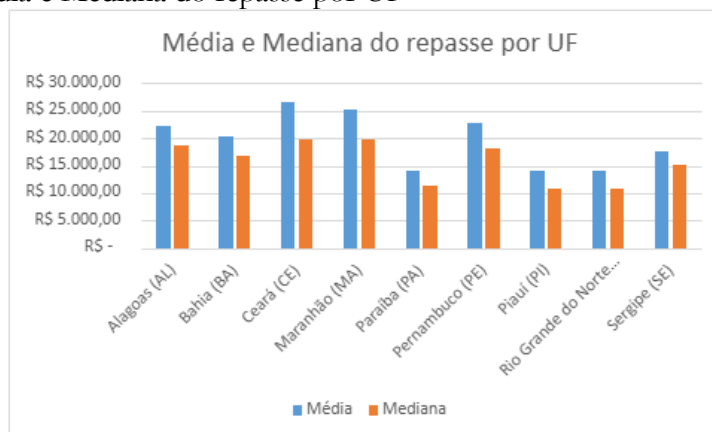
Fonte: Elaboração dos Autores, 2025. Dados: Ministério da Saúde (2023).

No entanto, ao analisar o Maranhão (MA), que possui 217 municípios (quase metade do total da Bahia), recebeu um repasse total de R\$ 5.459.692,00, posicionando-o como segundo maior valor entre os estados da região, dado que pode refletir a aplicação dos critérios adicionais como indicadores de vulnerabilidade social e/ou número de educandos vinculados, destacando que a distribuição dos valores não é proporcional apenas ao número de municípios.

Outro dado relevante é a média de repasse por município, em evidência no Gráfico 2. O Ceará (CE) lidera com maior média regional (R\$ 26.533,61), ainda que possua menos municípios que Bahia e Maranhão, enquanto Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte

apresentam menores médias por município: R\$ 14.008,74, R\$ 14.064,84 e R\$ 14.173,60, respectivamente.

Gráfico 2: Média e Mediana do repasse por UF



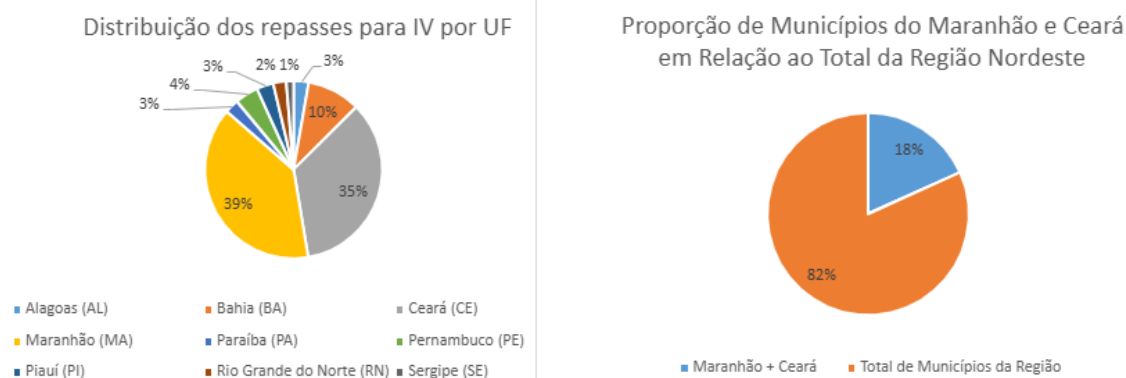
Fonte: Elaboração dos Autores, 2025. Dados: Ministério da Saúde (2023).

921

Estados como: Bahia, Maranhão e Piauí apresentam medianas inferiores ao valor das médias, indicando que a maioria dos municípios recebeu valores abaixo da média, sendo esta alavancada por repasses excepcionalmente altos que destoam da maioria. O caso mais expressivo deste ocorrido se dá no Piauí, que apresenta uma média de R\$ 14.064,84 e a mediana é de apenas R\$ 10.676,00, e, embora todos os estados tenham recebido repasses mínimos de valores entre R\$ 6.876,00 e R\$ 8.176,00, reflexo do valor padrão concedido a municípios com até 600 educandos cadastrados no programa. A discrepância entre os valores máximos e mínimos evidencia a desigualdade interna de cada estado.

No Gráfico 3, observa-se também maior incidência de repasses de vulnerabilidade para o Maranhão (R\$ 5.459.692,00) e Ceará (R\$ 4.882.184,00), juntos, esses estados concentram mais de 70% do montante da categoria, embora não representem nem 20% do total de municípios da região.

Gráfico 3: Distribuição de Repasses por UF e comparação da proporção de municípios do Maranhão e Ceará em relação ao total da região nordeste

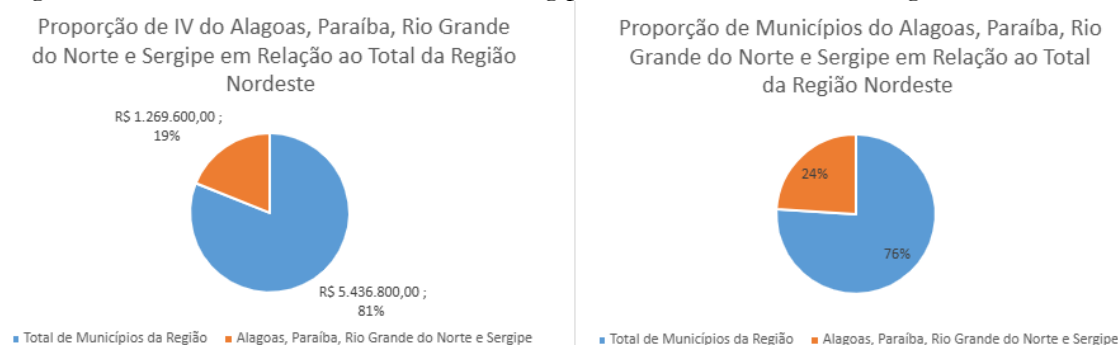


Fonte: Elaboração dos Autores, 2025. Dados: Ministério da Saúde (2023).

Em contrapartida, estados como Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe possuem menor repasse e, embora representem 24% dos municípios da região, recebem apenas 19% do valor destinado ao índice de vulnerabilidade, de acordo com o Gráfico 4.

922

Gráfico 4: Proporção de Índice de vulnerabilidade e quantidade de municípios do Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe em relação ao total da região nordeste



Fonte: Elaboração dos Autores, 2025. Dados: Ministério da Saúde (2023).

Em relação às escolas prioritárias o padrão de concentração se repete: Bahia e Maranhão lideram em volume de recursos, com a inserção de Pernambuco que ocupa o terceiro lugar e estados como Rio Grande do Norte e Sergipe que arrecadam valores menores, com menos de R\$ 500 mil cada, como mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5: Recursos para escolas prioritárias por UF.

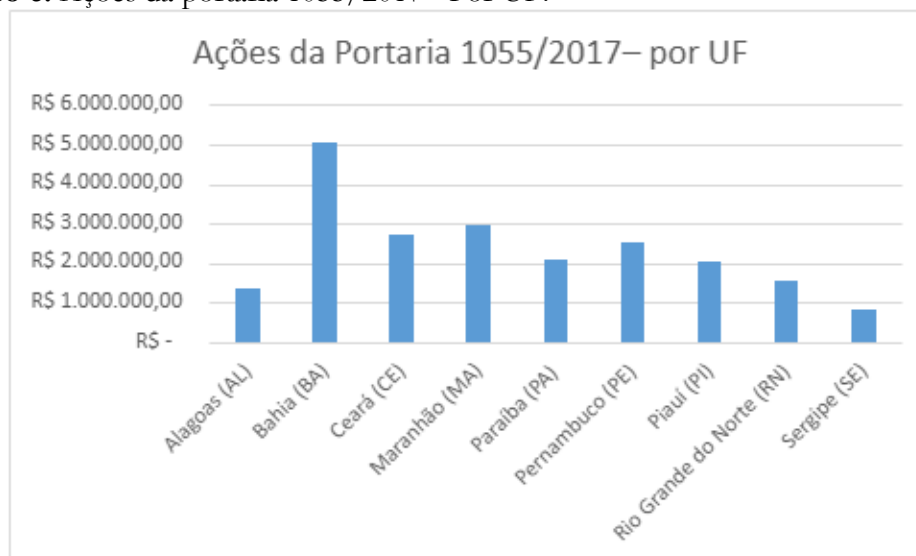


Fonte: Elaboração dos Autores, 2025. Dados: Ministério da Saúde (2023).

923

Por fim, os recursos vinculados às ações da Portaria Interministerial nº 1.055/2017 mostram uma distribuição um pouco mais equilibrada entre os estados, embora ainda haja desigualdades. A Bahia se destaca novamente, com mais de R\$5 milhões destinados a essas ações, seguida por Maranhão, Ceará e Pernambuco. Já estados menores, como Sergipe e Alagoas, receberam valores inferiores, o que reflete o critério do número de educandos inscritos como base para o cálculo do incentivo (Gráfico 6).

Gráfico 6: Ações da portaria 1055/2017 - Por UF.



Fonte: Elaboração dos Autores, 2025. Dados: Ministério da Saúde (2023).

924

Considerações finais

Conforme proposto inicialmente, esta análise se dedicou a compreender os impactos do Programa Saúde na Escola (PSE) no Nordeste do Brasil. Adotamos um arcabouço teórico que entende o Estado brasileiro como um Federalismo assimétrico, exigindo, assim, capacidades estatais, habilidades, recursos e competências institucionais e burocráticas essenciais para a execução das ações políticas. Além disso, destaca-se o papel da Governança, enquanto liderança, estratégia e controle que direcionam a gestão pública. Para o contexto das políticas intergovernamentais, esse conceito se desdobra em Governança Multinível, que aborda a distribuição de poderes e funções para a efetivação da política pública.

É importante destacar que esses conceitos se articulam de acordo com as particularidades sociais, econômicas, ambientais e culturais da região Nordeste. Torna-se perceptível que o PSE busca a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, utilizando-se das esferas federal, estadual e municipal para sua implementação. Isso sugere que, de certa forma, a capacidade estatal e a governança multinível são mobilizadas na execução do Programa Saúde na Escola. Entretanto, nos gráficos analisados, é perceptível que os repasses demonstram uma desigualdade na distribuição de investimentos, uma vez que utilizam os critérios de quantidade de estudantes e nível de vulnerabilidade. Desta forma, um estado pode receber um valor aproximado de outro estado que contém um número significativamente maior de cidades inscritas, como é o caso do Maranhão e da Bahia.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Portanto, o Programa Saúde na Escola é de suma importância para que a conscientização e a prevenção em questões de saúde cheguem à população, garantindo eficiência, eficácia e equidade nas ações políticas que o governo desenvolve para a sociedade.

Referências

BICHIR, Renata. **Governança Multinível**. BOLETIM DE ANÁLISE POLÍTICO-INSTITUCIONAL, [S. l.], n. 19, p. 49-55, 1 dez. 2018. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8969/1/bapi_19_cap_07.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Governança**. Brasília, DF: CGU, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/cgu/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas/integridade-publica/governanca>. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Municípios que aderiram ao PSE**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias-para-os-estados/para/2023/julho/arquivos/municipios-que-aderiram-ao-pse>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade**. (Série C. Projetos, programas e relatórios)., Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passo_a_passo_programa_saude_escola.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.055, de 25 de abril de 2017..** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de abr. 2017. Seção 1, p. 74.

EVANS, Peter B. **Embedded Autonomy: States and Industrial Transformation**. Princeton: Princeton University Press, 1995.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; PIRES, Roberto Rocha C. Capacidades Estatais e Democracia: A abordagem dos arranjos institucionais para análise de Políticas Públicas. In: GOMIDE, Alexandre de Ávila; PIRES, Roberto Rocha C. **Capacidades Estatais e Democracia: Arranjos Institucionais de Políticas Públicas**. Brasília: IPEA, 2014.

925



GRIN, Eduardo José; ABRUCIO, Fernando Luiz. Las capacidades estatales de los municipios brasileños en un contexto de descentralización de políticas. **Reforma y Democracia**, v. 70, n., p. 93-126, 2018.

HENRICHES, Joanni Aparecida; MEZA, Maria Lúcia Figueiredo Gomes de. Governança multinível para o desenvolvimento regional: um estudo de caso do Consórcio Intermunicipal da Fronteira. urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 9, n. 1, p. 124–138, jan. 2017.

LOTTA, Gabriela; FAVORETO, Arilson. Desafios de integração nos novos arranjos institucionais de políticas públicas no Brasil. **Revista de Sociologia e Política** 24(57): 49-65, mar/2016.

O'DONNELL, Guillermo. Estado, Democratización y ciudadanía. **Nueva Sociedad**, n. 128, 1993.

RIKER, W. **Federalism: origin, operation, significance**. Boston: Little Brown, 1964.

SCHNEIDER, Ben Ross. The Desarrollista State in Brazil and Mexico. In: Woo-Cumings, Meredith (Org.). **The Developmental State**. Ithaca: Cornell University Press, 1999.

SKOCPOL, Theda. Bringing the State Back In: Strategies of Analysis in Current Research. In: Evans, Peter; Rueschemeyer, Dietrich; Skocpol, Theda (Org.). **Bringing the State Back In**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

STEPAN, A. Para uma Análise Comparativa do Federalismo e da Democracia: federações que ampliam ou restringem o poder do demos. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/kzrq459v6W6YsfFBVZj8NBL/?lang=pt#>

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: UnB. 1 v., 2000.

PERSÉPOLIS, DE MARJANE SATRAPI: GÊNERO E INTERCULTURALIDADE EM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS

Millena Sayuri Oide da Silva¹
Silvana Moreli Vicente Dias²

Introdução

O panorama da literatura feminina na contemporaneidade sofre com diversos estigmas que condicionam ou excluem temáticas importantes para o público leitor. Uma parte da sociedade, imersa pela luta por direitos e visibilidade, assume um papel central no fenômeno da conscientização, enquanto a outra parte reforça os estereótipos de exclusão e preconceito ou resiste em combatê-los. Dessa forma, a recorrência de acontecimentos nocivos à comunidade feminina no que diz respeito à violência, ao reforço das relações de poder entre gêneros e ao imaginário construído por meio das atuações dos micromachismos contribui para uma sensação de cansaço e exaustão. Apesar disso, sente-se que a luta pelos direitos humanos, inclusive pelo próprio direito à existência, deve ser reforçada.

A Literatura, por sua vez, dedicada à expressão humana em diferentes períodos históricos, começa a se transformar com a presença da autoria feminina, que apresenta especificidades, como a busca por abordar, de forma crítica e verossímil, as realidades vividas por muitas mulheres em diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva, encontram-se os diversos cenários de representação feminina, compostos por subjetividades configuradas a cada grupo organicamente subdividido. Dentre os cenários, destaca-se, em uma perspectiva referente aos diferentes contextos sociopolíticos, um contorno geográfico dessa vivência feminina, que encarna dicotomias entre Oriente e Ocidente, que precisam ser mais bem pensadas e problematizadas.

Assim sendo, o conflito cultural entre os territórios, de distintas linhas temporais no que diz respeito à construção do imaginário social, estabelece aspectos distintos, considerando o estudo da literatura e das artes, sobretudo diante da autoria feminina. Nesse contexto, Marjane Satrapi, autora central deste trabalho, representa uma vivência feminina asiática que catalisa um conjunto de tensões vivido muitas mulheres no Oriente Médio. Satrapi, nascida em 1969, no Irã, é uma autora, diretora, ilustradora e cartunista que dedica sua produção, de pendor autobiográfico, à representação das mulheres no contexto de resistência à opressão

927

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Veiga de Almeida-RJ. E-mail: millenasayuri123@gmail.com

² Pós-doutora em Letras. Professora na Universidade Veiga de Almeida (RJ). E-mail: silmorelivedias@gmail.com.

estabelecido pela religião, pelas lutas políticas e pela cultura segregacionista construída coletivamente.

Embasamento teórico-metodológico

As narrativas autobiográficas, nesse sentido, contribuem para constituir um material de estudo fidedigno que permite entrar no imaginário ocidental, que tende a ser autocentrado e muitas vezes não sensível às questões enfrentadas por grande parcela da população oriental. A presença de conflitos bélicos internos e externos motivados por crenças e interesses políticos conflitantes são um dos principais tópicos abordados na literatura de Marjane, que apresenta elementos de sua experiência como cidadã de uma nação imersa em problemáticas próprias, o que tende a ter um efeito no sentido de estimular forte emigração, uma vez há constante ameaça à vida de diversos grupos, principalmente de mulheres e de grupos mais vulneráveis.

Portanto, no lastro da necessidade e da urgência de temas relacionados ligados a migrações (inclusive, a autora passa a residir na França permanentemente em 1993), a autora-personagem passa a discutir temas fortemente relacionados à interculturalidade e aos choques identitários, trazendo práticas de mediação e tradução entre os contextos apresentados, majoritariamente distintos entre si em convenções, culturas e aspectos sociopolíticos. Tais conceitos fundamentam o presente trabalho ao revelar fortes tensões, tornando a representação gráfica e literária uma ferramenta de análise potente desses contextos, na intenção de relacioná-los a materiais que complementa a percepção de tal problemática, evidenciando o apagamento da mulher racializada no contexto ocidental.

Este trabalho resulta de dois projetos de iniciação científica anteriores dedicados à obra de Satrapi, publicados na França em 2000 e editado no Brasil em 2007, pela Companhia das Letras, com tradução de Paulo Werneck. O primeiro projeto de iniciação científica, “Equidade de gênero, interculturalidade e multiletramentos: *Persépolis*, de Marjane Satrapi, em projetos didáticos”, foi marcado por objetivos voltados para a elaboração de projetos didáticos na Educação Básica; e o segundo, sua continuação direta, “*Persépolis*, de Marjane Satrapi, em diálogos intersemióticos e interculturais: estudo do gênero Histórias em Quadrinhos e aplicação do projeto didático”, voltou-se para aplicação. Nesse sentido, a pesquisa procurou dar visibilidade às questões étnico-raciais no tocante ao panorama oriental por meio da literatura.

O que determina a invisibilidade e homogeneização da cultura oriental no cenário mundial? Por que as narrativas femininas giram em torno da visão de apagamento? Os questionamentos evidenciam que a análise histórico-literária da obra de Marjane Satrapi pode oferecer um contexto rico para refletir sobre os motivos desse apagamento e sobre contornos da narrativa feminista. Como contraponto, podem-se apresentar outros desdobramentos de narrativas feministas que discorrem sobre conflitos entre Oriente e Ocidente, a fim de fortalecer a percepção sobre essa problemática.

Assim, a concepção e a construção do escopo do trabalho abrangem análise histórico-literária voltada para a sua aplicação didática. Como a obra estudada é uma história em quadrinhos, também é fundamental considerar o seu aspecto gráfico e realizar uma revisão bibliográfica que permita discutir como o elemento autobiográfico, potencializado pelo diálogo entre diferentes semioses, colabora para a exemplificação do aspecto não-ficcional, oferecendo perspectivas críticas sobre o contexto sociopolítico apresentado na narrativa. Para isso, a utilização de autores como Bakhtin (2017), Candido (1976), Ono (2005), Santos (2010) e Ravetti (1999) será fundamental para compor o referencial teórico para compreender e interpretar a escrita Satrapi.

Considerando todos os elementos explicitados até aqui, propõe-se a estruturação de projeto didático voltado para a leitura literária que tenha reverberações para além dos muros da escola, a fim de disseminar uma percepção mais ampla sobre essa temática, além de dar uma contribuição para os processos de democratização das práticas de leitura literária. Espera-se que os leitores se comprometam com a luta pelos direitos humanos, em busca de uma realidade mais equânime, a partir do recorte específico da literatura feminista asiática. Como contraponto à narrativa de Satrapi, também pretende-se realizar uma seleção de obras de outros territórios orientais, divididos por Ásia Setentrional, Sudeste Asiático, Ásia Central, Oriente Médio, Ásia Meridional e Extremo Oriente, explorados com maior cuidado na proposta de projeto. A definição de interculturalidade como viés norteador do trabalho torna-se determinante para o início da análise que se inicia a partir do escrito autobiográfico de *Persépolis*.

Por fim, como proposta de aplicação direta, indica-se um projeto de reconhecimento e de análise da literatura feminista oriental, motivado pelas problemáticas apresentadas no que diz respeito ao apagamento geracional, às influências eurocêntricas e ao respeito a culturas amplamente desconhecidas ou parcialmente conhecidas pelo imaginário ocidental, o que é a base para criticar situações de preconceito e generalização de processos culturais que se revelam, na prática, distintos entre si.

O processo de luta pelos direitos das mulheres fortalece-se no século XX e encontra uma realidade desafiadora ainda nos dias contemporâneos. A conquista paulatina desses direitos, ainda que mais rápida pelas contribuições dos processos sociopolíticos em andamento, recebeu diversos questionamentos e resistências por parte dos detentores de poder. Na literatura ocidental ou mesmo oriental, a representação canônica mostra-se dominada pelo gênero masculino, uma vez que às mulheres eram negadas as atividades intelectuais e, quando tinham acesso aos bens culturais e passavam a produzir, frequentemente não encontram editoras receptivas e dispostas a publicar suas obras.

Além disso, a representação feminina no geral englobava (e ainda engloba) a sexualização e idealização de corpos femininos, de forma fetichizada quando não-branca e representada por autores segmentados por seus próprios interesses, contorcendo a imagem da mulher e endossando o estereótipo da figura feminina como sinônimo de representação sexual e/ou símbolo materno.

Nesse sentido, a crítica feminista passa a questionar o apagamento da literatura de autoria feminina a partir das décadas de 1970 e 1980. Mas há uma diferença substancial entre a produção feminista do Ocidente e do Oriente. Enquanto a literatura feminista ocidental lutou pelos direitos de visibilidade, a literatura feminista oriental declara sua luta por sobrevivência em um contexto muito insipiente, denunciando a influência majoritária do Ocidente nessas representações.

Análise sociopolítica e intersemiótica em *Persépolis*

Nesta análise, *Persépolis* configura uma série de abordagens referentes às dicotomias nas relações de gênero, identidade e política. Desta forma, a apresentação das temáticas complexas mostra-se acessível no sentido linguístico e comunicativo, uma vez que é configurada no gênero História em Quadrinhos. Segundo Santos (2001), a História em Quadrinhos, como veículo de comunicação, tem ainda outras aplicações, seja como peça de marketing, seja como instrumento de transmissão de conhecimento e ferramenta pedagógica. Logo, a representação da realidade de Satrapi, ainda que fortemente influenciada por fatores extraliterários, mostra-se atraente para leitores com diferentes formações e realidades socioculturais.

Analisando *Persépolis*, são destacáveis três principais vertentes de sua perspectiva narrativa: a influência religiosa na experiência cotidiana, as relações de gênero e os conflitos entre as vivências orientais e ocidentais relatados pela personagem. Assim, os recortes de sua narrativa são analisados, simultaneamente, nas perspectivas literária, sociopolítica e intersemiótica, considerando também a representação gráfica de sua narrativa autobiográfica.

A literatura feminista asiática no cotidiano

O desconhecimento da literatura asiática pelo Ocidente é um fenômeno alarmante que reflete o lapso significativo no entendimento intercultural, evidenciado ainda pela carência de representatividade no cotidiano. Obras e autores asiáticos, em sua maioria ricos em nuances e contextos históricos, não recebem a devida visibilidade em traduções e nos currículos literários ocidentais, multiplicando o cenário de apagamento. Devido à combinação de preconceitos culturais, falta de acesso e a predominância de vozes ocidentais na cena literária, o Brasil, mesmo sendo um dos países com a maior concentração asiática fora do continente, carece de informações e conhecimento acerca de grupos que também ajudam a formar de nossa sociedade. Esse desinteresse resulta em uma visão superficial da diversidade e das complexidades das experiências asiáticas, limitando o diálogo intercultural e definindo a predisposição a estereótipos. Ao ignorar essa rica tradição literária, o Ocidente perde a oportunidade de se enriquecer com narrativas que desafiam perspectivas e promovem uma compreensão mais profunda e empática do mundo.

Assim, A literatura feminista asiática emerge como uma poderosa expressão das experiências e lutas das mulheres em diferentes contextos culturais. Questões identitárias, reveladas por meio de opressão e resistência, frequentemente desafiando normas sociais patriarcais e celebrando a diversidade das vozes femininas, são exploradas por autoras de diferentes territórios, evidenciando a multiplicidade cultural do continente. Tais obras abordam não apenas as desigualdades de gênero, mas também as interseccionalidades entre raça, classe e cultura, refletindo a complexidade das vivências femininas na Ásia. Ao integrar mitos, tradições e narrativas contemporâneas, a literatura feminista asiática se torna um meio de empoderamento e reivindicação de espaço, oferecendo novas perspectivas que enriquecem o panorama literário global.

Logo, o desenvolvimento de um projeto de leitura coletiva de obras advindas do continente asiático, aberto e gratuito, majoritariamente para mulheres, torna-se um meio de disseminação de práticas de mediação literária, valorizando a propagação de literatura e das artes e a conscientização acerca da vivência feminina asiática, assim como a construção da consciência política de grupos distintos. Ancorado na necessidade de amplificar as práticas de letramento literário e de multiletramentos, o projeto propõe a escolha coletiva de obras por regiões, a serem organizadas por cinco blocos, totalizando cinco obras (uma por região, dentre livros, filmes e outras produções artísticas de viés feminista advindas do contexto asiático)

931

Por que um projeto de leitura extraescolar?

Ao considerar o obscurantismo comum da sociedade ocidental contemporânea sobre a diversidade da cultura trabalhada pelo projeto, em conjunto com a ascensão de mídias advindas, principalmente, do leste asiático, a disseminação da prática literária oriental visa estabelecer conexões intrínsecas entre as culturas de modo a contemplar a relação migratória, majoritariamente, entre os continentes latino e asiático e valorizar territórios não explorados pelo mercado midiático. Tal ascensão de conteúdos trazidos para o cotidiano (sobretudo do setor audiovisual), ainda que saudável, muitas vezes estabelece uma visão estereotipada sobre os processos culturais orientais, reduzindo-o a parte do continente, tornando o projeto de leitura uma oportunidade de análise da obra, aquisição de conhecimento crítico e base para reflexão sobre as adversidades e a conscientização sobre história, cultura e cotidiano das cinco regiões asiáticas: Ásia Setentrional, Sudeste Asiático, Ásia Central, Oriente Médio, Ásia Meridional, Extremo Oriente.

As tensões entre Oriente e Ocidente expostas na HQ autobiográfica *Persépolis*, de Marjane Satrapi, especialmente no que diz respeito às questões de gênero, são de vital importância para a compreensão contemporânea das dinâmicas culturais nos mais diversos territórios. O livro-base oferece uma perspectiva singular sobre essas tensões ao narrar a vida de uma jovem iraniana (a própria autora) durante e após a Revolução Islâmica. Satrapi utiliza a arte e a narrativa para desmistificar estereótipos, revelando as complexidades da identidade

feminina em um contexto cujas tradições e modernidades frequentemente colidem entre si. Sua obra não apenas desafia a visão ocidental monolítica sobre o Oriente, mas também ilumina as vozes femininas que muitas vezes são silenciadas.

Ao explorar as intercorrências da vida de Marjane, o leitor é confrontado com as realidades da opressão e da resistência desconhecidas perante o cotidiano ocidental. A narrativa visual de Satrapi destaca não só as limitações impostas pelo regime, mas também a força e a resiliência das mulheres que buscam espaço em uma sociedade que frequentemente busca restringir suas liberdades. Por meio de sua autobiografia, Satrapi não apenas relata suas experiências pessoais, mas também as experiências universais de muitas mulheres que vivem em contextos adversos. Essa identificação permite uma conexão mais profunda entre leitoras e leitores de diferentes origens, promovendo um entendimento mais empático das lutas enfrentadas por mulheres no Oriente e no mundo.

Persépolis: O dote



Fonte: SATRAPI, 2010.

932

Dessa forma, a abertura ao conhecimento por meio da obra torna-se fluida, uma vez que a autora torna o processo de aquisição de aprendizado político e cultural acessível aos mais diversos “níveis” de competência linguística. Busca-se, dessa forma, tornar visíveis outros trabalhos, regidos pelos mesmos objetivos, a fim de fortalecer a presença das culturas orientais, sobretudo na perspectiva feminista.

A analisar *Persépolis* sob a lente das tensões entre Oriente e Ocidente, este trabalho evidencia a importância de dar voz às narrativas femininas que desafiam estereótipos e promovem a compreensão intercultural. Em outras palavras, a HQ de Satrapi não apenas enriquece o diálogo sobre feminismo, mas também convida à reflexão sobre como as identidades são moldadas por contextos políticos e sociais.

A perspectiva feminista, por sua vez, sustenta o projeto de leitura coletiva aqui desenhado. Fundamentando-se na escrita feminina, as configurações sociais tornam-se destacadas para as questões referentes à igualdade de gênero, à representatividade e à importância da voz feminista no fazer literário, destacando problemáticas atuais e representativas dessa luta. Assim como Marjane Satrapi, que transformou sua própria história em recurso artístico-literário, muitas autoras e artistas, de cada país a ser estudado, deram forma expressiva às suas vivências na intenção de expor suas realidades, possibilitando a identificação e o fortalecimento de uma rede de apoio necessária para o combate à discriminação de diferentes origens.

Espera-se que o projeto, embora nascido na escola, possa ampliar-se e agregar pessoas da comunidade escolar, uma vez que as obras vão trabalhar com temáticas por vezes complexas e violentas. Busca-se a composição mista de um grupo leitor, sobretudo formado por membros do gênero feminino. A abrangência do projeto mostra-se como um fator central. Para tanto, pretende-se desenvolvê-lo no formato on-line síncrono e assíncrono. As mulheres envolvidas nele poderão trazer também as experiências vividas em seus próprios territórios, contribuindo igualmente para discussões, relatos e estudo das obras escolhidas coletivamente.

Proposta de aplicação do projeto

O projeto, denominado “Solís: vozes femininas”, recebe o nome por sua significação “sol”, do latim, que reflete uma das etimologias destinadas à palavra “Ásia”, que sugere o nascer do sol, contemplando o fator intercultural por meio do jogo linguístico. O trabalho é inicialmente projetado para a modalidade on-line, síncrona e assíncrona, mas pode ser desenvolvido na modalidade presencial. É destinado sobretudo a mulheres e tem como principal objetivo promover a disseminação de um conhecimento mais complexo sobre a cultura asiática.

Busca, mais especificamente, o desenvolvimento do letramento literário e da consciência política acerca dos territórios asiáticos e dos desafios para a conquista de direitos de igualdade racial, cultural e de gênero. Os primeiros encontros serão destinados à leitura e à análise da

obra de *Persépolis* (Satrapi, 2007). Em seguida, serão trabalhadas 5 obras, cada uma representativa de uma região, separadas em blocos regionais:

- **Oriente Médio:** Arábia Saudita, Irã, Israel, Jordânia, Kuwait, Líbano, Omã, Catar, Síria, Turquia, Iêmen, Emirados Árabes Unidos, Bahrein;
- **Ásia Central:** Cazaquistão, Quirguistão, Tajiquistão, Turcomenistão, Uzbequistão;
- **Ásia do Sul:** Afeganistão, Bangladesh, Butão, Índia, Maldivas, Nepal, Paquistão, Sri Lanka;
- **Sudeste Asiático:** Brunei, Camboja, Indonésia, Laos, Malásia, Myanmar (Birmânia), Filipinas, Singapura, Tailândia, Vietnã;
- **Extremo Oriente:** China, Japão, Mongólia, Coreia do Norte, Coreia do Sul, Taiwan.

Nessa ordem, serão escolhidas, coletivamente, obras literárias, visuais ou multimodais, com pendor biográfico ou autobiográfico, para organização de rodas de conversa on-line e para a leitura em um período determinado. Por meio de formulário para votação, as obras lidas entrarão para a lista de leitura de cada país e, a cada intervalo de discussão (determinado pela quantidade de páginas e/ou capítulos), serão ministrados encontros virtuais para discussão, trazendo embasamento histórico-literário para desenvolvimento dos objetivos propostos. Busca-se a possível participação de convidadas nascidas no Oriente para reflexão acerca das marcas da sua cultura na formação da sua identidade e na influência sobre suas escolhas pessoais e políticas. Logo, foi desenhado o seguinte plano:

934

Solís: vozes femininas
Objetivo geral: Desenvolver conhecimento sociopolítico por meio de práticas de letramento literário.
Justificativa: Motivado pelo desconhecimento geral sobre a cultura do Oriente em espaços ocidentais e pela crescente visibilidade de produções autorais feminina; a leitura leva a uma sensibilização maior sobre temas complexos, a um conhecimento mais amplo sobre aspectos interculturais, políticos e Direitos Humanos, bem como pode constituir um lugar de fala para discussão de tópicos inseridos na perspectiva feminista.
Público-alvo: Mulheres a partir dos 15 anos e interessados em Literatura e cultura asiática.

Metodologia:

- **Leitura da HQ *Persépolis*, de Marjane Satrapi** (SATRAPI, Marjane. *Persépolis*. Trad. Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007).
- **Seleção de Obras:** Escolher uma lista de livros e textos (verbais ou não), incluindo clássicos e contemporâneos, com ênfase em autores diversos.
 - Sugestões por região:
 - **Oriente Médio:** *Persépolis*, de Marjane Satrapi (2010) + Adaptação cinematográfica *Persépolis*, dirigido por Marjane Satrapi e Vincent Paronnaud (2007).
 - **Ásia Central:** *Amanat: Women's Writing from Kazakhstan*, de Zaure Batayeva e Shelley Fairweather-Vega (2022);
 - **Ásia do Sul:** *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai e Christina Lamb (2013);
 - **Sudeste Asiático:** *A noite passada sonhei com a paz: o diário de Dang Thuy Tram*, de Dang Thuy Tram (2008).
 - **Extremo Oriente:** *Kim Jiyoung, nascida em 1982*, de Cho Nam-joo (2020).
- **Leitura em Grupo:** Organizar sessões de leitura em grupo, em que os participantes poderão discutir as obras em um ambiente colaborativo.
- **Discussões e debates:** Criar espaços livres para a discussão de temáticas feministas, assim como debates sobre equidade e interculturalidade.

Cronograma: A ser desenvolvido em encontros semanais, no formato virtual (síncrono e assíncrono). A cada leitura, será estipulado um cronograma de acompanhamento e encontros literários para análise das obras. Estipula-se um mês para cada obra, tornando o projeto possível de realização em um semestre.

Recursos: Livros e textos selecionados, material de apoio (artigos, vídeos, filmes, obras visuais etc.), espaço virtual para as discussões e atividades e ferramentas para feedback (questionários, formulários on-line).

935

Resultados esperados

De acordo com a proposta de dialogicidade de Bakhtin (2017), destinada ao estudo das relações entre gêneros textuais e às interações entre obra e leitor, o projeto contempla tais propostas ao considerar sua aplicabilidade multimodal como ferramenta de construção social e literária no que diz respeito às práticas de letramento literário. Dessa mesma forma, a

caracterização sociológica proposta pelo projeto contempla o panorama apresentado por Candido (2006), que revela o fator basilar do elemento social na narrativa literária, apontado aqui pelas determinações referentes às tensões entre Oriente e Ocidente nos sentidos social, político e econômico, com abertura a temas como a luta pela equidade entre os gêneros e a representação religiosa, exemplificados na narrativa autobiográfica de Marjane Satrapi. Nessa perspectiva, espera-se, a partir do projeto de letramento literário desenvolvido com base na obra *Persépolis*, que se possa ampliar o conhecimento de obras asiáticas diversas, trazendo diferentes visões sobre a inserção da mulher nessas sociedades.

A estruturação do projeto visa à participação efetiva de leitores diversos (em idade, localização, gênero e escolaridade), de forma on-line síncrona e assíncrona para curadoria, leitura e discussão de obras advindas de cada país do continente asiático, a fim de construir o conhecimento sobre a cultura continental. Dessa forma, a iniciativa prevê atingir o objetivo de disseminação das obras escolhidas coletivamente para cada país estudado e a conscientização sobre a cultura oriental na perspectiva da experiência feminina, lutando contra visões fundadas em estereótipo e no senso comum, determinadas pelo desconhecimento acerca da cultura asiática, sobretudo quando advinda de regiões menos disseminadas no imaginário ocidental, como o Oriente Médio e a Ásia Central.

Dessa forma, serão atendidos os posicionamentos de Oliveira e Masiero (2005) no que diz respeito à valorização do aspecto cultural asiático na construção do imaginário sociológico, uma vez que serão apresentadas vivências múltiplas, na intenção de refletir sobre o próprio cenário na construção de visibilidade e respeito pelas demandas socioculturais advindas de tais territórios. Assim, o estabelecimento dos paralelos identificados contribuirá para a perspectiva igualitária e democrática no tratamento intercultural entre a vivência ocidental (sobretudo sul-americana) e a configuração histórica passada e presente do território asiático.

936

Considerações finais

Vimos como Satrapi utiliza a forma da HQ para tornar suas experiências acessíveis a um público amplo, combinando humor e seriedade. Essa escolha de meio é significativa, pois a arte visual complementa as nuances de sua narrativa, permitindo uma compreensão mais profunda das emoções e desafios enfrentados. Ao mostrar sua infância e adolescência em um contexto tumultuado, a autora revela a complexidade das vivências femininas, que muitas vezes são ignoradas em análises mais amplas sobre a cultura iraniana.

Assim, *Persépolis* funciona como uma ponte entre culturas, facilitando o diálogo sobre feminismo e identidade. A obra provoca uma reflexão sobre as semelhanças e diferenças nas experiências femininas em ambos os contextos, evidenciando como as narrativas feministas podem ser moldadas por fatores socioculturais específicos. Satrapi mostra que, embora as lutas das mulheres iranianas sejam particulares, elas ressoam com as lutas femininas em todo o mundo, destacando a necessidade de uma abordagem interseccional ao analisar as questões de gênero.

Essa interconexão revela que o feminismo não é um conceito monolítico, mas sim uma série de experiências interligadas que se manifestam de maneiras diversas, motivando a criação do projeto de leitura aqui proposto, voltado para o desenvolvimento de um projeto de leitura coletivo que busca apresentar e analisar 5 obras (uma por região geográfica do continente asiático), dentre livros, filmes ou outra produção artística de autoria feminina, de pendor biográfico ou autobiográfico. Ao abraçar a diversidade das experiências femininas, *Persépolis* e essas outras obras deverão se firmar como obras fundamentais para o entendimento das complexas interações entre cultura, gênero e resistência, mostrando que, apesar das diferenças, as lutas por liberdade e igualdade são universais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora, v. 34, p, 2017.

_____. **Os gêneros do discurso**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. Towards a reworking of the Dostoievsky book. In: _____. **Problems of Dostoievsky's poetics**. 3. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987

BATAYEVA, Zaire; FAIRWEATHER-VEGA, Shelley (orgs. e trans.). **Amanat: Women's Writing from Kazakhstan**. New York: Gaudy Boy, 1 Jul. 2022. xviii, 296 p.

BITTELBRUN, Gabrielle Vivian. Corpografias do feminino e formas de resistência na literatura e na arte: entrevista com Ana Gabriela Macedo. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2020. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n157099. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/NFd8Ch9CZsWX5scVQfYHPWP/?format=pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; *et al.* A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, Spring 1996. Disponível em: http://vassarliteracy.pbworks.com/w/file/fetch/9012261/Pedagogy%20of%20Multiliteracies_New%20London%20Group.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

FERNANDES, Thallita Mayra Soares. **Poéticas do silenciamento na literatura migrante do sul asiático escrita por mulheres**. 2023. 163 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/20852>. Acesso em: 22 jun. 2025.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Seminálise**. Trad: Lucia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2020.

MACEDO, Ana Gabriela; BITTELBRUN, Gabrielle Vivian. Corpografias do feminino e formas de resistência na literatura e na arte. **Estudos Feministas**, v. 28, n. 1, p. 1-5, 2020.

NAM-JOO, Cho. **Kim Jiyoung, nascida em 1982**. Tradução de Yan Shin Kim. São Paulo: Intrínseca, 2020.

OLIVEIRA, H, A. MASIERO, G. Estudos Asiáticos no Brasil: contexto e desafios. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v.48. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/RZBqXH45FqF6S93pwJqmNcM/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

ONO, Kent A. **A companion to Asian American Studies**. Blackwell Publishing, 2005.

RAVETTI, G. Autoficção e testemunho: a intersecção literatura/estudos culturais. In: OTTE e OLIVEIRA (Orgs). **Mosaico crítico: ensaios sobre literatura contemporânea**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SAID, Edward. **Orientalismo: Representações Ocidentais do Oriente**. Trad. Pedro Serras. Lisboa: Livros Cotovia, 2004.

SANTOS, Clara. Culturas, políticas e novas identidades: uma leitura europeia sobre questões de gênero na Ásia. Instituto Cultural do Governo da RAE de Macau. **Review of Culture**, 2010. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/662>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aplicações da História em Quadrinhos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 22, p. 46-51, 2001. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i22p46-51. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36995>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Trad. Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SATRAPI, Marjane; PARONNAUD, Vincent (Direção). **Persépolis**. [S.l.]: Sony Pictures, 2007. 1 DVD (96 min), son., color.

938



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/rxyrcnwMdPtWsbXTtLRLb4C/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

TRAM, Dang Thuy. **A noite passada sonhei com a paz**: o diário de Dang Thuy Tram. Tradução de Andrew X. Pham; introdução de Frances FitzGerald. 1. ed. São Paulo: Rocco, 2008. 268 p.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Revista Construção Psicopedagógica**, 26(27), São Paulo, p.21-36, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542018000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 9 jul. 2025.

YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. **Eu sou Malala**: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. Tradução de Carolina Alfaro. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

939



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

AS DOBRADURAS DE PAPEL, AS TECNOLOGIAS E O PENSAMENTO COMPUTACIONAL: UM PROCESSO INVESTIGATIVO DE APRENDER A APRENDER MATEMÁTICA

Aline Silva De Bona¹
Anelise Lemke Kologeski²

Introdução

Com a evolução das tecnologias digitais percebe-se uma mudança na forma de comunicação entre as pessoas, e particularmente na maneira de como se busca e se compreende a informação, devido ao fato de que tudo precisa ser muito rápido. O efeito deste impacto ocorre de forma direta na escola básica, desde a infância até o ensino superior, devido ao fato de que os estudantes querem aprender um conceito ou um novo conteúdo na mesma hora em que lhes é apresentado, desprezando o tempo de desenvolvimento biológico do ser humano. Piaget (1977) já registrava que a criança inicialmente aprende explorando seus sentidos e aos poucos vai desenvolvendo um processo de amadurecimento, e de saberes no sentido de ir imitando o mundo e abstraindo elementos não presentes nos objetivos, como por exemplo, quando tenho em mãos duas bolinhas de brincar, não tenho o número 2 ali materializado, mas a estrutura de quantificar e comparar com a quantidade de mãos que tenho para carregar, iniciando-se um processo de representação por quantificação, dentre muitos outros processos possíveis. No entanto, inicia-se com a observação, contagem, depois com a escrita do símbolo que representa o número 2, a forma escrita do 'dois', e troca-se de conjuntos, pois podem ser duas bonecas, dois brinquedos, bolinhas e bonecas, seguindo a complexidade do conceito de número em seus espaços.

Para todo o processo de desenvolvimento se faz necessário explorar e investigar, e esse processo é mediado pela família, pela escola e, nos dias de hoje, também se dá pelas tecnologias digitais que ocupam um espaço de mediação com autonomia, depois de uma fase de amadurecimento do usuário, que está atrelada a responsabilidade do estudante com seu próprio processo de aprender a aprender. A escola então representa um período essencial da vida do estudante, já que é nesse espaço de socialização que se despertam as curiosidades, e é nesse período que se escolhe os gostos e a profissão que ele pretende exercer no futuro, na sua maioria das vezes.

Contudo, a compreensão da matemática não se dá de forma tão rápida, como acontece com o manuseio de muitos recursos digitais utilizados hoje em dia. A disciplina de matemática

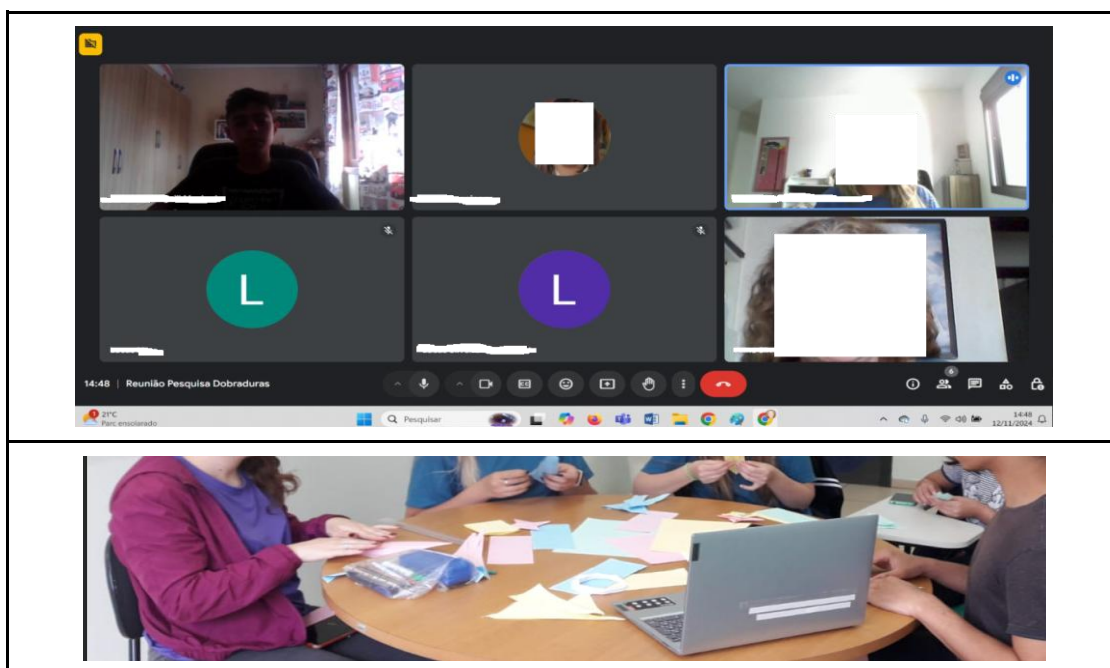
¹ Doutora em Educação, professora de matemática do IFRS *Campus* Osório. Contato: aline.bona@osorio.ifrs.edu.br.

² Mestre em Microeletrônica, professora de informática do IFRS *Campus* Osório. Contato: anelise.kologeski@osorio.ifrs.edu.br.

exige um processo de amadurecimento, de abstração e de respeitar os processos graduais para entender o todo, no tempo de compreensão necessário a cada um. Como exemplo, primeiro compreende-se o número, depois seu processo aditivo, sua base de cálculo, sua representação em diferentes conjuntos, e somente após isso é que se aprende a operar, primeiro com a adição, subtração, e depois com outras operações que se tornam gradualmente mais complexas.

No entanto, a matemática é uma ciência intimamente relacionada com o desenvolvimento da informática e das tecnologias digitais, e os estudantes percebem isso empiricamente na forma como exploram e navegam pelas tecnologias, mas percebem que é complexo ou que exige dedicação para entender o que está por trás das ações do simples usuário de uma tecnologia. Essa aproximação vem crescendo e sendo estudada desde os Parâmetros Curriculares Nacionais com os recursos tecnológicos, e em 2018, com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), insere-se o pensamento computacional na disciplina de matemática, na educação básica, indicando assim uma forte relação entre eles.

Assim, de tal forma a relacionar pensamento computacional com matemática para contribuir no aprendizado dos estudantes, e também a fim de promover a inclusão digital, é que surgiu no ano de 2017 um projeto de extensão para levar atividades lúdicas sobre programação básica e raciocínio lógico para os estudantes e professores das séries finais do ensino fundamental. Posteriormente, em 2020, surgiu um projeto de pesquisa, denominado (Des)Pluga, destinado ao uso e criação de atividades plugadas e desplugadas que contemplem esse contexto, a fim de tornar o ensino mais dinâmico e a aprendizagem mais prazerosa e estimulante, tanto para os alunos quanto para os docentes, fomentando um ambiente escolar favorável para a troca de ideias e compartilhamento de saberes, estimulando o estudante a buscar o seu próprio conhecimento por meio de atividades diferenciadas que também estimulam a sua autonomia, através da investigação. E diante do sucesso de ambos projetos, em 2022 surgiu um terceiro projeto, relacionando o uso de dobraduras com o pensamento computacional e o pensamento matemático, aliando os conhecimentos adquiridos anteriormente, e trazendo como metodologia principal o uso das dobraduras para estimular o aprendizado matemático, explorando também recursos digitais para isso, tanto de forma plugada quanto desplugada. Tais projetos de extensão e pesquisa estão atrelados ao grupo de pesquisa, certificado pelo CNPq, denominado Matemática e suas Tecnologias (MATEC) do IFRS - *Campus* Osório, criado em 2010, sendo um grupo multidisciplinar quanto à formação docente e de técnicos administrativos, contemplando também estudantes do curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio e do ensino superior, com os cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, assim como outros pesquisadores de áreas interdisciplinares, sendo que todos se encontram periodicamente como indicado na Figura 1. A atuação dos projetos no grupo são na sua maioria nas linhas de pesquisa que envolvem práticas investigativas, informática na educação e educação matemática.



942

Figura 1. Ilustra como são as reuniões do grupo de pesquisa, seja pelo Google Meet ou de forma presencial, e que sempre se dão de forma colaborativa. As imagens são de 2024.

Pensamento Computacional e os Problemas Investigativos

Inicialmente, no ano de 2017, o projeto Programando Fácil se propôs a aplicar atividades já existentes, com o amplo uso das plataformas Code³ e Scratch⁴, por exemplo, organizando a forma de condução das atividades em uma oficina com práticas investigativas, usando recursos ora desplugados e ora plugados, que pudessem ser facilmente reproduzidos em sala de aula, envolvendo os pilares do pensamento computacional no seu desenvolvimento, a fim de fazer os estudantes refletirem sobre o processo utilizado para chegar em um resultado final, instigando-os a explorar as atividades com base em suas percepções. O projeto contou com a participação de vários bolsistas durante o período em que foi desenvolvido, e ainda continua existindo até hoje. A seguir ilustra-se uma atividade desenvolvida por estudantes bolsistas do ensino médio, com base na plataforma Code, na Figura 2, com a atividade que faz uso das personagens Anna e Elsa da Frozen, e ela foi aplicada em uma oficina com licenciandos e professores de matemática durante o período da pandemia de Covid-19, de forma online.

³ Disponível em: <https://code.org/>

⁴ Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>

TAREFA 1A: Observe a situação que a Elsa se encontra na figura abaixo. Ela deseja completar o floco de neve. Considerando que existem 90 segmentos (linhas) e a figura que se forma com as linhas se aproxima de uma circunferência em formato de floco de neve, quantos graus de distância cada segmento tem um do outro? Obs: Toda vez que a Elsa desenha uma linha ela deve voltar ao centro, girar e desenhá-la uma nova linha.



Fonte: <https://studio.code.org/s/frozen/stage/1/puzzle/9>

Figura 2. Atividade criada a partir da plataforma Code para uma Oficina de Matemática Online, na Pandemia, para um encontro do curso de Licenciatura em Matemática do IFRS.

943

O uso de problemas investigativos de matemática proposto por Bobsin *et al.* (2020) também é resultado deste projeto, e mostra que atividades já existentes, plugadas e desplugadas, podem ser utilizadas em conjunto com os pilares do pensamento computacional para desenvolver o potencial de aprendizado dos estudantes, despertando neles a vontade de aprender e o protagonismo pelo seu próprio aprendizado. Saber identificar os passos necessários para a obtenção de um resultado, abstraindo informações, decompondo o problema e realizando o reconhecimento de padrões existentes, pode facilitar a dedução de uma resposta quando se obtém um algoritmo para tal, e isso se torna possível quando o pensamento computacional é aplicado na resolução das atividades investigativas propostas pelo grupo, estimulando o pensamento lógico e matemático dos estudantes.

Posteriormente, quando a equipe de execução se deu conta de que praticamente todas as atividades estavam ancoradas na resolução de problemas com desenvolvimento/resoluções contempladas pelos pilares do pensamento computacional, como uma forma de resolver que envolve especialmente o uso de algoritmos para as suas respectivas soluções, o projeto (Des)Pluga foi criado no ano de 2020, seguindo esta mesma linha de raciocínio, produzindo atividades investigativas e aplicadas a realidade dos estudantes e/ou articulando com outras disciplinas e/ou explorando tecnologias que encantassem os estudantes, e que pudessem proporcionar a ação dos estudantes, de tal forma que suas buscas pelas resoluções fossem conduzidas de forma investigativa e exploratória, durante a execução das oficinas.

Diversos trabalhos foram publicados com resultados pertinentes oriundos do projeto (Des)Pluga, inclusive uma coletânea de livros com atividades criadas pelos próprios

participantes do projeto (Bona, 2020) (Bona, 2022A) (Bona, 2022B), com exemplos de atividades que podem ser visualizadas nas Figuras 3, 4 e 5.



944

Figura 3. Exemplo de atividade conforme o livro do projeto (Des)Pluga - Volume 01.

Para transportar mercadorias dentro do mercado, os funcionários geralmente utilizam um carrinho para a tarefa. Na imagem abaixo temos um carrinho, com suas caixas, a partir da imagem diga: Quantos movimentos são necessários para retirar a caixa 1 (caixa vermelha) do carrinho? Escreva quais os movimentos que você realizou para executar esta tarefa.

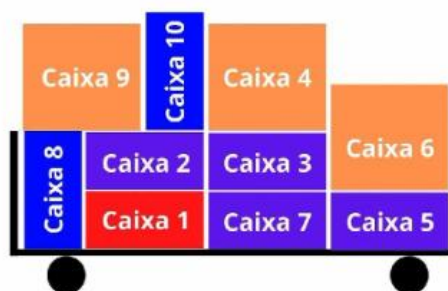
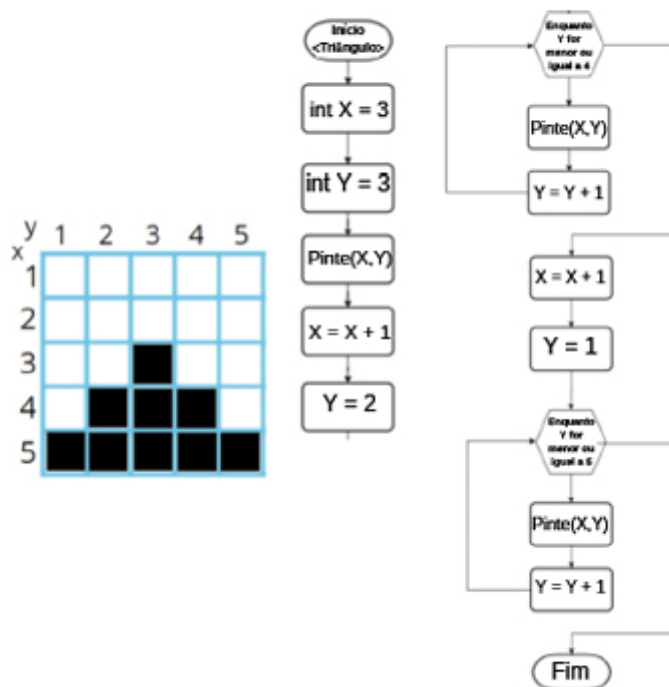


Figura 4. Exemplo de atividade conforme o livro do projeto (Des)Pluga - Volume 02.

Figura 4. Slide utilizado na atividade para apresentar um algoritmo para pintar um triângulo em um plano cartesiano. O algoritmo a direita de imagem do triângulo está dividido em dois para uma melhor visualização.



Fonte: Autoria própria (2021).

Figura 5. Exemplo de atividade conforme o livro do projeto (Des)Pluga - Volume 03.

A atividade do Labirinto Lógico, que consta na Figura 3, tem 3 níveis de dificuldade, e exige interpretação exploratória do estudante, pois não existe a marcação de um ponto inicial, já que podemos iniciar a percorrer o labirinto vindo de qualquer posição do lado de fora, desde que se obedeça às regras das cores e suas ações. O pensamento por exclusão é bastante explorado pelos estudantes, e não tem uma idade determinada, pois a atividade já foi aplicada para estudantes do quarto ano dos anos iniciais da educação básica até o primeiro semestre do ensino superior, bem como para docentes de matemática, e também em aldeias indígenas. Além disso, a atividade é usada como uma atividade adaptada, em particular para estudantes autistas e estudantes com déficit de atenção, para os conteúdos de representação, assim como outras formas de comunicação, e na matemática para o plano cartesiano, progressões, e sequências lógicas. A seguir, na Figura 6, tem-se a resolução da atividade do labirinto (Figura 3) que um estudante de oitavo ano enviou para a professora de matemática contendo a sua resolução e algumas explicações, e legenda com cores para fins de ilustrar a apropriação dos

estudantes com o celular, e a necessidade imediata de comunicar a professora, para saber se está certo e buscar outras informações, conforme necessidade.



Figura 6. Estudantes respondem via whatsapp e compartilham as respostas com as professoras usando edição de imagem.

946

Dobraduras de Papel e as Tecnologias

Com o andamento do projeto (Des)Pluga, a partir do ano de 2022, observamos um espaço para pesquisa que ainda não se mostrava amplamente consolidado e que nos dava indícios de estar abrindo brechas para investigação: o uso das dobraduras de papel como uma metodologia, para potencializar o aprendizado de matemática no ambiente escolar. Então, o projeto iniciou pela prática de dobraduras desplugadas, buscando-se por recursos que pudessem ser amplamente utilizados na educação básica, desde a educação infantil até o ensino superior, para contemplar determinados conteúdos da matemática, como pontos, retas, formas geométricas e ângulos, por exemplo. E a proposta se mostrou um sucesso, com ampla participação dos estudantes, e o resultado das produções de uma das oficinas pode ser visualizado na Figura 7. Foi então que um outro questionamento surgiu: seria possível plugar todas as dobraduras já investigadas? Como fazer isso? Quais tecnologias digitais poderiam ser utilizadas com esse propósito? E assim, a equipe de execução do projeto iniciou a busca por ferramentas e recursos que pudessem aliar a dobradura desplugada ao mundo digital, tornando-a plugada, a fim de aproximar este recurso ainda mais do mundo digital que

permeia a vida de todos, para continuar promovendo o engajamento dos estudantes no aprendizado da matemática, proporcionando a eles diferentes maneiras de consolidar esse aprendizado, de forma mais efetiva e significativa.



Figura 7. Resultado de uma oficina realizada em um sábado letivo de 2024.

947

Assim, surgiu a ideia de trabalhar com as dobraduras de forma plugada, para que o estudante pudesse explorar diferentes percepções da construção dessa dobradura, podendo analisá-la de forma detalhada para compreender melhor os conceitos relacionados com a matemática, fazendo um bom uso das tecnologias digitais para explorar as dobraduras. E para o desenvolvimento dessas dobraduras, o pensamento computacional continuou sendo utilizado, pois todos os pilares continuaram presentes no processo de criação de uma dobradura plugada, especialmente quando solicita-se aos estudantes que façam um algoritmo para explicar todo o processo de criação da dobradura. Exemplos de publicações importantes do nosso grupo que contemplam as dobraduras de forma plugada e desplugada são os trabalhos de Caruso *et al.* (2024), Germano, Nunes e Bona (2024) e Goppinger *et al.* (2025).

Algoritmos Plugados e Desplugados para Aprender a Aprender Matemática

A definição de atividades desplugadas e plugadas é trazida por Bobsin *et al.* (2020), definindo as atividades desplugadas como aquelas que utilizam apenas atividades concretas, sem o uso do computador, e as atividades plugadas, como aquelas que fazem uso de recursos digitais, ou seja, necessitam do uso de computadores. Assim, este mesmo conceito pode ser transposto para o uso dos algoritmos criados para auxiliar no aprendizado de matemática, desenvolvidos muitas vezes para ensinar alguém a realizar o passo-a-passo de uma tarefa, e

no caso do nosso projeto, construir uma dobradura. Especialmente para o caso das dobraduras, o algoritmo pode ser construído de diferentes maneiras, como por exemplo, por texto, por imagens, com o auxílio de um vídeo ou narrado.

E quanto ao processo de desenvolvimento dos algoritmos, ele se dá de forma colaborativa entre os participantes do projeto, onde uma pessoa inicia, as outras testam, e com isso alterações podem ser propostas a fim de tornar o processo de construção da dobradura mais fiel e de fácil entendimento para ser realizado, permitindo assim que alguém possa reproduzir os passos apenas interpretando o algoritmo, sem a necessidade da ajuda direta de quem o criou. Neste processo de desenvolvimento, muitos conceitos matemáticos podem ser visualizados, e nas Figuras 8 e 9 tem-se exemplos desse processo de construção da dobradura, tanto de forma desplugada quanto plugada, sendo que no primeiro caso é uma situação onde os padrões de dobras visíveis (*crease pattern*) são explorados, enquanto que no segundo caso tem-se o uso de um algoritmo escrito e por imagens para a construção de um peixe, mostrando a riqueza de dados e detalhes que pode ser explorada.

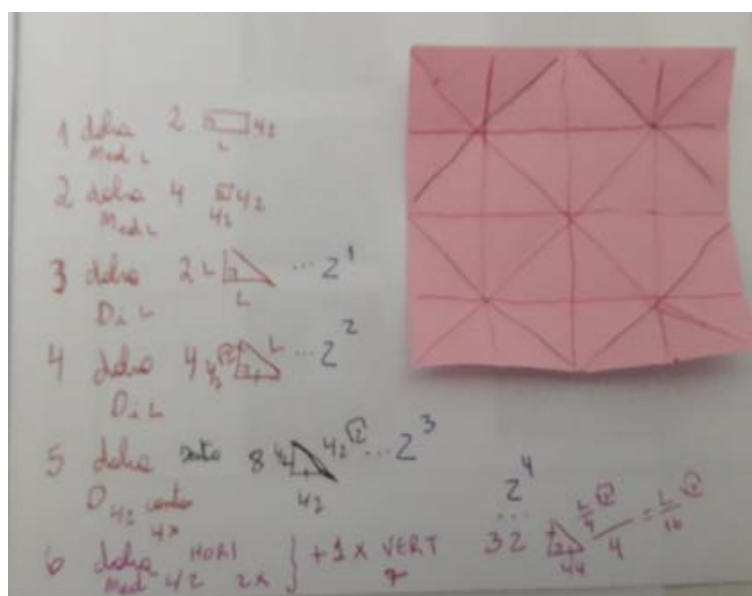


Figura 8. Anotações para o processo de desenvolvimento de uma dobradura.

Metodologia da Pesquisa e Práticas

A metodologia dos projetos de pesquisa e extensão aqui apresentados sempre é desenvolvida de forma qualitativa e colaborativa, ancorada em demandas da comunidade e de estudos anteriores para desenvolver outras pesquisas, e com uma abordagem qualitativa, já que o que se objetiva é o desenvolvimento das pessoas envolvidas, sejam estudantes, docentes e a

comunidade, nos aspectos das áreas contempladas como Matemática e Informática, e ambas articuladas à Educação. Assim a metodologia dos projetos de pesquisa são de cunho investigativo e do tipo pesquisa-ação (BONA, 2012), e os projetos de extensão e ensino da mesma forma colaborativos e tendo a avaliação formativa e somativa como parte do processo necessário para novas problematizações e verificação de resultados. Da mesma forma que as práticas das oficinas e ações dos projetos são organizadas e planejadas de forma que os saberes dos participantes sejam contemplados, e que o processo seja o mais personalizado possível ao objetivo que se pretende em cada uma, de forma que os participantes possam aprimorar seus estudos, reaplicar o vivido segundo suas particularidades, contextos e saberes.

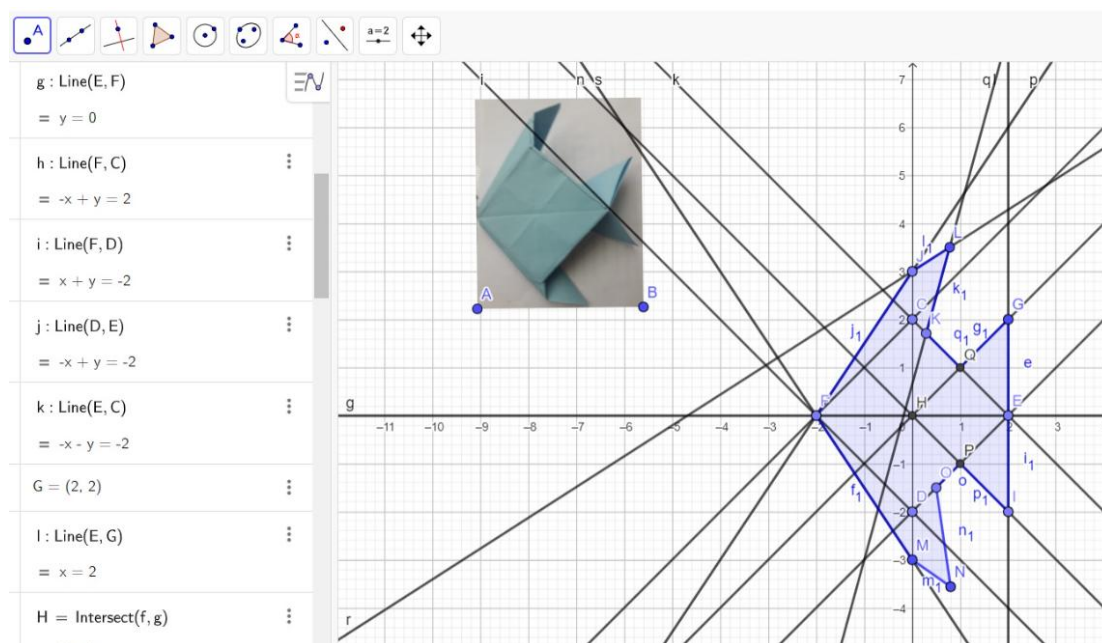


Figura 9. A dobradura do peixe realizada com base no algoritmo escrito e por imagem, e que foi construída no GeoGebra com relações de matemática quanto às funções.

Arelada a essa relação de mão dupla com os participantes e todo o grupo de pesquisa, existem diferentes saberes envolvidos, e processos de aprendizagem, assim como desdobres de um projeto desencadeando outro, e todos em parceria com as escolas do litoral norte do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, especialmente as escolas públicas. Cabe destacar que visa-se com a metodologia adotada proporcionar uma maior apropriação dos participantes, seja estudantes para o mundo do trabalho, para as suas atividades pessoais e da escola; assim como os docentes para suas práticas docentes. Com isso, sendo um ponto de partida e de referência aos participantes e envolvidos, tem-se a missão de criação dos institutos federais

de educação, que devem proporcionar e promover o desenvolvimento e a educação, bem como aspectos sociais e culturais de cada região onde se encontram. Sendo assim, nossos projetos focam no desenvolvimento de habilidades e competências do sujeito quanto a educação matemática e a informática, focando particularmente no uso do pensamento computacional e da programação.

Um exemplo atual de apropriação dos participantes, que demonstra encantamento com a realização das atividades, é que durante as oficinas eles fazem fotos para compartilhar as aprendizagens em redes sociais, como uma forma de compartilhar a alegria do aprendizado vivido, como demonstrado na Figura 10, onde uma dupla de professores de matemática da rede estadual de ensino de uma cidade litorânea fica feliz de estar fazendo o curso e de ter conquistado o desenvolvimento de um organizador de papel, com dobraduras, na forma hexagonal. Então essa dupla publica uma postagem em suas redes sociais, marcando a escola, as autoras aqui, e outros colegas para fins de ilustrar que é uma prática possível de ser explorada em sala de aula, na escola. Além disso, incentiva seus estudantes que estudar faz parte da vida e é sempre necessário, além de sempre dar tempo de aprender a aprender, com alegria e entusiasmo.

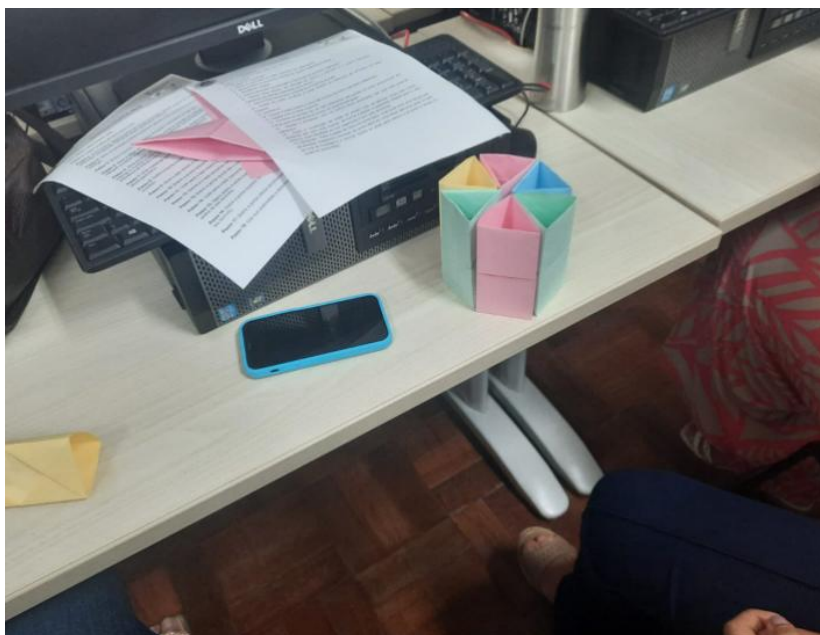


Figura 10. Oficina com os professores de matemática em curso de extensão oferecido em 2025, sobre dobraduras de papel com algoritmos escritos, visuais e plugados.

Nas Figuras 11 e 12 é possível observar a transposição de fazer no papel: após ganhar de presente a dobradura de sanfona, surge o processo matemático de desmontá-la para que as

partes sejam visualizadas, e fotos são feitas, bem como edições do telefone celular, como uma forma de apropriação e de discussão para com o grupo, demonstrando-se também a apropriação do uso da tecnologia para além da literacia digital, como diz o documento do PISA.



Figura 11. Dobradura modular realizada em uma oficina de verão com estudantes e docentes.

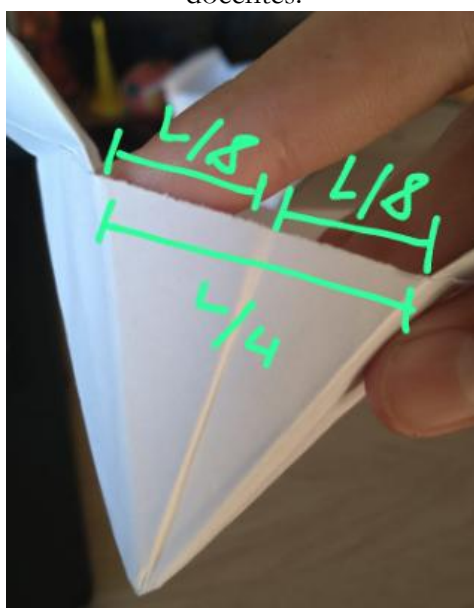


Figura 12. Apropriação dos conceitos matemáticos envolvidos após abrir e desfazer a dobradura da Figura 11, demonstrando apropriação das tecnologias digitais.

A Figura 13 traz uma espécie de retrospecto do projeto das dobraduras, pois conta a história do projeto e mostra a transição das atividades desplugadas para plugadas, com um organizador que possui diferentes versões, com no mínimo 6 algoritmos distintos para representar a mesma dobradura modular, e útil, conforme classificação de Portal e Bona (2024), indicando para pesquisas futuras dentro do projeto o desenvolvimento de dobraduras modulares, bem como a exploração de tecnologias com o uso de Realidade Aumentada (RA).

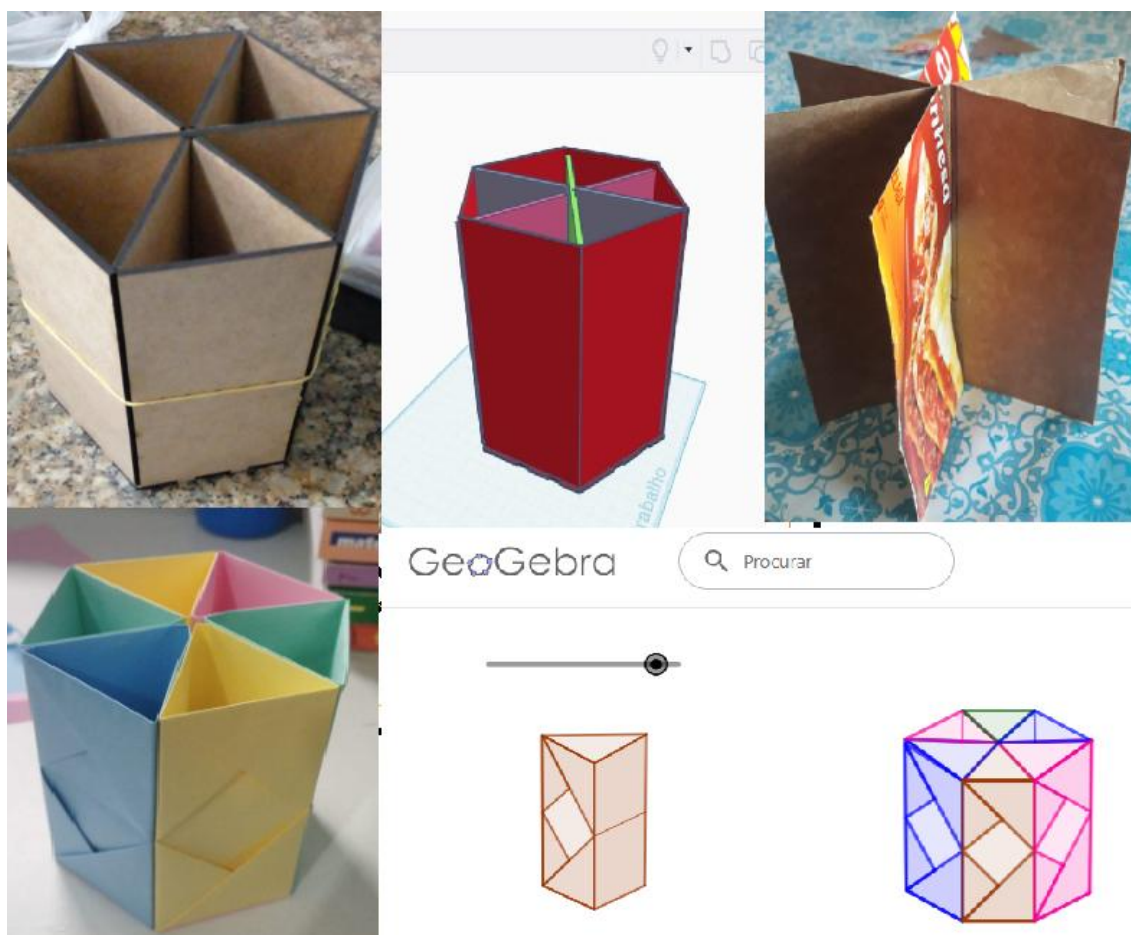


Figura 13. Fotos do organizador desenvolvido com o uso de diferentes tecnologias, tanto desplugadas quanto plugadas.

Além de todo o significado matemático que existe na produção das dobraduras, elas também permitem ao projeto um caráter social relevante, quando fazem uso de materiais recicláveis que podem ser facilmente obtidos em qualquer comunidade, para uso no ambiente escolar, proporcionando aos estudantes a transformação daquilo que seria descartado em um objeto útil ou interessante, que tenha um significado real, conforme exemplo da Figura 14 para alguns aviões feitos com papelão, assim como o desenvolvimento de uma mola maluca, usada para fins de diversão.

Outro aspecto importante que o projeto oferece é o atendimento aos alunos que possuem algum tipo de necessidade especial, permitindo a utilização de diferentes recursos para o aprendizado, promovendo a inclusão, confirmando mais uma vez a sua relevância social.



Figura 14. Dobraduras de um avião (esquerda) feitas com materiais recicláveis, usadas em uma festa durante o período de férias, e dobradura da mola maluca (direita).

Resultados e Considerações Finais

Como resultado, o projeto trouxe muitos movimentos importantes. O primeiro deles é que os alunos que fazem parte da equipe de execução participam ativamente de todas as atividades propostas, desde o início da produção até a aplicação das atividades e divulgação dos resultados com publicações científicas, tornando-os também protagonistas do seu próprio aprendizado por meio de atividades práticas e investigativas por eles realizadas, assim como eles propõem para os alunos durante a aplicação das atividades, por meio das oficinas realizadas. Um deles, egresso do curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio, relatou que, agora sendo estudante de Ciência da Computação, está tendo contato com

muitos artigos e trabalhos que já conhecia previamente por conta da sua participação no projeto, se tornando muito mais fácil para sua compreensão as disciplinas iniciais do curso, como Introdução a Programação e Algoritmos. Essas disciplinas normalmente assustam os estudantes quando apresentam a eles os conceitos de programação, mas permitiu ao egresso do projeto observar de forma efetiva os pilares do pensamento computacional, identificando especialmente os pilares da decomposição e do reconhecimento de padrões, tão necessários para desencadear uma solução efetiva para um problema, permitindo assim observar nitidamente as especificidades técnicas da informática e da matemática nos conteúdos de aula. Quanto aos demais pilares, justifica-se que a abstração é um pilar inerente ao processo de quem estuda e está preocupado em aprender para otimizar o raciocínio, enquanto que achar o algoritmo corresponde a generalização, sendo o ponto mais alto do processo de aprendizagem, pois consiste em sistematizar tudo o que foi feito para que o outro seja capaz de entender e reproduzir sem a necessidade da minha presença.

Então, muitas publicações científicas foram resultantes das atividades realizadas e das experiências proporcionadas, em diferentes oportunidades, inclusive com apresentações internacionais no Peru e na Espanha, e participação em evento virtual em Portugal, contemplando desde o processo de criação das atividades e organização das oficinas, até o desenvolvimento de algoritmos por imagem ou texto utilizados para a criação das dobraduras plugadas e desplugadas conforme apresentando no Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE) de 2024. Algumas das produções e publicações mais importantes do projeto podem ser visualizadas nas Tabelas 1 e 2. Além dessas publicações, a aplicação das atividades também aconteceu em atividades de formação docente viabilizadas através de uma parceria formalizada com a 11ª Coordenadoria Regional da Educação, que fica situada na cidade de Osório, no estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Outras parcerias com escolas da região do litoral norte gaúcho também foram firmadas, permitindo a aplicação das atividades com os estudantes, e a posterior coleta de resultados para ampla divulgação.

A divulgação de todo material produzido pelo grupo se dá por meio de diversas publicações, como já mencionado nas Tabelas 1 e 2, incluindo especialmente os 3 volumes do livro do projeto (Des)Pluga e as mais diversas publicações e participações em feiras e eventos, além de oficinas de dobraduras oferecidas na Feira do Livro da cidade de Osório/RS, onde aconteceu a primeira *live* híbrida em uma praça da cidade propondo uma reflexão e discussão conforme o título da proposta: “O Pensamento Computacional e as Dobraduras de Papel: Algoritmo e Matemática em ação”. Além disso, minicursos foram realizados anualmente na Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa da instituição de ensino onde o projeto teve origem (IFRS *Campus* Osório), assim como *lives* e oficinas *online*, como aconteceu principalmente no período da pandemia.

Diante da produção obtida pelos membros da equipe de execução dos projetos mencionados neste trabalho, muitas oficinas foram desenvolvidas para a aplicação das mais diversas atividades, contemplando alunos desde a educação infantil até as séries finais do ensino

fundamental e do ensino médio, abrangendo toda a educação básica, e também a comunidade em geral, e envolvendo uma grande diversidade de atividades desenvolvidas.

Tabela 1. Principais produções científicas dos projetos mencionados até o ano de 2022.

Título da Produção (Resumos, Artigos e Livros)	Evento/Editora
Programando Fácil - Conhecendo a Computação	AIDIPE 2019 - Espanha
Tecnologia na Educação: O Pensamento Computacional e a Computação Desplugada como forma de Inclusão Digital	WCBIE 2019 - Brasília/Brasil
Inclusão Digital através da Computação Desplugada e do Ensino de Programação Básica	TISE 2019 - Peru
Estimulando o Aprendizado na Escola Básica por meio do Pensamento Computacional, da Matemática e da Resolução de Problemas	CIACA 2020 - Portugal
O Pensamento Computacional presente na Resolução de Problemas Investigativos de Matemática na Escola Básica.	SBIE 2020 - Natal/Brasil
(Des)pluga: o Pensamento Computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora - Volume 01	Editora Pragmatha 2021
(Des)pluga: o Pensamento Computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora - Volume 02	Editora Pragmatha 2022
(Des)pluga: o Pensamento Computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora - Volume 03	Editora Pragmatha 2022

As atividades desenvolvidas não são apenas conteúdos e conceitos de matemática, mas sim uma forma de desenvolver um pensamento matemático, que pode ser utilizado em atividades plugadas e desplugadas contemplando as mais diversas áreas do conhecimento, como em dobraduras, atividades com músicas, ou em algoritmos para os mais diversos fins com diferentes tecnologias, sempre pensando na programação, para sistematizar o entendimento do outro sem a presença de quem produziu.

Um resultado importante que precisa ser mencionado diante da sua contribuição social, foi a aplicação de oficinas de dobraduras relatadas por Bona e Kologeski (2025) durante o período das enchentes que atingiram o estado do Rio Grande do Sul no mês de maio de



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



2024, onde a professora coordenadora de um dos projetos levou as dobraduras para aplicação nos abrigos temporários destinados aos desabrigados que tiveram suas casas atingidas, levando um pouco de alegria, distração e conhecimento para os mais diversos públicos, amenizando aquele momento de dor vivido por boa parte da população gaúcha.

Tabela 2. Principais produções científicas dos projetos mencionados a partir do ano de 2023

Título da Produção	Evento/Editora
Atividades Plugadas na Escola: um Relato de Experiência com alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.	WIE 2023 - Rio Grande do Sul/Brasil
Uma Oficina de Dobradura de Sacolas Plásticas Aliando o Pensamento Computacional com Atividades Desplugadas no Ensino Fundamental	WIE 2023 - Rio Grande do Sul/Brasil
Atividades Desplugadas na Escola: a Importância de Levar o Pensamento Computacional de Maneira Concreta para a Educação Básica.	WIE 2024 - Rio de Janeiro/Brasil
Algoritmos Adaptados para Alunos com Deficiência Visual: Inovando o Ensino de Matemática Através de Dobraduras de Papel e Pensamento Computacional.	WIE 2024 - Rio de Janeiro/Brasil
O Sólido de Arquimedes e a Copa do Mundo: Um Relato de experiência Envolvendo Atividades Plugadas e Desplugadas	SBIE 2024 - Rio de Janeiro/Brasil
Desenvolvimento de Algoritmos Visuais de Dobraduras para Educação Matemática com Pensamento Computacional.	SBIE 2024 - Rio de Janeiro/Brasil
Dobradura Interativa: Abordagens Plugadas e Desplugadas no Ensino de Matemática.	EduComp 2025 - Minas Gerais/Brasil
Capítulo: Uma história, uma dobradura de papel, uma atividade investigativa de matemática: um movimento de educação em prol do próximo	Livro Relatos da Enchente de Maio de 2024 (IFRS - 2025)

956



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

A dobradura de papel: um objeto-de-pensar (des)plugado que mobiliza o aprender a aprender matemática com o pensamento computacional	EGEM 2025
Livro das Dobraduras Mágicas (HEINKEL e BONA, 2024)	Livro

Alguns dados quantitativos dos projetos mencionados neste trabalho podem ser visualizados nas Tabelas 3, 4 e 5, mostrando assim o grande alcance que o projeto atingiu.

Tabela 3. Dados quantitativos do projeto de extensão Programando Fácil

Projeto de extensão Programando Fácil (desde 2017 até hoje)
Atendimento de mais de 800 estudantes do litoral norte gaúcho
Mais de 100 participantes realizaram o processo seletivo do IFRS
Aproximadamente 40 oficinas (em torno de 6 a 8 oficinas por ano)

957

Tabela 4. Dados quantitativos do projeto de pesquisa (Des)Pluga

Projeto de pesquisa (Des)Pluga (de 2020 até 2022)
32 oficinas síncronas online com participação de 14 professores
2 Lives
23 oficinas presenciais em 2021 com 3 professores
871 estudantes em 2021
76 professores em 2021
18 escolas e oficinas em 2022
658 estudantes em 2022
65 professores em 2022

Outro marco importante para o projeto das dobraduras é que ele foi o pioneiro em realizar uma palestra híbrida em praça pública na Feira do Livro de 2024 em Osório/RS, com um dos convidados como palestrante em São Paulo e outra pessoa em Passo Fundo/RS, além de quem estava presencialmente no evento, onde a transmissão foi possível através do uso do roteador do telefone da professora coordenadora do projeto, conforme Figuras 15 e 16. O banner utilizado na divulgação do projeto durante a feira consta na Figura 17.

Tabela 5. Dados quantitativos do projeto de pesquisa sobre as Dobraduras

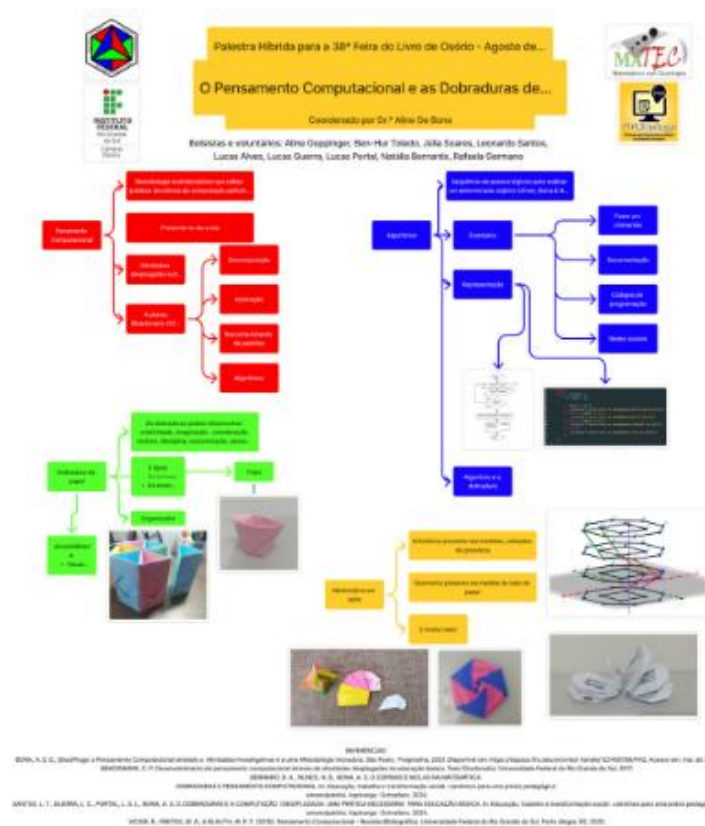
Projeto de pesquisa sobre Dobraduras (de 2022 até hoje)
37 escolas diferentes
356 professores
3087 estudantes
71 dobraduras diferentes plugadas e desplugadas
32 adaptações em atividades em 2022
54 adaptações em atividades de 2023
66 adaptações em atividades em 2025
9 oficinas em aldeia indígena
4 oficinas com surdos
3 oficinas com deficientes visuais



Figura 15. Live híbrida realizada na Feira do livro de Osório/RS de 2024.



Figura 16. Membros dos projetos e participantes, na Feira do Livro de Osório/RS de 2024.



959

Figura 17. Banner usado para divulgação do projeto das dobraduras na Feira do livro de Osório/RS de 2024.

Ao longo de toda esta caminhada de estudos e pesquisas com práticas, compartilhamento em eventos científicos e representando nossa localidade e instituição, destaca-se um ponto alto de todo o processo que é contemplar a educação inclusiva como parte do todo, isto é, todas as ações são pensadas e planejadas na lógica do desenho universal, ou seja, contemplando a acessibilidade e também a adaptação, sendo através da exploração de diferentes formas de comunicação e desenvolver um pensamento até a necessidade de contextualizar e particularizar, de forma a personalizar ao(s) estudante(s) se necessário. Desta forma, a adaptação seja por acesso ou por saberes é inerente às ações do grupo de pesquisa, e coordenadas pelas autoras deste artigo, e as atividades sempre contemplam os estudantes com diferentes especificidades, e cada qual desenvolve seus saberes conforme amadurecimento na época, mas todos pertencem ao espaço de aprendizagem em questão de ação dos projetos. Algumas produções da equipe de execução que podem ser mencionadas quanto à inclusão podem ser encontradas nos livros organizados por Lorenzet et al. (2021) e Poletto Sonza *et al.* (2022).

Referências

960

BOBSIN, R.; NUNES, N.; KOLOGESKI, A., BONA, A. (2020). O Pensamento Computacional presente na Resolução de Problemas Investigativos de Matemática na Escola Básica. In *Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, (pp. 1473-1482). Porto Alegre: SBC. DOI:10.5753/cbie.sbie.2020.1473. Acesso em: 04 de jun. de 2025.

Bona, A. S. (2012) “Espaço de Aprendizagem Digital da Matemática: o aprender a aprender por cooperação”, Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS.

BONA, A. S. (2020). (Des)Pluga: o Pensamento Computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora. Volume 01. Editora Pragmatha, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://pragmatha.com.br/produto/despluga-o-pensamento-computacional-atrelado-a-atividades-investigativas-e-a-uma-metodologia-inovadora/>. Acesso em: 04 de jun. de 2025

BONA, A. S. (2022). (Des)Pluga: o Pensamento Computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora. Volume 02. Editora Pragmatha, São Paulo 2022. Disponível em: <https://pragmatha.com.br/produto/despluga-o-pensamento-computacional-atrelado-a-atividades-investigativas-e-a-uma-metodologia-inovadora-volume-02/>. Acesso em: 04 de jun. de 2025

BONA, A. S. (2022). (Des)Pluga: o Pensamento Computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora. Volume 03. Editora Pragmatha, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://pragmatha.com.br/produto/despluga-o-pensamento-computacional-atrelado-a-atividades-investigativas-e-a-uma-metodologia-inovadora-volume-03/>. Acesso em: 04 de jun. de 2025

BONA, A. S.; KOLOGESKI, A. L. (2025). Uma história, uma dobradura de papel, uma atividade investigativa de matemática: um movimento de educação em prol do próximo. Livro Relatos da enchente de maio de 2024: Memórias da catástrofe climática que atingiu o Rio Grande do Sul. Organização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Pró-reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFRS. - 1.ed. - Bento Gonçalves, 2025 (221 páginas). DOI 10.35819/ISBN978-65-5950-157-1. Acesso em: 30 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. CARUSO, Rafaela Matsubara; KOLOGESKI, Anelise Lemke; BONA, Aline Silva de. O Sólido de Arquimedes e a Copa do Mundo: Um Relato de Experiência Envolvendo Atividades Plugadas e Desplugadas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 35., 2024, Rio de Janeiro/RJ. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 2125-2135. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2024.242243>. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

GERMANO, R. A.; NUNES, N. B.; BONA, A. S. (2024). Explorando Funções Lineares através da Dobradura do Barco: Uma Abordagem Interativa para a Educação Matemática. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 35., 2024, Rio de Janeiro/RJ. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 2079-2088. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2024.242140>. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

GOPPINGER, Aline; GERMANO, Rafaela de Andrades; DE BONA, Aline Silva; KOLOGESKI, Anelise. Dobradura Interativa: Abordagens Plugadas e Desplugadas no Ensino de Matemática. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (EDUCOMP), 5., 2025, Juiz de Fora/MG. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2025. p. 380-390. DOI: <https://doi.org/10.5753/educomp.2025.5308>. Acesso em: 28 de maio de 2025.

HEINKEL, M. S. e BONA, A. S. (2024). As dobraduras Mágicas. Itapiranga, Editora Schreiben, 2025. Disponível em: www.editoraschreiben.com/_files/ugd/e7cd6e_f12d002afaae40679b116af1230deca1.pdf. Acesso em: 02 de jul. de 2025.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



LORENZET, D. et al. . Permanência e Êxito no IFRS: reflexões e práticas [recurso eletrônico] / -- 1.ed.-- São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/permanencia-exito/>. Acesso em: 02 de jul. de 2025.

PIAGET, J. Fazer e compreender. São Paulo: EDUSP/ Melhoramentos, 1977.

PISA (2022). Organização Para A Cooperação E Desenvolvimento Econômico. PISA 2022: Quadro Conceptual de Matemática. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://pisa2022-maths.oecd.org/pt/index.html>. Acesso em: 02 de jul. de 2025.

POLETT*TO SONZA, A. et al (2022). Mosaico Acessível: tecnologia assistiva e práticas pedagógicas inclusivas na educação profissional. Maringá, Editora Massoni, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1AErI8OehvddCt_FmVnB7JXJK5EVUDtOp/view. Acesso em: 02 de jul. de 2025.

PORTAL, L. S. e BONA, A. S. (2024). Dobraduras de Matemática: potencializando o pensamento computacional. 14ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa - IFRS Campus Osório (MoExp), set./2024. Disponível em: moexp-2024.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2024/Anais%20MoExp%202024.2570.pdf. Acesso em: 02 de jul. de 2025.

962



PRÁTICAS INOVADORAS PARA A VALORIZAÇÃO DA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO INVESTIGATIVO NA GERAÇÃO BETA

Sâmela Possidonio Trinette Polloni¹

O domínio da linguagem escrita constitui uma das principais competências exigidas na formação educacional dos sujeitos, não apenas como instrumento de comunicação, mas também como meio de expressão crítica, organização do pensamento e construção de conhecimento. Com a crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar e social, impõe-se o desafio de repensar as práticas pedagógicas voltadas à produção textual e ao estímulo do pensamento investigativo, especialmente diante do surgimento de novas gerações imersas em contextos digitais desde os primeiros anos de vida.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os hábitos de escrita, o uso de recursos tecnológicos e o interesse por práticas investigativas entre estudantes da Geração Alpha (nascidos entre 2010 e 2024), a fim de refletir sobre estratégias que possam subsidiar práticas mais eficazes para a formação da Geração Beta (crianças nascidas a partir de 2025). Parte-se do pressuposto de que compreender as práticas atuais pode oferecer subsídios para a elaboração de metodologias mais alinhadas às demandas cognitivas, sociais e tecnológicas que caracterizam as novas gerações.

A investigação fundamenta-se nas contribuições teóricas de Lev Vygotsky, que destaca a importância da mediação e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); de Paulo Freire, que entende a escrita como prática de liberdade e consciência crítica; de David Ausubel, com sua teoria da aprendizagem significativa; e de Howard Gardner, com a abordagem das inteligências múltiplas. Esses referenciais permitem interpretar a escrita não apenas como um produto, mas como um processo dinâmico, interativo e contextualizado.

A metodologia utilizada foi de natureza quantitativa e, com aplicação de questionários a alunos do 3º ano do Ensino Médio e professores da Educação Básica. Os instrumentos investigaram aspectos relacionados à produção textual em sala de aula, preferências quanto ao uso de ferramentas digitais e o envolvimento com atividades de natureza investigativa. Os dados obtidos possibilitam identificar tendências, dificuldades e potencialidades, que servirão de base para proposições didático-metodológicas voltadas à formação de sujeitos críticos e criativos na era digital.

963

¹ Professora regente em instituição escolar. Graduada em Pedagogia. E-mail: samelatrinette@hotmail.com

Objetivo

Investigar os hábitos de escrita, uso de tecnologias e o interesse por práticas investigativas de alunos da Geração Alpha (nascidos de 2010 a 2025), com foco em como essas práticas podem subsidiar o trabalho com a Geração Beta (bebês nascendo a partir de 2025).

Método

Pesquisa quantitativa com 19 alunos do 3º ano do Ensino Médio e seus professores.

Instrumentos

Questionários que analisaram as preferências de escrita, o uso de tecnologias digitais e as percepções sobre pensamento investigativo.

Resultados da Pesquisa

Hábitos de Escrita em Sala de Aula

- 63,2% dos alunos anotam apenas o que consideram importante, indicando uma escrita seletiva.
- 47,4% preferem anotar no caderno; 36,8% dizem que a preferência depende da matéria.
- Apenas 15,8% utilizam aplicativos ou notebooks para anotar.

Produção de Trabalhos

- 47,4% misturam escrita manual e digital;
- 36,8% preferem escrever à mão;
- 15,8% digitam com suas próprias palavras.

Motivação para Escrever

- 57,9% sentem-se mais motivados ao escrever com papel e caneta.
- 36,8% preferem usar Word, blogs e slides.
- 73,7% gostariam de mais atividades com tecnologias.

Interesse pela Escrita Investigativa

- 36,8% já sentiram vontade de escrever para investigar;
- 47,4% demonstram interesse dependendo do tema.

Percepção dos Professores

- 60% realizam atividades de escrita de forma ocasional;
- 80% já propuseram projetos de escrita investigativa;

964

- Apontam dificuldades dos alunos com escrita reflexiva.

Fundamentação Teórica

Lev Vygotsky – Teoria Histórico-Cultural

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) mostra que a aprendizagem se amplia por meio da mediação de outra pessoa mais experiente, geralmente o educador (Vygotsky, 1998). Ferramentas digitais podem atuar como mediadoras da aprendizagem desde a infância, ajudando o aluno a realizar tarefas que ainda não faria sozinho. Assim, as tecnologias devem ser integradas desde cedo como instrumentos de construção do conhecimento (Vygotsky, 1998, p. 105).

Paulo Freire – Educação Crítica e Dialogal

“A escrita é compreendida como um ato criador e libertador, que possibilita ao educando refletir sobre sua realidade e transformá-la” (Freire, 1987). A Geração Beta deve ser incentivada a escrever com propósito, desenvolvendo senso crítico, criatividade e consciência social (Freire, 1987, p. 67).

David Ausubel – Aprendizagem Significativa

Ausubel destaca que “o novo conhecimento é melhor assimilado quando se conecta ao que o aluno já sabe, o que ele chama de aprendizagem significativa” (Ausubel, 2003). O uso de tecnologias no cotidiano escolar pode tornar essa conexão mais natural para a Geração Beta, ao articular o conhecimento escolar com sua vivência digital (Ausubel, 2003, p. 25).

Howard Gardner – Teoria das Inteligências Múltiplas

Segundo Gardner (1995), os indivíduos aprendem de formas distintas, como por meio da linguagem, da visualização, do movimento ou da música. O uso de tecnologias multimodais (vídeos, áudios, blogs, jogos) favorece uma aprendizagem mais inclusiva e adaptada aos diferentes tipos de inteligência (Gardner, 1995, p. 41).

Implicações para a Geração Beta

Com base nos dados obtidos com a Geração Alpha, propõe-se que:

- “As tecnologias digitais sejam incorporadas como ferramentas de estímulo à escrita e à investigação desde os primeiros anos escolares” (Vygotsky, 1998; Freire, 1987);
- “As metodologias híbridas — que integrem recursos analógicos e digitais — sejam utilizadas de forma complementar” (Ausubel, 2003);
- “Os currículos sejam flexíveis e conectados ao repertório digital dos alunos” (Gardner, 1995);



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



- “A mediação social e cultural seja valorizada, promovendo o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e criativos” (Freire, 1987).

966



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE AVANÇOS, TENSÕES E CONTRADIÇÕES DO CAMPO

Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros¹

Introdução

Essa investigação parte de um exercício analítico das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior dos anos de 2002, 2015 e de 2019. Procuramos evidenciar discursivamente os avanços, tensões e contradições no campo político e pedagógico brasileiro, que disputam os rumos pela significação da docência no Brasil. Apresentamos alguns discursos relacionados à produção de políticas curriculares para formação de professores, problematizando as demandas e articulações que vem tentando instituir um padrão de comportamento desejado para a docência.

As disputas de sentidos em torno das significações da docência vêm se reafirmando como necessidade representada de forma universal, a fim de evocar um perfil de professor esperado e desejado para alcançar a totalidade da aprendizagem e da qualidade da educação dos estudantes da educação básica (Figueiredo, 2020; Medeiros; Figueiredo, 2023a, 2023b).

Nessas políticas (Brasil, 2002, 2015 e 2019), discursos são disseminados sobre a docência, como tentativas de projetar um perfil de professor que garante o sucesso escolar, estabelecendo um alinhamento entre o trabalho docente e o desempenho pedagógico, reduzindo a educação ao processo de ensino, e com isso, estabelecendo padrões de desempenho para docência. Há uma expectativa do alcance de resultados educacionais que demonstrem a eficácia do currículo da educação básica, tal como os pressupostos da eficiência social (Resende, 2023; Figueiredo; Medeiros; Resende, 2024;).

Nesse trabalho, assumimos o discursivo como foco, baseando-se nos aportes pós-estruturalistas e pós-fundacionalistas apoiados na Teoria Política do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), além de incorporações baseadas em Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) no campo dos estudos curriculares.

Perspectiva discursiva pós-estrutural como orientação epistemológica

A partir da Teoria do Discurso e da perspectiva discursiva de Currículo, interpelamos pela primazia do político sobre o social, isso implica desestabilizar a hegemonia que se considera natural e duradoura. Operar com a impossibilidade do social, consiste colocar em pauta as

¹ Doutoranda e Mestra em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC/UERJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ).

várias possibilidades de ser dos docentes em seus processos formativos, desestabilizando discursos que se encontram sedimentados e que tentam controlar a form(ação) dos futuros professores, as possibilidades de ser desses sujeitos e seus processos de identificação, que sedimentam certas identidades (Lopes, 2017).

Seguindo essa linha argumentativa, todo processo social é discursivo, pois o discurso não se refere apenas à fala. Discurso é muito mais que fala e ação, é uma articulação entre prática e sua significação (Lopes, 2015),

Entender a política como discurso, implica identificar as demandas e antagonismos que possibilitam a construção de hegemonias, e a fixação parcial e provisória de sentidos de docência em processos de articulação no campo das políticas curriculares para formação de professores. Assumir tal perspectiva requer renunciar à “concepção de ‘sociedade’ como uma totalidade fundante e saturada de seus processos parciais” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 166).

Nessa perspectiva, compreendemos que qualquer significado nunca é totalmente fechado, pois há muitas disputas pela significação nos processos sociais. Essas disputas serão sempre adiadas, tendo em vista que os processos de significação são sempre contingentes e provisórios. O processo de constituição de uma ordem hegemônica constitui-se a partir de um discurso que ganha evidência/centralidade, que articula provisoriamente sentidos que anteriormente não estavam articulados no campo da discursividade.

Assim, currículo como prática de significação não possui um significado fixo, mas é produzido na interseção de diferentes discursos sociais e culturais e esse processo de recriação está envolto em relações de poder. Dessa forma, compreender as múltiplas significações de currículo pressupõe reconhecer o diferir nos processos de significação de toda política, considerando um processo que envolve negociações de sentidos e significações (Lopes; Macedo, 2011; Lopes, 2015).

968

Situando o discurso das políticas de formação de professores

A produção de políticas curriculares para formação de professores vem desde a abertura político-econômica no Brasil acentuando ações que visam o controle da docência. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), tem havido um fluxo de produção das políticas curriculares e educacionais desencadeadas em pareceres, resoluções, portarias e decretos sobre a formação de professores. Essa temática vem ressoando discursos sobredeterminados que constituem e são constituídos pelos sujeitos que estão envolvidos na produção das políticas investigadas.

No quadro 2 apresento algumas ‘Políticas Curriculares e Educacionais para a Formação de Professores’, que fazem parte desse processo de produção curricular a partir dos anos de 1990. Entendemos que o discurso sobre a formação inicial se constitui discursivamente nesse contexto político de reformas curriculares e educacionais das últimas décadas. Essas articulações discursivas que disputam a significação das políticas curriculares de formação de

professores, buscam preencher uma falta no social, através das reformas educacionais alcançar à qualidade da educação.

Dessa forma, as políticas curriculares como ato de significar, como política cultural pública, visa o estancamento do fluxo de significação. As pesquisas que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC/UERJ), sob orientação da Dra Marize Peixoto da Silva de Figueiredo, vem procurando focalizar os fluxos discursivos sobre as políticas curriculares para formação de professores, problematizando as articulações de sentidos que permitem e sustentam uma fixação de sentidos, ainda que de forma provisória e contingencial, o movimento de articulação de hegemonias no campo da formação.

Nesse sentido, entre avanços, tensões e contradições no campo da formação, as reformas educacionais são estabelecidas como se pudessem ser garantidoras de uma qualidade da educação. Essas produções de políticas curriculares e educacionais, relacionam o currículo da formação de professores ao desempenho das avaliações externas dos alunos da educação básica, tentando exigir demandas para legitimar o caráter comportamental dos currículos, reforçando os mecanismos de controle sobre o saber-fazer da docência (Medeiros; Figueiredo, 2023a).

Quadro 1 – Referenciais legais da Produção de Políticas Curriculares e Educacionais para a Formação de Professores a partir dos anos de 1990

1	Lei no 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
2	Parecer CNE/CP n.º 115/99 - Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.
3	Resolução CNE/CP n.º 01/99 - Institutos Superiores de Educação.
4	Parecer CNE/CP n.º 01/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio
5	Resolução CNE/CEB n.º 02/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.
6	Lei n.º 10.172/01 - Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010).
7	Pareceres CNE/CP n.º 09/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
8	Parecer CNE/CP n.º 27/2001- Nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



9	Resolução CNE/CP nº 01/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.
10	Parecer CNE/CP nº 21/2001 - Duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
11	Parecer CNE/CP nº 28/2001 – Nova redação para o Parecer CNE/CP 21/2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
12	Resolução CNE/CP nº 02/2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
13	Parecer CNE/CP nº: 5/2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
14	Resolução CNE/CP nº 01/2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
15	Decreto nº 6.755/2009 - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. (substituído pelo Decreto nº 8.752/16 - Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica).
16	Portaria MEC nº 1.328/2011 - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
17	Parecer CNE/CP nº: 08/2008 - Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
18	Resolução CNE/CP nº 03/2012 –Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública.
19	Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (PNE 2014-2024).
20	Parecer CNE/CP nº: 2/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
21	Resolução CNE/CP nº 02/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (Revogada em 20 de dezembro de 2019, pela Resolução CNE/CP nº 02/2019).

970



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

22	Versão Preliminar da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (2018).
23	3ª Versão do Texto Referência das Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (2018).
24	Parecer CNE/CP n.º 22/2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
25	Resolução CNE/CP n.º 02/2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: elaborado pela autora para fins da pesquisa, adaptado do Parecer CNE/CP n.º 22/2019 (Brasil, 2019b).

O desenvolvimento em torno dessa ‘superprodução’ de políticas curriculares para formação de professores que se intensifica a partir da redemocratização brasileira, tem como objetivo, adequar o Brasil no sentido de avanços nas demandas sociais e “num conjunto de políticas públicas para incrementar e fortalecer a formação docente” (Brasil, 2019a, p. 3). Freitas (2002) ressalta a produção de políticas,

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (Freitas, 2002, p. 142).

A partir dessa ‘superprodução’ de políticas, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, 2015 e 2019, relacionadas à Formação de Professores da educação básica se fundamenta. As DCNs trouxeram demandas advindas de textos normativos que as precederam, revelando uma intensa disputa pela significação da formação.

Nesse texto, privilegiamos essas DCNs - 2002, 2015 e 2019 - tendo em vista as disputas pela significação em torno das demandas que articulam sentidos de maneira sobredeterminada e práticas políticas diversas sobre a docência. A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), tem possibilitado interpretar as demandas que fazem parte do jogo



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



político de articulações discursivas. Compreendemos demanda como solicitação, exigência e unidade mínima d análise do social (Laclau, 2011).

Toda demanda tem um sentido ambíguo, entre solicitação e exigência, pedido e reivindicação. Essa ambiguidade é destacada por Laclau para interpretar a passagem de uma solicitação ou pedido isolado não atendido a uma exigência ou reivindicação coletiva. Nessa passagem, também se evidencia uma dinâmica relacional da demanda: sua constituição coletiva depende de uma relação contextual com o outro. A demanda se diferencia assim de um interesse ou de uma vontade singular, uma vez que se forma a partir da relação entre interesses e vontades, afetos, linguagens e práticas políticas (Lopes, 2019, p. 8).

As demandas postas às Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, tem sido apresentada como desafios para a formação de professores, argumentando que o alcance desses desafios resultará em professores “mais qualificados”, capazes de garantir a qualidade da educação brasileira. Num alinhamento discurso tomado como indicador de qualidade, o currículo da formação inicial traz os desafios para a formação docente. As DCNs de 2002 foram aprovadas sob a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2002), sendo a primeira política nacional de formação inicial após a redemocratização do Estado Brasileiro. Em seu Parecer CNE/CP 09/2001 (Brasil, 2001), elencamos algumas demandas a serem enfrentadas nas políticas de formação:

Ressignificação do ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser;

Revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional;

Atividade docente tida como “vocacional” permitindo grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula”;

Diferença do nível de exigência existentes entre a formação de professores polivalentes e especialistas por área de conhecimento ou disciplina permaneceram por muito tempo depois de terem sido enfrentadas nos países onde a escolaridade foi universalizada; (Brasil, 2001, p 7, 11, 16, 17).

Diante disso, as DCNs de 2002 reivindicava uma atualização no ensino de jovens e adultos; o desenvolvimento de competências profissionais docente para o contexto atual; uma

972



identidade própria para os cursos de licenciatura; formação em nível superior para todos os professores da educação básica; entre outras demandas.

No ano de 2015, após muitas articulações, foram aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 02/15 (Brasil, 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, instituindo o que se denominou em ações e políticas para garantir demandas para a profissão docente que estava alicerçada na profissionalização. Essa Resolução, segundo a Anfope (2019), representou “um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articulou, indissociavelmente, a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica e emancipadora, defendida pelas entidades acadêmicas” (ANFOPE, 2019, p. 2). O documento político que antecedeu a aprovação dessas DCNs, o Parecer do CNE 02/2015 (Brasil, 2015a), trouxe a necessidade de “garantir efetivo padrão de qualidade para a formação dos profissionais de magistério” (Brasil, 2015a, p. 3), dentre outras como:

Rompimento com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais, bem como garantir profissionais com formação adequada nas diferentes etapas e modalidades e propiciar maior organicidade à formação;

Ministração de programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC);

Fortalecimento das relações de cooperação e colaboração entre a União, Estados, DF e Municípios, na busca por maior organicidade nas políticas, nos programas e nas ações voltados para a formação dos profissionais do magistério da educação básica;

Ampliação das articulações entre instituições de educação superior e educação básica, entre outros, e, nessa perspectiva, a institucionalização de projeto de licenciatura; (Brasil, 2015a, 13, 20, 44).

As revisões e atualizações sobre as mudanças normativas da Resolução CNE/CP nº 2/2015, resultara no Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em novembro de 2019, seguido da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, em 20 de dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores da Educação, instituindo a BNC-Formação (Brasil, 2019b). Em pesquisa anterior, identificamos que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019a; 2019b) se constitui em uma articulação de demandas por uma educação de qualidade, considerada estratégica para o alcance do desenvolvimento sustentável, em resposta a um contexto de significação do conhecimento como o novo capital para o alcance do desenvolvimento social e econômico em tempos de revolução

tecnológica e da sociedade do conhecimento. Nessa articulação discursiva, a educação assume posição estratégica na formação de cidadãos para atuarem em um mundo contemporâneo incerto e novo (Medeiros, 2023; Medeiros; Figueiredo, 2023a, 2023b). Nesse contexto de demandas pela articulação e pela coordenação das políticas educacionais para a educação básica, se constitui o discurso da adequação do currículo para a formação de professores à educação básica, endereçando sentidos para o perfil docente. Sob essas prerrogativas, o contexto em que se constitui a BNC-Formação (Brasil, 2019b) é de afirmação de um “esforço nacional” identificado em “um conjunto de políticas públicas para incrementar e fortalecer a formação docente”, para atender às especificidades fundamentais e diferentes etapas da Educação básica, tendo como fundamento:

I – a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III – o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (Brasil, 2019a, p. 3).

Constitui-se um discurso de professor e de formação, que relaciona demandas por uma educação para a formação de novos cidadãos, para atuar em um mundo contemporâneo incerto e novo, significando o conhecimento como novo capital para o alcance do desenvolvimento social e econômico. Destacamos abaixo algumas outras demandas da DCNs de 2019: a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o desenvolvimento de competências e habilidades para implementação da BNCC; e a garantia do zelo pela aprendizagem dos estudantes, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem (Brasil, 2019a).

As DCNs de 2019 se apresenta como num discurso de que é a garantia que *falta* para que os professores sejam profissionais qualificados a partir de competências profissionais, estando capacitados para oferecerem uma educação integral e de qualidade aos alunos e para superarem a desigualdade educacional (Brasil, 2019a; 2019a).

Conclusão

Considerando as DCNs apresentadas nesse estudo, argumentamos que os discursos curriculares sublinhados nessas políticas, endereçam sentidos de uma formação discursiva permeado por articulações e ressignificações de discursos, demandas e antagonismos político-curriculares, tensionados para hegemonizar de forma universal e totalizante a relação ensino-aprendizagem com a prática docente. Na luta pela significação da docência, demandas sobre a constituição de currículos mais profissionalizante, requisitam uma identidade docente a partir de uma formação unificada. As considerações aqui apresentadas não têm a pretensão de trazer respostas, clarezas ou chegar a uma conclusão sobre as DCNs estudadas. Esse trabalho se constitui como uma tentativa de identificar os sentidos das produções de políticas



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



curriculares para formação de professores, questionando o caráter universal das políticas. Tais disputas pela significação, credita à formação de professores, a responsabilidade pela melhoria da qualidade, da eficiência, das objetivações e do desempenho educacional. Essas questões que envolvem a responsabilização dos professores, tem alimentado o debate das políticas educacionais brasileiras. Lopes (2015) afirma que esse processo amplia o ato de cada um se responsabilizar, entendendo que todas as construções são processos de subjetivação, ou seja, os sujeitos são sempre subjetivados pelos diferentes processos de articulação que emergem na sociedade. Por fim, apostamos na possibilidade de outras hegemonias, visto que nada garante permanentemente as significações.

Referências

ANFOPE; et al. **Contra a descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução CNE/CP n.º 02 /2015.** ANFOPE, 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 09/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 8 maio 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, DF., **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 02/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 9 jun. 2015a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 02 de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



(cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019b.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 136-167, 2002.

FIGUEIREDO, M. P. S. Políticas curriculares para a formação de professores: sobre a verdade, o consenso e o controle do perfil docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 59-77, 2020.

FIGUEIREDO, M. P. S.; MEDEIROS, C. A. O.; RESENDE, A. A. S. Produção de sentidos na BNCC e BNC-Formação: tentativas de controle via competências. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-25, 2024.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.** São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C. **Por um currículo sem fundamentos.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, A. C. **Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo.** Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar. São Paulo: Intermeios, p. 109-127, 2017.

LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im) possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, p. 1 - 21, 2019.

976



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



MEDEIROS, C. A. O. de. **“E o professor... o que é, o que é, meu irmão?”: sentidos de docência na base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica.** 2023. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/20595>. Acesso em: 18 mai. 2025.

MEDEIROS, C. A. O. de. Formação inicial e a profissionalização docente: demandas da produção curricular. **Revista EduSer**, Lisboa, v. 17 (Esp). p. 1-24, 2025.

MEDEIROS, C. A. O. de; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Política, currículo e formação docente: disputas discursivas em torno das novas bases profissionais do saber-fazer. **Revista Teias**, v. 24, n. 74, p. 84-94, 2023a.

MEDEIROS, C. A. O. de; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Sentidos de professor e de formação docente na BNC-Formação. In: DIAS, R. E.; BORGES, V.; OLIVEIRA, M. B.; **Docência nas políticas de currículo na Ibero-América: demandas em disputa.** Curitiba: CRV, 2023b, p. 283-300.

RESENDE, A. A. de S. et al. **Sentidos de professor constituídos na base nacional comum curricular/BNCC.** 2023. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/20730>. Acesso em: 18 mai. 2025.

977



RESERVA EXTRATIVISTA DO CAZUMBÁ-IRACEMA NO EXTREMO OESTE DA AMAZÔNIA: OS DESAFIOS PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

Cleudo Araujo Farias¹

José Marlo Araújo de Azevedo²

Hellen Sandra Freires da Silva Azêvedo³

Introdução

Na década de 1980, as Reservas Extrativistas surgiram como uma conquista importante intermediada pelo movimento dos Seringueiros, que, originada na floresta amazônica, se articulava com outros movimentos de resistência contra-hegemônica. As reservas representam uma alternativa ao modelo de desenvolvimento pautado na valorização da propriedade privada e na acumulação de capital, promovendo, em contrapartida, o uso coletivo da terra e a defesa de modos de vida, culturas e autonomias (Cunha; Loureiro, 2009). As Resex se consolidam como uma estratégia, capaz de aliar a conservação ambiental ao desenvolvimento sustentável, promovendo o uso coletivo da terra e a preservação das culturas tradicionais. A Resex é uma modalidade de unidade de conservação (UC) de uso sustentável, conforme definido pela Lei nº 9.985/2000, que criou o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). Essas unidades são áreas destinadas à prática autossustentável de exploração e à conservação de recursos naturais renováveis, por populações extrativistas, bem como à proteção dos meios de vida e da cultura dessas populações (Brasil, 2000).

A Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema (RECI) é um exemplo notável dessa iniciativa. Sua criação foi motivada por anos de mobilização local, liderada por seringueiros e agricultores familiares que buscavam garantir seus direitos sobre as terras e proteger o meio ambiente. A história de sua criação começa em 1986, com a chegada do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) à região. Naquele momento, o Incra apresentou a proposta de loteamento das terras pelo projeto de assentamento Boa Esperança, que compreendia parte do que hoje é o Núcleo Cazumbá (Lelis, 2016).

¹ Currículo: <https://lattes.cnpq.br/7657591387945950>. Instituição: Instituto Federal do Acre (IFAC). E-mail: cleudo.farias@ifac.edu.br

² Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7799603587206771>. Instituição: Instituto Federal do Acre (IFAC). E-mail: jose.azevedo@ifac.edu.br

³ Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0328486499884162>. Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: hellen.azevedo@ufac.br

A importância da RECI transcende a conservação ambiental. Ela desempenha um papel fundamental na promoção da segurança alimentar, no fortalecimento das economias locais e na preservação dos modos de vida tradicionais. A produção extrativista, centrada em itens como borracha, castanha e frutas regionais, é realizada de forma familiar, garantindo a sustentabilidade econômica das comunidades e promovendo o equilíbrio entre o uso dos recursos naturais e a preservação ambiental (ICMBio, 2008).

Este estudo tem como objetivo analisar a trajetória da Reserva Extrativista Cazumbá-Iracema, no município de Sena Madureira – Acre, com ênfase nos desafios enfrentados para a oferta de educação voltada à cidadania, evidenciando como as políticas educacionais e as ações formativas, como os cursos do Pronatec, contribuem para a valorização dos saberes tradicionais, fortalecimento comunitário e desenvolvimento sustentável das populações extrativistas.

Pretende-se contextualizar sua relevância socioeconômica e ambiental, avaliando como a reserva promove o uso sustentável dos recursos naturais, fortalece a subsistência das comunidades locais e enfrenta desafios relacionados à gestão e à conservação no contexto amazônico. Além disso, busca-se evidenciar o papel das parcerias institucionais na consolidação da reserva e seu impacto no município de Sena Madureira. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e bibliográfica, com foco nos processos históricos, sociais e normativos relacionados à criação e à gestão da Resex.

979

Metodologia

A metodologia deste estudo iniciou-se com a análise contextual da criação das Reservas Extrativistas no Brasil, destacando as lutas e conquistas dos seringueiros e de suas lideranças em defesa da preservação da floresta e dos modos de vida tradicionais. Posteriormente, a pesquisa concentrou-se na Reserva Extrativista Cazumbá-Iracema (RECI), destacando aspectos relacionados à sua implementação e ao papel desempenhado como resposta às pressões ambientais e socioeconômicas ocorridas na região do Acre. Assim, o estudo foi fundamentado em fontes documentais e bibliográficas.

Inicialmente, foi realizado um amplo levantamento documental, especialmente em decretos, regulamentos, legislações, relatórios emitidos por órgãos governamentais, ou seja, fontes que permite apresentar informações específicas sobre a gestão e o funcionamento das Reservas Extrativistas (Resex) no Brasil. A pesquisa documental, segundo Fonseca (2002, p. 32), “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico”. Essa perspectiva é reforçada por Lüdke e André (2012, p. 40), ao afirmarem que “a escolha dos documentos não é aleatória, sendo guiada, em geral, por propósitos, ideias ou hipóteses previamente estabelecidas”. Complementando essa abordagem Marconi e Lakatos (2003, p. 174) enfatizaram que “a característica é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Outrossim, procedeu-se a um levantamento bibliográfico com a finalidade de revisar a literatura acadêmica sobre o tema em questão. Fonseca (2002) destacou que o estudo científico inicia-se com um levantamento bibliográfico, que permite ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre o assunto. Ainda segundo esse autor, a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de websites. Corroborando com essa ideia, Marconi e Lakatos (2003) apontaram que a pesquisa bibliográfica se apoia em fontes previamente publicadas sobre o tema em estudo. Portanto, a seleção cuidadosa dos documentos e fontes teóricas permitiu uma compreensão importante dos processos históricos e das dinâmicas sociais associadas à preservação dos modos de vida extrativistas e ao uso sustentável dos recursos naturais na Amazônia.

O estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, priorizando a compreensão significativa dos fenômenos. Segundo Minayo (2001, p. 21), essa abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, explorando dimensões que refletem as experiências e percepções dos sujeitos envolvidos. Gerhardt e Silveira (2009) observam que a pesquisa qualitativa não se concentra na representatividade numérica, mas sim em aprofundar a compreensão de grupos sociais dentro de uma organização ou comunidade. De acordo com esses autores, essa abordagem está voltada para aspectos da realidade que não são passíveis de quantificação, enfatizando a interpretação e a explicação das dinâmicas das relações sociais e das complexidades do contexto investigado.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 82953024.0.0000.0233) e autorizada pelo SISBIO (nº 95530-1), respeitando os preceitos éticos em pesquisas com seres humanos e em unidades de conservação.

Resultado e discussão

Contexto de criação da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema

A criação da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema (RECI) começou a ser idealizada devido a conflitos gerados entre fazendeiros sulistas e seringueiros nos anos 80 e teve a atuação decisiva da Igreja e do Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais. Parte da área que atualmente compõe a Reserva foi desapropriada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), destinada à implementação do Projeto de Assentamento Boa Esperança (ICMBIO, 2008).

Contudo, temendo os impactos negativos, especialmente nos âmbitos ambiental, social e econômico, os seringueiros, organizados pela Associação dos Seringueiros do Seringal Cazumbá (ASSC), decidiram rejeitar a implantação do assentamento, o que gerou um impasse com o INCRA. Após várias rodadas de negociação, o órgão recuou e destinou parte

da área aos seringueiros, embora o espaço concedido tenha se mostrado insuficiente para atender às necessidades das famílias envolvidas (ICMBIO, 2008; Clem, 2018).

Em outubro de 1999, os representantes da ASSC procuraram o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) para solicitar a criação de uma reserva extrativista que beneficiasse não apenas sua comunidade, mas também as famílias que viviam ao longo da bacia do rio Caeté. Nesse contexto, técnicos do IBAMA, com o apoio de membros da comunidade, realizaram estudos para identificar as características da área e da população local. Entre as várias decisões tomadas ao longo do processo de luta e articulação pelo território, que foram essenciais para alcançar o objetivo de criar a Reserva, destacou-se a parceria firmada com o IBAMA (Lelis, 2016).

A proposta de criação da Reserva recebeu ampla adesão e apoio de diversas instituições públicas e da sociedade civil de Sena Madureira, com destaque para a carta de apoio da Igreja Católica, assinada pelo Padre Paolino Baldassari, que, inclusive, foi uma figura importante, juntamente com a irmã Fábila, e o gestor da Resex, nas discussões para a criação da Associação dos Seringueiros (ICMBIO, 2008; Lelis, 2016).

A Igreja desempenhou um papel importante na criação da ASSC. Por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), promovia-se a união e o diálogo entre os moradores, fornecendo um espaço para discussões que culminaram na organização comunitária. Reuniões realizadas na igreja, desde 1984, possibilitaram o surgimento da ideia de uma associação, contando com a atuação de lideranças locais (Lelis, 2016; Vasconcelos, 2019).

Diante desse cenário, em 1993, foi fundada e registrada em cartório a ASSC (Figura 1), um marco importante na organização social da comunidade. A criação da ASSC simbolizou um avanço na articulação comunitária, consolidando a luta pela preservação do território e pelo fortalecimento do extrativismo sustentável como uma alternativa frente às ameaças do desmatamento (Lelis, 2016; Vasconcelos, 2019).

Figura (1) - Diretoria da Associação dos Seringueiros do Seringal Cazumbá (ASSC) de 1995, Reserva Extrativista Cazumbá-Iracema, Sena Madureira, AC.



Fonte: ASSC (2025).

982

Em 1994, com a criação do Núcleo do Cazumbá e a chegada das primeiras famílias, a comunidade recebeu um impulso significativo. A primeira família a se estabelecer foi a de Odimar Celestino, que chegou acompanhada de sua esposa Leniza Bandeira e quatro filhos. Até aquele momento, o Núcleo abrigava apenas as famílias de Nenzinho, Bibiu, Zequinha, Davi, Adelino e Nonato, enquanto outras, como as de Manuel, Longa, Preto e Branco, viviam em áreas mais afastadas (Vasconcelos, 2019).

Em 1995, o Padre Paolino Baldassari, conhecido por sua dedicação às causas sociais e ambientais, orientou os seringueiros a se estabelecerem próximos uns dos outros. Essa orientação visava facilitar a mobilização, fortalecer o movimento seringueiro local e conquistar benefícios coletivos. Entre esses benefícios estavam a construção de ramais, escolas, postos de saúde, fornecimento de energia e assistência técnica, que poderiam atender a um número maior de pessoas simultaneamente (Maia, 2011).

Figura 2 - Núcleo Cazumbá em 1986, Reserva Extrativista Cazumbá-Iracema, Sena Madureira, AC



Fonte: Associação dos Seringueiros do Seringal Cazumbá (ASSC).

983

Diante desse contexto, em 14 de dezembro de 2001, o presidente da Associação dos Seringueiros do Seringal Cazumbá – ASSC, em nome da comunidade, envia uma carta ao presidente da República. A carta destacava o protagonismo histórico dos povos da floresta na preservação ambiental, no desenvolvimento sustentável da Amazônia e na contribuição ao progresso do Brasil (ICMBIO, 2008).

Fomos nós que produzimos a borracha que trouxe o progresso para a região amazônica e ao País. Foram nossos pais e avós que habitaram esta terra, quando ela ainda era terra de ninguém. Somos nós que, ainda hoje, habitam esta terra, produzindo o sustento de nossos filhos e netos. Somos nós verdadeiramente povos da floresta e população tradicional, que cultivam a terra e extraem da floresta os produtos que ainda hoje movem o mundo. Somos nós os verdadeiros preservacionistas que, mesmo passados quase duzentos anos, ainda moramos nas mesmas colocações e tendo a floresta ao nosso redor. Somos nós os verdadeiros responsáveis pela posição de destaque da Amazônia brasileira, como pulmão do mundo e que, em função disto muitos recursos tem trazido para o nosso País. Somos nós que mesmo com a falta de uma política para o setor e com a queda de preços, continuamos habitando a floresta e defendendo-a para, conforme o preceito constitucional, a presente e futuras gerações (ICMBIO, 2008, pág. 179).

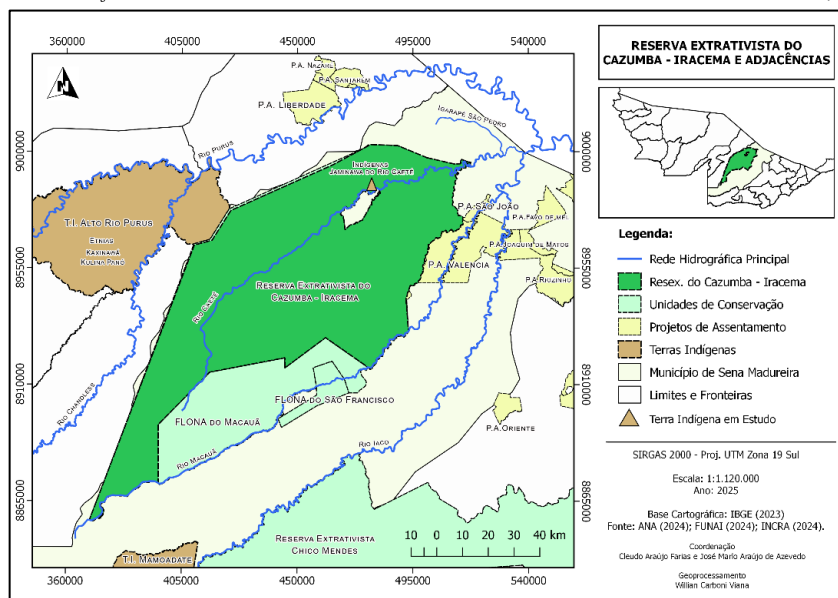
A criação da Unidade de Conservação - UC tornou-se prioritária devido aos conflitos fundiários. Durante o processo de identificação das áreas para sua composição, foram incluídas localidades de outras comunidades por suas características ambientais e pela solicitação de seringueiros residentes, como os seringais Cachoeira e Riozinho, no rio Macaú. Também foram adicionadas as cabeceiras do rio Caeté para proteger sua microbacia. A situação dos terrenos pertencentes à União, arrecadados ou desapropriados, foi levada em conta para definir a área e reduzir os custos de desapropriação (ICMBIO, 2008).

A Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema foi criada por meio do Decreto s/nº de 19 de setembro de 2002. A Resex é uma Unidade de Conservação Federal, de uso sustentável, sendo ICMBIO o órgão gestor. A Resex está localizada no estado do Acre, região da Amazônia Ocidental, na bacia do rio Purus, nos municípios de Sena Madureira (94%) e Manuel Urbano (6%), abrangendo uma área de 750.794,70 hectares (ICMBIO, 2008).

No entorno da Resex existem outras áreas (Figura 3), denominadas de áreas externas, a saber: Projeto de Assentamento Agrícola, Terras Indígenas, Floresta Nacional do Macaú e Floresta Nacional do São Francisco (Flonas), Parque Estadual do Changless e a Cidade de Sena Madureira. Essas áreas correspondem a uma faixa de 10 km a partir dos limites legais da UC. Compreender essa área e integrá-la à gestão da UC é fundamental, pois as atividades desenvolvidas no entorno podem comprometer a eficiência da unidade na conservação. Isso ocorre porque a preservação dos processos ecológicos muitas vezes requer a manutenção de áreas que ultrapassam os limites da UC (ICMBIO, 2008).

984

Figura 3 – Localização e Limites da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema, Acre, Brasil.



Fonte: Adaptados pelos autores de IBGE, 2023; FUNAI, 2024.

A conservação da reserva é de fundamental importância, pois, além de evitar o êxodo rural, evitando o crescente índice de pobreza e desemprego nas cidades da região, também contribui diretamente para manter a Microbacia dos rios Caeté e Macauã preservada. O acesso ocorre pelo município de Sena Madureira, pelos rios Caeté e Macauã e, já em seu interior, há diversos igarapés que acessam moradias mais dispersas, como o Santo Antônio, Canamary e Maloca, no rio Caeté, e igarapé Riozinho, no rio Macauã (ICMBIO, 2008). No início de sua implantação, em 2002, a Reserva era habitada por cerca de 140 famílias, número que, segundo levantamento do ICMBIO (2022), cresceu para 463, representando um aumento de aproximadamente 230,71%. Esse crescimento populacional acompanha a distribuição heterogênea dos habitantes, que se concentram principalmente nas margens dos rios, áreas de maior ocupação (ICMBIO, 2018; 2022).

Da gestão organizacional da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema

As Unidades de Conservação, conforme estabelece o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), devem ser geridas com participação social, a fim de atender aos diferentes interesses da sociedade, como a construção dos planos de gestão, conselhos gestores, monitoramento da biodiversidade, criação de estratégias de gestão dos recursos naturais e do agroextrativismo, além da promoção de iniciativas de sensibilização e educação ambiental (Brasil, 2000; Battaini *et al.*, 2024).

A RESEX do Cazumbá-Iracema (RECI) conta com diversas instâncias de gestão, incluindo grupos informais de moradores, associações comunitárias, o órgão gestor responsável (ICMBIO) e o Conselho Deliberativo. Além da legislação ambiental, a gestão da Reserva é orientada por instrumentos específicos de planejamento e normatização, como o Plano de Manejo e o Plano de Utilização. Este último, construído de forma participativa, define normas para o uso sustentável dos recursos naturais e regras de convivência, sendo acessíveis ao público. Embora algumas regras de convivência já existissem de forma não formalizada, a elaboração do Plano de Manejo consolidou e ampliou essas diretrizes, resultando na integração do Plano de Utilização ao planejamento geral da Reserva (IBAMA, 2006).

NA RECI, criada por demanda das comunidades e integradas ao Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), a gestão é compartilhada entre o órgão gestor e os comunitários. A presença de moradores implica o uso contínuo dos recursos naturais e pode gerar conflitos e descumprimento de normas, exigindo monitoramento constante e interação entre os níveis de gestão.

A Reserva conta com cinco associações formalmente estabelecidas, cada uma representando uma macro-região: Associação dos Seringueiros do Seringal Cazumbá, Associação dos Agricultores Extrativistas do Zirmão-Iracema, Associação dos Produtores Extrativistas do Alto Caeté, Associação dos Produtores Extrativistas do Médio Caeté e Associação dos Produtores Extrativistas do Riozinho-Cachoeira. Essas instituições fortalecem as atividades

sociais, culturais e econômicas dos extrativistas e desempenham um papel essencial na mediação de conflitos, na representação dos moradores e no acesso a recursos e financiamentos (ICMBIO, 2008).

O ICMBIO, enquanto gestor, presta apoio às comunidades nas tomadas de decisão e garante a proteção legal da Reserva. Já o Conselho Deliberativo, composto por oito instituições governamentais e nove não governamentais, instância máxima de gestão, é responsável por questões estruturantes, como aprovação de programas, discussão de políticas públicas, revisão do Plano de Manejo e integração da Reserva com outras áreas protegidas (ICMBIO, 2008).

O conselho tem como objetivo assegurar a administração sustentável da reserva, promover a conservação dos recursos naturais tanto em seu interior quanto em seu entorno. Além disso, apoiar e incentivar a valorização das manifestações culturais e tradições, assim como a implementação de programas permanentes de educação ambiental, realizados em parceria com o Ibama e outras instituições competentes (ICMBIO, 2008).

Os conselhos são espaços amplamente aceitos para estabelecer formas de gestão e promover o diálogo entre as organizações da sociedade civil e os governos, contribuindo para a configuração do Estado e para a formulação de políticas públicas específicas, sejam elas setoriais, temáticas ou programáticas (Loureiro; Cunha, 2009). Além de garantir a sobrevivência das comunidades tradicionais, suas atribuições incluem a proteção da biodiversidade, a mitigação do risco de extinção de espécies, a promoção do bem-estar dos visitantes e a contribuição para o desenvolvimento econômico a nível regional e nacional (IBAMA, 2006; Padua; Chiaravalloti, 2012).

986

Características econômicas e de subsistência da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema

A economia das famílias da Reserva está alicerçada no extrativismo e na agricultura familiar, que representam atividades essenciais para a subsistência e a geração de renda. O extrativismo, a caça e a pesca desempenham um papel significativo na vida dos moradores locais. A renda proveniente do extrativismo e da agricultura familiar, somada aos recursos de programas de distribuição de renda e aos salários públicos vinculados à educação e à saúde, compõe a base econômica das famílias da região (Pessoa, 2009).

A produção de alimentos e materiais básicos pela própria comunidade reduz a dependência do dinheiro para a obtenção de produtos essenciais. Esse contexto evidencia que a economia das famílias não deve ser analisada exclusivamente pela renda financeira, mas também pelo acesso direto aos recursos naturais que garantem a subsistência (ICMBIO, 2008).

O extrativismo vegetal, atividades tradicionais como a extração de látex e a coleta de castanhas, ainda são práticas comuns, embora tenham passado por mudanças ao longo do tempo. O processo produtivo de borracha, por exemplo, evoluiu para métodos mais modernos, abandonando práticas antigas em favor de novas técnicas que melhoram a

qualidade do produto. Além disso, a diversificação de produtos à base de látex, como o artesanato, corresponde a 4% da renda dos extrativistas (ICMBIO, 2008; Plese; Pereira, 2020).

Outrossim, a castanha e a farinha de mandioca, apresentam um significativo potencial econômico e alimentar para as comunidades, correspondendo a 29% dos itens geradores de renda. Além disso, a mandioca não apenas agrega valor financeiro, mas também se destaca como um dos principais produtos alimentares dos extrativistas, servindo como uma importante fonte de energia. A castanha, por sua vez, é uma valiosa fonte de proteína vegetal, sendo indispensável como complemento alimentar para os extrativistas (Siviero *et al.*, 2008; Plese; Pereira, 2020).

A agricultura, por sua vez, é fundamental para todas as famílias, seja para a subsistência ou como fonte de renda. A atividade envolve o cultivo de alimentos básicos, com grande parte da produção sendo destinada ao consumo interno, enquanto o excedente é comercializado. O trabalho agrícola envolve todos os membros da família, desde crianças até idosos, reforçando seu caráter comunitário e essencial para a vida na Reserva (ICMBIO, 2008; Pessoa, 2009).

A pecuária, apesar de secundária, cumpre um papel estratégico, garantindo alimento e renda em situações emergenciais. Os moradores criam principalmente animais de pequeno porte para consumo e venda em mercados locais, enquanto a criação de bovinos, embora crescente, não se alinha plenamente com os objetivos de conservação da Reserva (ICMBIO, 2008). Costa *et al.* (2022) destacaram a contribuição da pecuária como alternativa econômica de baixo retorno financeiro, porém importante para a permanência dos extrativistas no campo. Outros produtos do extrativismo, como madeira, óleo de copaíba, açaí e mel, também são amplamente utilizados, seja na construção, na alimentação ou na medicina tradicional. Esses recursos representam uma base importante para a economia doméstica e para a manutenção da cultura local. No entanto, segundo Plese (2017), é necessário adicionar mais valor através do processamento local desses produtos, a exemplo o óleo de copaíba, e o açaí. Corroborando com essa ideia, Cavalcanti *et al.* (2008) enfatizaram que as políticas compensatórias podem, como pagamento de serviços ambientais, tornar as atividades extrativistas competitivas de forma que as Resex cumpram bem sua função conservacionista. A Reserva tem investido ainda em iniciativas de manejo sustentável, como a criação de animais silvestres e acordos para a regulamentação da caça. Essas práticas buscam equilibrar a necessidade de subsistência com a conservação da biodiversidade, destacando a preocupação com espécies-chave para o equilíbrio ecológico (ICMBIO, 2008)

A comunidade também busca alternativas econômicas, como o ecoturismo e o acesso a linhas de crédito voltadas ao desenvolvimento sustentável. Embora o ecoturismo ainda tenha um impacto limitado na geração de renda, sua potencialidade é reconhecida como uma atividade promissora. Já o acesso a programas de crédito rural tem enfrentado desafios, sobretudo pela falta de assistência técnica adequada e pelas dificuldades logísticas da região. O ecoturismo destaca-se pelo seu potencial de gerar renda, promover a valorização da cultura

local e proporcionar o contato com a natureza preservada. Além de estar associado à conservação dos recursos naturais, o ecoturismo também desempenha um papel fundamental na valorização das culturas tradicionais (ICMBIO, 2008; Moraes; Irving, 2013).

Aspectos educacionais na Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema

O contexto político atual, marcado por debates sobre a redução e desafetação de unidades de conservação, evidencia que o processo de proteção das RESEX ainda está em evolução. Nesse cenário, a educação nessas unidades precisa ser continuamente adaptada às realidades, reconhecendo suas especificidades e desafios (Cavalcante *et al.*, 2020). No Estado do Acre, a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE)/Acre N° 168/2013, que define diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento da Educação Básica do Campo, reforça a importância da garantia dos direitos humanos, com atenção às questões de gênero, raça, cor e religião. Contudo, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos, como se observa no caso da educação na Reserva Extrativista.

O processo educacional na Reserva é marcado pela sua complexidade, exigindo adaptações e parcerias institucionais para garantir o acesso à educação. Nesse sentido, a educação do campo deve ser sustentada como algo que vai além da produção agrícola, como um espaço de vida, onde se constroem histórias, se estabelecem relações sociais, se cultivam culturas, se compartilham conhecimentos e se fortalecem as lutas de resistência das pessoas que nele vivem (Molina *et al.*, 2014). Visto que as finalidades das Reservas Extrativistas incluem a proteção dos meios de vida e da cultura das populações tradicionais. É importante reconhecer que muitos saberes são construídos a partir da vivência e não aprendidos exclusivamente na escola (Neto *et al.*, 2018, *apud*, Cavalcante *et al.*, 2020).

Segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Educação Estadual e Municipal, atualmente a RECI conta com 19 escolas de educação básica com ofertas do ensino Fundamental (E.F) I (1° à 5ª série), o ensino fundamental (E.F) II (6° à 9ª série) e o Ensino Médio (E.M) (1°, 2° e 3° anos), sob responsabilidade das Secretarias de Educação Município e Estadual. No entanto, algumas escolas municipais abrigam turmas sob a responsabilidade do estado, enquanto unidades estaduais acolhem turmas vinculadas ao município, evidenciando a articulação necessária entre diferentes esferas de governo para atender às demandas das comunidades (ICMBIO, 2008).

O levantamento aponta um total de 390 estudantes matriculados, distribuídos entre diferentes níveis de ensino: 184 no Ensino Fundamental – anos iniciais, 123 nos anos finais e 83 no Ensino Médio. Os dados revelam uma redução significativa no número de matrículas à medida que se avança nos níveis de ensino, evidenciando desafios estruturais e socioeconômicos que impactam a permanência escolar, especialmente no Ensino Médio.

O ICMBIO e a associação de moradores frequentemente assumem atribuições que, em princípio, caberiam às secretarias de educação, como o transporte de técnicos educacionais,

professores, merenda escolar e material didático. Essas iniciativas visam viabilizar a oferta e o acesso à educação. Além disso, atuam na solicitação de abertura de turma e na mediação de acordos entre os órgãos públicos e as comunidades locais (Clem, 2018). Embora os esforços dos órgãos gestores, a educação oferecida na Reserva ainda não consegue suprir a demanda, em razão do número insuficiente de escolas e, principalmente, da falta de professores. Em algumas situações, a distância entre casa e escola impede que crianças e adultos tenham acesso à educação (ICMBIO, 2008).

Neste contexto, em 2013, o Instituto Federal do Acre (Ifac) e o ICMBIO iniciaram articulações em parceria para oferecer cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) às comunidades da Reserva. Esta iniciativa representou um avanço significativo para a Unidade de Conservação, que, no ano seguinte (2014), passou a receber os primeiros cursos FIC, no âmbito do Pronatec (Ifac, 2018).

Esses cursos vieram complementar a oferta de educação, promovendo, de forma integrada, a capacitação e o desenvolvimento local sustentável, alinhando-os à missão dos Institutos Federais, que é expandir a educação profissional para comunidades isoladas do território brasileiro, ampliando o acesso à formação técnica e contribuindo para a inclusão social e produtiva das populações (Silva *et al.*, 2020).

Para garantir o acesso aos cursos, a gestão da UC, a coordenação adjunta do Pronatec e os líderes comunitários realizaram ajustes, principalmente nos projetos pedagógicos curriculares e nos períodos das aulas, com o objetivo de atender às necessidades das comunidades. As aulas eram oferecidas nas próprias localidades, em espaços adaptados, como sedes de associações e igrejas, o que permitia maior inclusão e acessibilidade.

Segundo registros oficiais do IFAC (2018), essas articulações possibilitaram, entre 2014 e 2017, a capacitação de 416 extrativistas em diversos cursos de formação inicial e continuada, como Agricultor Orgânico, Horticultor Orgânico, Açicultor, Operador de Computador, Agricultor Familiar, Agricultor Agroflorestal, Fruticultor, Apicultor, Auxiliar de Agroecologia, Meliponicultor, Beneficiador de Produtos Extrativistas e Avicultor.

A educação profissional, mais do que a educação básica, deve ser personalizada e adaptada à realidade socioambiental local, levando em conta a história de luta das comunidades, os saberes tradicionais que muitas vezes complementam o conhecimento científico, os métodos de produção e a relação intrínseca com a natureza. Todos esses aspectos são fundamentais para a oferta dessa modalidade educacional. Nesse sentido, é imprescindível que os Institutos Federais implementem com êxito os processos de interiorização da educação profissional, garantindo que essa expansão ocorra de forma efetiva e alinhada às demandas regionais.

No contexto da Resex, a educação profissional é essencial, pois pode promover maior autonomia no trabalho extrativista, fortalecer a comercialização dos produtos e contribuir para a consolidação e gestão eficaz da Unidade de Conservação (Clem, 2018). À vista disso, Saviani (2007) destacou o papel do trabalho como princípio educativo, enfatizando a importância da integração entre trabalho e educação para o desenvolvimento humano e

social. Nessa perspectiva, embora não especificamente no contexto extrativista ou da UC, os fundamentos apresentados podem ser aplicados a esses cenários, reforçando a relevância da educação profissional na promoção da autonomia dos trabalhadores e no fortalecimento de suas atividades econômicas

Considerações finais

O estudo sobre a Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema (RECI) revela uma trajetória de resistência e superação das populações tradicionais diante de adversidades ambientais, socioeconômicas e políticas. Desde sua criação, a RECI tem sido um modelo de conservação ambiental integrada ao desenvolvimento sustentável, promovendo a preservação dos modos de vida dos extrativistas e assegurando a manutenção de seu território. As parcerias institucionais, como as firmadas com o ICMBIO e o IFAC, têm desempenhado um papel fundamental na implementação de políticas de inclusão social e profissional para as comunidades da Reserva.

A gestão participativa, essencial para o sucesso da RECI, fortalece a autonomia das comunidades locais, garantindo a continuidade das práticas extrativistas e da agricultura familiar como pilares da economia. Além disso, os cursos FIC, oferecidos pelo Pronatec, foram fundamentais para a capacitação profissional, ampliando as oportunidades de inclusão produtiva e promovendo o desenvolvimento sustentável da região.

No campo educacional, o estudo identificou avanços significativos, como a oferta de cursos de qualificação, mas também apontou desafios persistentes, como a escassez de escolas e professores, especialmente no Ensino Médio. A adaptação de métodos pedagógicos, como a pedagogia da alternância, é essencial para tornar a educação mais acessível e eficaz para as comunidades, respeitando suas realidades e saberes tradicionais.

Os resultados indicam que a RECI é um exemplo positivo de como as unidades de conservação podem contribuir não apenas para a proteção ambiental, mas também para o fortalecimento das comunidades locais, promovendo sua sustentabilidade econômica e social. Para que essa trajetória de sucesso se perpetue, é necessário expandir as ofertas de educação profissional, garantir a continuidade das parcerias institucionais e fortalecer as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento sustentável da região.

Como próximos passos, é essencial que mais estudos sejam realizados sobre o impacto de longo prazo das políticas implementadas na RECI, especialmente no que se refere à biodiversidade e à qualidade de vida das comunidades. Além disso, a continuidade do investimento em educação e formação profissional, alinhada às demandas locais, é fundamental para garantir a permanência das comunidades na floresta e a eficácia dos modelos de conservação e uso sustentável dos recursos naturais.

Referências

ACRE. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE. **Resolução CEE/AC nº 168/2013: estabelece as diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo no Estado do Acre.** Rio Branco: CEE, 2013.

BATTAINI, V; MACHADO, R; ANDRADE RAYMUNDO, M. H. Educação Ambiental crítica e conservação da biodiversidade: reflexões iniciais nas unidades de conservação do Amazonas: *Critical environmental education and biodiversity conservation: initial approach in conservation units in the Amazonas*. **Revista Cocar**, [S. L.], v. 20, n. 38, 2024. DOI: 10.31792/rc.v20i38.7959.

BRASIL. **Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000.** Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Brasília, 2000.

CAVALCANTE, A. K; DIAS, J. de O; ARAÚJO, J. M; SALOMÃO, A. C; SANTOS, R. C; SIVIERO, A. Educação e trabalho nas reservas extrativistas: histórias de vida dos formandos do Curso Técnico em Florestas. **Cadernos de Agroecologia**, São Cristóvão, v. 15, n. 2, p. 01-05, jun. 2020.

CAVALCANTI, F. C. S; MACIEL, R. C. G; MANGABEIRA, J. A. C; REYDON, B. P. A Sustentabilidade das Reservas Extrativistas pela perspectiva da economia ecológica. **In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL**, 46, 2008, Rio Branco. Completo... Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

CLEM, T. C. de F. **Diretrizes para uma política de educação na floresta amazônica: o caso da resex do Cazumbá- Iracema-Ac, Brasil.** 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Áreas Protegidas da Amazônia – Mpgap, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – Inpa, Manaus, 2018.

COSTA, D; SOUZA, C. L de; SIVIERO, A; ARAGÃO, W. A; OLIVEIRA, A. V. D de; BEBER, P. M; SILVA, J. M. de A; NASCIMENTO, J. S da C. do. A produção animal da agricultura familiar na reserva extrativista Cazumbá – Iracema, acre, brasil. **Revista Brasileira de Agropecuária Sustentável**, [S. L.], v. 12, n. 1, p. 98-106, set. 2022.

CUNHA, C. C; LOUREIRO, C. F. B. Reservas extrativistas: limites e contradições de uma territorialidade seringueira. **Theomai**, Buenos Aires, Arg, n. 20, p. 169-185, 2009.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



DA FONSECA, J. J. S. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca, 2002.

FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. Base cartográfica das terras indígenas do Brasil. Brasília: FUNAI, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/funai>. Acesso em: 24 jan. 2025.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IBAMA. Conselho Deliberativo da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema. **Regimento Interno**. Sena Madureira: IBAMA, 2006.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Bases Cartográficas Contínuas dos Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/bases-cartograficas-continuas/15807-estados.html>. Acesso em: 24 jan. 2025.

992

ICMBIO. INSTITUTO CHICO MENDES PARA CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Cadastro de Moradores da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema**. Sena Madureira: ICMBIO, 2022.

ICMBIO. INSTITUTO CHICO MENDES PARA CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Plano de Manejo participativo da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema**. Sena Madureira: ICMBIO, 2008.

IFAC. INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – Campus Sena Madureira. **Relatório de gestão do Pronatec do exercício 2018**. Sena Madureira: IFAC, 2018.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LELIS, M. G. **A reserva extrativista Cazumbá-Iracema e a governança dos recursos comuns: sobrevivência de todos e patrimônio de uns?** 2016. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



MAIA, A. C. Apresentação Prêmio FORD de Conservação Ambiental. Sena Madureira, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, M. C; SANTOS, C. A; MICHELOTTI, F; SOUSA, R. P. (Orgs.). Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014. 292 p.

MORAIS, E. A de; IRVING, M. de A. Ecoturismo: encontros e desencontros na Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema (AC). **Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 738-757, ago./out. 2013.

PADUA, C. V; CHIARAVALLOTTI, R. M. Pesquisa e conhecimento na gestão de unidades de conservação. **ECOS**, v. 2, p. 2, 2012.

PESSOA, J. de S. Agrobiodiversidade e caracterização de etnovariedades de mandioca da Reserva Cazumbá- Iracema, Acre. 2009. 91f. Dissertação (Mestrado em Agronomia – Produção Vegetal) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, 2009.

PLESE, N. G da S. P. AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE LOCAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO AO EXTRATIVISMO DE PFNM NO ACRE: O CASO DA RESEX DO CAZUMBÁ IRACEMA. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Gestão de Áreas Protegidas na Amazônia, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Manaus, 2017.

PLESE, N. G da S. P; PEREIRA, H dos S. Efetividade local das políticas públicas estaduais de fomento à coleta sustentável de produtos florestais não-madeireiros: o caso da Reserva Extrativista do Cazumbá, no Acre, Brasil. **Brazilianjournal Of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 72731-72748, set. 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILVA, R de S; SILVA, F. R da; AZEVEDO, J. M. A de. Contribuições do Instituto Federal para a formação profissional e avanços educacionais no Extremo Oeste da Amazônia. **Cocar**, [S. I.], v. 14, n. 29, p. 42-60, mai./ago., 2020.

993



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



SIVIERO, A; RAIMUNDO, C. F; LESSA, L. S; DELUNARDO, T. A; PARDINAS, O. B.
Farinha Mista De Mandioca Com Castanha-Do-Brasil: Uma Alternativa Agroecológica para a Reserva Extrativista Cazumbá-Iracema. Rio Branco, 2008.

VASCONCELOS, A. da S. **As Amazônias da Cazumbá: a fotografia como vivência de antropologia visual e socioambiental para revelar uma reserva extrativista e sua cultura.** 2019. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2019.

994



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: A LEI Nº. 12.881/2013 E AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS NO BRASIL

Andrea Boeira do Amaral¹

Revisão de literatura

A revisão de literatura é um componente fundamental da escrita, pois permite ao pesquisador tanto compreender o estado atual do conhecimento sobre o tema selecionado, quanto identificar lacunas existentes no contexto da pesquisa. Conforme Chizzotti (2013), em sua obra *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*, a revisão de literatura envolve a análise crítica de estudos já realizados, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento de novas investigações. Existem diferentes formas de revisão. Nesta pesquisa optou-se por uma revisão sistemática, que seguiu um protocolo baseado em cinco passos, com critérios claros de inclusão e exclusão de estudos. Foram eles: 1) definição do problema e objetivo da revisão; 2) definição do protocolo de revisão; 3) busca sistemática pelas pesquisas; 4) análise e seleção dos trabalhos; 5) síntese dos dados.

Para a realização do passo 1, foi definido o problema de pesquisa: de que forma as Universidades Comunitárias, a partir da Lei nº 12.881/2013, conseguem preservar sua identidade diferenciada nas dimensões social e jurídica diante dos desafios impostos pelo atual cenário da educação superior brasileira? A partir disso, foram estabelecidas as variáveis a serem pesquisadas, ou seja, os temas de interesse nas bases de dados: Universidades Comunitárias, identidade institucional e Lei nº 12.881/2013. E, por fim. Os objetivos da revisão: mapear a produção acadêmica por meio da análise de teses e dissertações, identificando lacunas nas pesquisas.

O passo 2 estabeleceu como protocolo: a) definição das bases de dados: Repositório de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia; b) definição dos buscadores: "Universidades Comunitárias" AND "Regulação do Ensino Superior"; "Universidades Comunitárias" AND "Financiamento do Ensino Superior"; "Universidades Comunitárias" AND "Lei nº 12.881/2013"; "Universidades Comunitárias" AND ("Extensão Universitária" OR "Responsabilidade Social Universitária"); c) definição dos critérios de inclusão: pesquisas entre 2013-2025, tendo por referência a promulgação da Lei nº 12.881/2013 até o tempo presente, pesquisas sobre universidades comunitárias; pesquisas em português; d) definição dos critérios de exclusão: pesquisas que não envolvam, além da temáticas das universidades comunitárias, o financiamento destas instituições ou a sua identidade.

No passo 3, foi feita a seleção dos trabalhos localizados por meio da leitura do título, resumo e palavras-chave, removendo-se aqueles que não se encaixavam nos critérios da revisão. Em seguida, os resumos e palavras-chave dos trabalhos pré-selecionados foram analisados e

995

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). andreabamaral@yahoo.com.br

organizados em tabelas. A análise revelou quatro eixos centrais: Regulação e Políticas Públicas, Identidade Institucional e Sustentabilidade, Função Social e Extensão Universitária, e Relação Público-Privada e Financiamento. O passo 5 consistiu na escrita da revisão apresentada a seguir.

Revisão no Repositório Capes

As buscas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES foram realizadas no dia 09 de março de 2025, resultando na localização de 21 trabalhos, sendo 6 teses e 15 dissertações. A partir dos descritores definidos, a busca com "Universidades Comunitárias" AND "Regulação do Ensino Superior" retornou 7 trabalhos, dos quais 6 são dissertações e 1 é tese. O descritor "Universidades Comunitárias" AND "Financiamento do Ensino Superior" resultou em 3 teses; enquanto "Universidades Comunitárias" AND "Extensão Universitária" identificou 9 dissertações e 2 teses. No entanto, ao analisar os resumos e palavras-chave, verificou-se que os trabalhos encontrados com a busca "Universidades Comunitárias" AND "Regulação do Ensino Superior" não apresentavam relevância para a pesquisa, sendo descartados na etapa de triagem.

A busca com o descritor "Universidades Comunitárias" AND "Financiamento do Ensino Superior" resultou na seleção de quatro teses consideradas relevantes para a pesquisa. Já a busca com "Universidades Comunitárias" AND "Extensão Universitária" identificou três trabalhos pertinentes ao estudo, sendo duas dissertações e uma tese. A análise das palavras-chave extraídas do conjunto dos estudos permitiu a identificação de cinco grandes temas recorrentes na literatura: políticas educacionais, regulação e constituição, e financiamento e políticas de acesso. A síntese das palavras encontra-se na imagem a seguir:

996

Figura 1 Nuvem de Palavras CAPES



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O conjunto das palavras apresentadas nesta nuvem revela que há um destaque especial nas pesquisas para o papel das Universidades Comunitárias na política educacional brasileira. Termos como "Identidade Institucional" e "Identidade Organizacional" sugerem uma preocupação com o fortalecimento das missões dessas instituições, enquanto a presença recorrente de expressões relacionadas com políticas públicas evidencia a importância dos programas estatais de financiamento e acesso ao ensino superior. Além disso, a ênfase dada à "Extensão Universitária" indica um compromisso com a função social das universidades. Por fim, conceitos como "Estado Neopatrimonialista" e "Cooptação" introduzem uma discussão política mais ampla sobre o caráter público, ainda que não estatal, dessas instituições. Para uma análise mais completa, a seguir são apresentadas as tabelas-síntese com os resultados da busca no Portal de Teses e Dissertações da Capes:

Tabela 1 Busca por "Universidades Comunitárias" AND "Financiamento do Ensino Superior"

"Universidades Comunitárias" AND "Financiamento do Ensino Superior"						
Título	Autor	Ano	Tipo	IES	Objetivo	Palavras-Chave
IDENTIDADE DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ENSINO SUPERIOR ITAJAÍ (SC)	Isaura Maria Longo	2019	T	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Compreender o processo e as características que envolvem a constituição identitária das Universidades Comunitárias do sul do Brasil, considerando o contexto mutante das políticas para o ensino superior nas últimas décadas.	Política educacional; Universidades Comunitárias. Identidade Institucional. Identidade Organizacional.
O IMPACTO DO FIES E DO PROUNI NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL: ENTRE A INCLUSÃO SOCIAL E A COOPTAÇÃO POLÍTICA	Angelita Renck Gerhardt	2021	T	UNIVERSIDADE FEEVALE	Analisar duas políticas públicas de inclusão no ensino superior, as quais tiveram grande impacto no atendimento às metas do Plano Nacional de Educação (PNE): o Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni).	Políticas Públicas; FIES; ProUni; Ensino Superior; Estado Neopatrimonialista; Cooptação; Universidades Comunitárias

O CAMPO DE AÇÃO ESTRATÉGICA DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL	Leonardo Gustavo Schneider	2021	T	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Analisar como as transformações do campo da educação superior no Rio Grande do Sul e a atuação dos grupos educacionais têm influenciado a dinâmica das instituições comunitárias regionais nas dimensões académicas, administrativas e sociais.	Educação superior; Instituições comunitárias de ensino; Campo da educação superior; Campo de Ação Estratégica
A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E A FUNÇÃO SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (ICES) NO BRASIL, 2013-2022	Michele Cristina Souza Achcar Colla De Oliveira	2023	T	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	Investigar a construção indetitária das ICES no Brasil a partir de 2013, avaliando se há contribuição para a efetivação do direito à educação e qual função social exerceriam.	Instituições Comunitárias; Função Social; Políticas Públicas; Constituição Federal

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Tabela 2 Busca por Universidades Comunitárias" AND "Extensão Universitário”

“Universidades Comunitárias" AND "Extensão Universitária”						
Título	Autor	Ano	Tipo	IES	Resumo	Palavras-chave
A EXTENSÃO EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CATÓLICAS: TENSÕES ENTRE CIÊNCIA, FÉ, ESTADO E MERCADO	Janaina Cristina De Jesus	2016	T	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Analisar as múltiplas determinações que têm incidido nas concepções de extensão em Universidades Católicas que, a partir da aprovação da Lei federal nº 12.881, de 12 de novembro de 2013 passam a compor um grupo específico no âmbito da educação superior,	Extensão universitária – universidades comunitárias católicas – público não estatal, ICES

					por isso Universidades Comunitárias Católicas.	
LIMITES E POSSIBILIDADES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA POPULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA TERRITÓRIO PAULO FREIRE	Fabrizio Guinzani	2017	D	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	Compreender a relação entre o papel da extensão universitária popular realizada no Programa TPF como uma política institucional e as políticas sociais no contexto local, bem como os limites e possibilidades desta articulação..	Universidade. Universidade Comunitária. Extensão universitária popular. Paulo Freire.
O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PROMOÇÃO DA SEGURANÇA HUMANA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA TAMO JUNTO	Danieli Bremm	2020	D	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	Analisar como o programa de extensão “Tamo Junto- Cuidado Integral e Arte” da Unochapecó corrobora com o fortalecimento da Segurança Humana das famílias participantes”.	Universidade Comunitária; Extensão Universitária; Segurança Humana; Curricularização o da Extensão

999

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os trabalhos abordam a relação das Universidades Comunitárias com as políticas públicas, com a extensão universitária e com os desafios de financiamento no ensino superior brasileiro. No que se refere à categoria regulação e políticas públicas, Oliveira (2023), Longo (2019) e Gerhardt (2021) analisam como as Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) são impactadas por normativas educacionais, especialmente pela Lei nº 12.881/2013. Essas pesquisas ressaltam a complexidade da regulação dessas instituições, evidenciando tanto sua autonomia quanto sua dependência de políticas públicas como o FIES e ProUni. A tese de Jesus (2016) também contribui para essa discussão ao examinar a intersecção entre o comunitário e o confessional e constituição identidade institucional ICES. As pesquisas de Guinzani (2017) e Schneider (2021) argumentam sobre a importância das universidades comunitárias como espaços fundamentais para o desenvolvimento regional e social, mas também apontam desafios estruturais e institucionais que limitam sua sustentabilidade. Enquanto a dissertação foca no impacto da extensão universitária popular, a tese analisa os efeitos das mudanças regulatórias e de mercado sobre as universidades



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



comunitárias, destacando a necessidade de políticas públicas mais específicas para garantir a autonomia e permanência dessas instituições.

As pesquisas de Bremm (2020) e Oliveira (2023) abordam questões centrais sobre as Universidades Comunitárias no Brasil, seja no fortalecimento da extensão universitária como estratégia de integração social e educacional, como evidenciado por Bremm, ou na análise da identidade e governança das ICES, conforme discutido por Oliveira. Entretanto, enquanto Bremm foca na relação entre extensão universitária e Segurança Humana, Oliveira amplia a discussão para o impacto das políticas públicas e do financiamento educacional na sustentabilidade dessas instituições. As conclusões apontam para a necessidade de equilíbrio entre a autonomia institucional das ICES, sua função social e a dependência de recursos públicos.

Assim, fica evidente que os estudos analisados, ainda que poucos, formam um campo de investigação consistente sobre o papel das Universidades Comunitárias frente às políticas públicas e ao contexto regulatório do ensino superior brasileiro. As pesquisas ressaltam especialmente a tensão entre autonomia institucional e dependência de políticas de financiamento público, destacando a necessidade de políticas mais específicas e sustentáveis para essas instituições. Para a continuidade das pesquisas, os trabalhos revelam lacunas importantes, particularmente sobre o financiamento das ICES e sobre os efeitos práticos da Lei nº 12.881/2013, evidenciando a importância da pesquisa em questão.

1000

Revisão na Biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

As buscas na BDTD foram realizadas no dia 09 de março de 2025, resultando na localização de 36 trabalhos, sendo 16 teses e 20 dissertações. A partir dos descritores definidos, a busca com "Universidades Comunitárias" AND "Regulação do Ensino Superior" retornou sete trabalhos, dos quais dois são dissertações e 5 são teses. Uma das teses localizadas foi a de Schneider (2021), já incluída na busca feita no catálogo Capes. Por essa razão, o trabalho foi excluído desta etapa da revisão.

O descritor enquanto "Universidades Comunitárias" AND "Extensão Universitária" identificou duas teses. Destas, uma já havia sido localizada no Portal Capes, razão pela qual o trabalho de Michele Cristina Souza Achcar Colla de Oliveira foi descartado desta análise. Por sua vez, a busca por "Universidades Comunitárias" AND "Financiamento do Ensino Superior" resultou em 27 trabalhos, sendo 18 dissertações e nove teses. Apareceram nesta busca os trabalhos de Schneider (2021) e Oliveira (2023), que foram descartados.

A análise dos resumos e palavras-chave desta segunda etapa da revisão estrutura-se em quatro eixos principais: identidade institucional e experiência acadêmica, políticas públicas e acesso à educação superior, integração ensino-serviço e impacto comunitário, e estratégias institucionais e desenvolvimento regional.



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Figura 2 Nuvem de Palavras BDTD



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A imagem evidencia uma coesão entre as pesquisas realizadas na BDTD e na Capes, com a prevalência das categorias Educação, Universidade Comunitária, Ensino Superior e Extensão Universitária, e Instituições Comunitárias de Educação Superior. Além disso, o número maior de pesquisas localizadas mostra a emergência de novos temas relevantes no contexto da UCs, sugerindo novas demandas às instituições comunitárias, como a desenvolvimento sustentável e a governança, por exemplo. A seguir encontram-se as tabelas com a síntese das buscas e dos trabalhos seleccionados:

1001



Tabela 3 Síntese "Universidades Comunitárias" AND "Regulação do Ensino Superior"

"Universidades Comunitárias" AND "Regulação do Ensino Superior"					
Ano	Autor	Título	Instituição	Tipo	Objetivo
2023	Inda, Pedro Augusto Alves de	A arquitetura da experiência acadêmica: um estudo de caso em uma universidade comunitária	Universidade de Caxias do Sul	Tese	Identificar como os estudantes do ensino superior constroem a arquitetura de sua experiência acadêmica. A partir desse ponto de partida, buscou analisar como emerge o significado (o todo coerente) a partir dos fragmentos (as partes) vivenciados ao longo do tempo e em um espaço específico (o campus universitário de ensino integral). O sentido dessa investigação visou rastrear as aprendizagens efetivas, considerando as inúmeras partes oferecidas pela facilidade e pelo incentivo à mobilidade acadêmica entre instituições de ensino superior, potencializadas pelo fenômeno da desagregação, o qual permite separar as partes constituintes do ensino superior em todas as suas escalas, bem como, aos estudantes, acessarem-nas do modo que desejarem.
2019	Nadalon, Sabrina Klose	Políticas públicas de acesso à educação superior no COREDE Vale do Jaguari: o caso dos egressos da URI-campus Santiago (2010-2017)	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Tese	Avaliar o impacto das políticas públicas de acesso à educação superior no Corede Vale do Jaguari, particularmente o caso dos egressos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) Campus Santiago entre os anos de 2010 a 2017. Busca especificamente investigar as políticas públicas de acesso à educação superior FIES E PROUNI, procurando verificar as contribuições dessas políticas na região do Corede Vale do Jaguari, relacioná-las com o desenvolvimento socioeconômico da região, compreender o papel das universidades comunitárias para a formação de atores focados para o desenvolvimento local, identificar possibilidades de melhoria para o emprego dessas políticas e, elaborar relatório técnico demonstrando o perfil dos egressos.
2016	Bencke, Fernando Fantoni	A experiência gaúcha de parques científicos e tecnológicos à luz da tríple hélice	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Tese	Analisar a trajetória de constituição dos parques científicos e tecnológicos consolidados no Rio Grande do Sul à luz da tríple hélice.
2014	Guasselli, Maristela Ferrari Ruy	Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Tese	Analisar a interface entre a produção de conhecimento na universidade e a prática na escola de ensino regular, com foco na formação continuada em educação especial e a relação com o trabalho docente na educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

1002

Tabela 4 Síntese “Universidades Comunitárias” AND “Extensão Universitária”

“Universidades Comunitárias” AND “Extensão Universitária”						
Autor	Título do Trabalho	Ano	Instituição	Tipo	Resumo	Palavras-chave
Colombo, Fabíola	Objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) da agenda 2030 e a interação com as instituições comunitárias de ensino superior (ICES)	2021	Centro Universitário Univates	Tese	Avaliar a interação entre os ODS e estas Instituições, buscando entender como elas podem contribuir com a concretização da Agenda 2030 e como os ODS podem beneficiar o desenvolvimento dessas Instituições e suas regiões.	Agenda 2030 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) Localização dos ODS Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) Organização das Nações Unidas (ONU)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Tabela 5 Síntese “Universidades Comunitárias” AND “Financiamento do Ensino Superior”

“Universidades Comunitárias” AND “Financiamento do Ensino Superior”						
Autor	Título do Trabalho	Ano	Instituição	Tipo	Resumo	Palavras-chave
Voos, Jordelina Beatriz Anacleto	Políticas de permanência de estudantes na educação superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses	2016	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	Tese	analisa as políticas institucionais voltadas para garantir que os alunos, especialmente os de baixa renda, consigam concluir seus cursos sem desistências ou evasão.	Evasão universitária Política educacion Universidades comunitárias – Brasil Ensino superior Educação
Pereira, Vicente Hudson Sousa	Análise do financiamento público da extensão universitária no âmbito da Universidade Federal do Cariri, no período de 2016 a 2020	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Dissertação	Analisar a influência do financiamento público para a extensão universitária, no período de 2016 a 2020.	Gestão pública Financiamento público Ensino superior Extensão universitária

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise sistemática das pesquisas selecionadas revela importantes contribuições sobre o papel das UCs no cenário do ensino superior brasileiro. O estudo de Pedro Augusto Alves de Inda (2023) ressalta que, mesmo diante da fragmentação crescente do ensino superior, é possível preservar uma formação integral e de qualidade, desde que as universidades comunitárias mantenham um ambiente institucional propício à socialização, disponham de

laboratórios adequados e tenham um corpo docente efetivamente comprometido com a proposta pedagógica institucional. Contudo, a pesquisa evidencia também que a expansão das instituições mercantis exerce forte pressão sobre as ICES, exigindo dessas instituições uma revisão constante de suas práticas acadêmicas e administrativas para preservar sua identidade frente às lógicas mercadológicas.

Complementarmente, Sabrina Klose Nadalon (2019) traz à luz o impacto das políticas públicas de acesso, como o FIES e o ProUni, indicando que tais programas têm contribuído efetivamente para elevar o perfil socioeconômico dos egressos da URI - Campus Santiago. O estudo reconhece, entretanto, desafios significativos relacionados à implementação dessas políticas, indicando que, embora as ICES desempenhem papel fundamental na formação de capital humano para o desenvolvimento regional, sua atuação poderia ser ampliada mediante políticas mais estáveis e inclusivas de financiamento.

Carine Vendruscolo (2014) aprofunda a discussão acerca da função social das universidades comunitárias, destacando a importância da colaboração estratégica com o setor público. Para a autora, a integração entre formação acadêmica e demandas locais potencializa o impacto social das ICES, embora exija estruturas de governança mais sólidas e políticas institucionais claramente definidas.

A perspectiva de Fernando Fantoni Bencke (2016) sugere a colaboração via trílice hélice— universidades, setor privado e poder público—como estratégia eficaz para fortalecer a sustentabilidade financeira das ICES. Essa abordagem colaborativa é apontada como um caminho promissor para enfrentar os desafios financeiros e competitivos impostos pelo mercado educacional, especialmente em contextos regionais.

Fabíola Colombo (2021), por sua vez, amplia a reflexão sobre o potencial transformador das universidades comunitárias, especialmente quanto à promoção dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). A pesquisa reforça que as ICES são agentes estratégicos, capazes de influenciar positivamente contextos locais e globais por meio de práticas extensionistas alinhadas às metas globais de desenvolvimento sustentável.

Apesar dessas contribuições, assim como no Portal Capes, observa-se a ausência de investigações sobre os impactos específicos da Lei nº 12.881/2013 nas universidades comunitárias, apontando uma lacuna relevante para futuras pesquisas. Do mesmo modo, a comparação detalhada entre ICES e instituições mercantis permanece superficial, indicando outra lacuna que merece atenção investigativa.

Em síntese, a revisão sistemática das pesquisas aponta para a necessidade de estudos que analisem o impacto concreto da legislação vigente e de sua não regulamentação na finalidade e na identidade das ICES no Brasil.

Revisão de artigos em periódicos

A revisão de literatura é uma etapa essencial no processo de pesquisa acadêmica, pois permite ao pesquisador mapear o estado atual do conhecimento sobre um tema específico, identificar

lacunas de investigação e situar seu próprio estudo dentro do contexto teórico e empírico já existente. No caso das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), a análise das publicações em periódicos acadêmicos complementa e amplia as revisões anteriores realizadas em teses e dissertações, proporcionando uma compreensão mais abrangente e atualizada sobre a relevância estratégica dessas instituições na educação superior brasileira. A revisão integrativa realizada por Buffon, Moraes e Borges (2024), que analisou 32 artigos científicos sobre as ICES entre 2004 e 2020, evidencia um panorama claro sobre o papel dessas instituições na democratização do acesso ao ensino superior, no desenvolvimento regional e na formação de profissionais qualificados. Este estudo aponta também para um processo de crescente mercantilização do ensino superior, indicando desafios significativos para as ICES em manterem sua identidade institucional e sustentabilidade financeira frente a pressões mercadológicas e regulatórias. Observa-se ainda uma concentração geográfica significativa das pesquisas nas regiões Sul do país, principalmente em Santa Catarina e Rio Grande do Sul, destacando uma necessidade clara de ampliar investigações sobre a atuação das ICES em outras regiões do Brasil.

Além disso, Buffon, Moraes e Borges identificam lacunas importantes, especialmente quanto aos impactos concretos das ICES nas localidades onde atuam. A necessidade de detalhar os efeitos econômicos, sociais e culturais locais é destacada como um campo promissor para futuras pesquisas. A análise dos artigos também revela uma tendência recente de deslocamento das discussões intrainstitucionais para abordagens extrainstitucionais, buscando compreender as relações dessas instituições com as comunidades e o setor produtivo regional. Portanto, estudos futuros devem considerar explorar mais profundamente essas dimensões, incluindo redes emergentes de ICES em regiões menos investigadas, para compreender melhor suas contribuições e desafios no cenário nacional. Ainda, foram feitas buscas no Google Scholar para localizar artigos que dialogassem com a tese. A busca por “Lei nº 12.881/2013” AND “Instituições Comunitárias de Ensino Superior” resultou em 39 trabalhos. Desses, nove eram teses ou dissertações e dois eram livros. Dos que restaram, seis contribuem para essa discussão. Eles são apresentados a seguir:

1005

Tabela 6 ICES e a Lei nº 12.881/2013

Autor(es)	Tipo de Estudo	Contribuições principais	Relevância
Fortunato (2021)	Teórico	Ressalta o papel público não estatal das ICES e os desafios identitários diante da mercantilização.	Aporta fundamentos sobre gestão democrática e função social.
Behling et al. (2022)	Teórico	Analisa a imagem institucional das ICES por arquétipos simbólicos.	Contribui para refletir a identidade institucional sob uma perspectiva comunicacional.
Garcia (2020)	Teórico-jurídico	Reflete sobre a distinção entre instituições públicas, privadas e comunitárias.	Fortalece a discussão sobre identidade jurídica das ICES.
Ecosson (2020)	Teórico	Discute legitimidade e identidade das ICES frente ao mercado.	Sugere estratégias para afirmação do caráter público não estatal.

Lazzaretti et al. (2023)	Teórico	Analisa tensões entre missão comunitária e exigências legais.	Compreende contradições institucionais na busca por sustentabilidade.
Schaefer e Spengler (2020)	Estudo de caso	Analisa a mediação como política pública desenvolvida pela UNISC.	Exemplifica a operacionalização da função social das ICES.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A ampliação da revisão de literatura para artigos de periódicos permitiu um aprofundamento na análise de como a Lei nº 12.881/2013 tem sido abordada na produção científica brasileira. O artigo de Fortunato (2021), de natureza teórica, discute o papel das universidades comunitárias como instituições públicas não estatais e os desafios enfrentados para preservar sua identidade institucional frente à lógica mercadológica. Embora não apresente dados empíricos diretos sobre a aplicação da Lei nº 12.881/2013, contribui nas discussões ao oferecer um referencial teórico sobre gestão democrática e função social. Sua abordagem reforça a importância de compreender a especificidade das ICES no contexto de um sistema educacional cada vez mais orientado pelo mercado.

Já o artigo de Behling et al. (2022), também teórico-conceitual, propõe uma análise inovadora da imagem institucional das universidades comunitárias a partir dos arquétipos do inconsciente coletivo. A Lei nº 12.881/2013 é utilizada apenas como pano de fundo, mas a discussão contribui com uma perspectiva simbólica sobre como a identidade das ICES é percebida por seus públicos. Essa abordagem amplia a compreensão do vínculo entre identidade institucional e pertencimento comunitário.

Por um viés teórico-jurídica, o artigo de Garcia (2020) reflete sobre a consolidação do marco legal das ICES, destacando a distinção entre instituições públicas estatais, privadas e comunitárias. A discussão está ancorada na Lei nº 12.881/2013 e reforça a necessidade de reconhecimento legal da identidade institucional das universidades comunitárias. Sua contribuição é relevante para pensar a legitimidade e o posicionamento jurídico dessas instituições frente às políticas públicas.

O estudo de Ecosson (2020), também teórico, discute as estratégias identitárias das ICES diante de um cenário regulatório e mercantilizado. Ao tratar da Lei nº 12.881/2013, o artigo evidencia tanto os avanços quanto os limites da norma, propondo que as ICES desenvolvam estratégias sólidas para reforçar sua legitimidade como instituições públicas não estatais. Sua contribuição reside na problematização das tensões entre institucionalidade e mercado.

Na mesma linha, o estudo de Lazzaretti *et al.* (2023) analisa como as exigências legais, incluindo a Lei nº 12.881/2013, interferem na organização institucional das ICES. Os autores destacam as tensões entre a missão comunitária das universidades e a necessidade de adaptação às normativas e dinâmicas de mercado. O texto contribui para a presente pesquisa ao iluminar os dilemas vividos pelas ICES entre a fidelidade à sua origem comunitária e os desafios da sustentabilidade.

Finalmente, o artigo de Schaefer e Spengler (2020) constitui um estudo de caso sobre a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), analisando a implementação da mediação como



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



política pública no ensino, pesquisa e extensão. Ancorado na Lei nº 12.881/2013, o trabalho demonstra como práticas institucionais alinhadas à função social podem operacionalizar a legislação em contextos comunitários. A experiência analisada oferece um exemplo concreto e bem-sucedido da articulação entre norma jurídica, identidade institucional e transformação social.

Assim, a análise integrada dos artigos revela uma produção científica consistente que reforça a centralidade das ICES no debate educacional brasileiro contemporâneo. Os estudos revisados contribuem de maneira significativa para compreender os efeitos jurídicos, simbólicos, financeiros e políticos da Lei nº 12.881/2013, além de apontar estratégias e caminhos possíveis para o fortalecimento da identidade institucional dessas universidades.

No entanto, há que se considerar a predominância de estudos teóricos, com apenas um trabalho empírico identificado entre os artigos analisados. Esse desequilíbrio sugere a necessidade de estudos que explorem, com base em dados concretos, os impactos reais da Lei nº 12.881/2013 nas instituições comunitárias e nos territórios em que estão inseridas. Essa lacuna empírica torna-se ainda mais evidente se considerarmos a revisão de Buffon, Moraes e Borges (2024), que não menciona nenhum trabalho empírico. Essa é a maior lacuna encontrada pela revisão.

1007

Referências

BEHLING, et al. Análise da imagem institucional das ICES por arquétipos simbólicos. 2022.

BENCKE, Fernando Fantoni. **A experiência gaúcha de parques científicos e tecnológicos à luz da trílice hélice**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul (UCS).

BREMM, Danieli. **O papel da extensão universitária na promoção da segurança humana em tempos de pandemia: um olhar sobre o programa "Tamo Junto"**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2020.

BUFFON, MORAES, BORGES. Revisão integrativa sobre as ICES no cenário educacional brasileiro (2004-2020). 2024.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2013.

COLOMBO, Fabíola. **Objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) da agenda 2030 e a interação com as instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. 2021. Tese (Doutorado) – Centro Universitário Univates.





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ECOSSON. Legitimidade e identidade das ICES frente ao mercado. 2020.

FORTUNATO. O papel público não estatal das ICES e os desafios identitários diante da mercantilização. 2021.

GARCIA. Reflexões sobre a distinção entre instituições públicas, privadas e comunitárias. 2020.

GERHARDT, Angelita Renck. **O impacto do FIES e do ProUni nas Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul: entre a inclusão social e a cooptação política.** 2021. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2021.

GUINZANI, Fabrizio. **Limites e possibilidades da extensão universitária popular: uma análise a partir do programa território Paulo Freire.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense.

INDA, Pedro Augusto Alves de. **A arquitetura da experiência acadêmica: um estudo de caso em uma universidade comunitária.** 2023. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul (UCS).

LAZZARETTI *et al.* Tensões entre missão comunitária e exigências legais nas ICES. 2023.

LONGO, Isaura Maria. **Identidade das Universidades Comunitárias no contexto das políticas educacionais para ensino superior: Itajaí (SC).** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

NADALON, Sabrina Klose. **Políticas públicas de acesso à educação superior no COREDE Vale do Jaguari: o caso dos egressos da URI-campus Santiago (2010-2017).** 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

OLIVEIRA, Michele Cristina Souza Achcar Colla de. **A construção identitária e a função social das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) no Brasil, 2013-2022.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.

SCHAEFER, SPENGLER. Mediação como política pública desenvolvida pela UNISC. 2020.

1008





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



SCHNEIDER, Leonardo Gustavo. **O campo de ação estratégica das instituições comunitárias de ensino do Rio Grande do Sul.** 2021. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

VENDRUSCOLO, Carine. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática.** 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

1009



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO POR PARES NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DO *ENGAGEMENT* ACADÊMICO

Marcos Manoel da Silva¹

Rosa Maria Rigo²

Avanilde Kemczinski³

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos⁴

Introdução

A educação enfrenta transformações estruturais contínuas, particularmente nas esferas pedagógicas do ensinar, aprender e avaliar. Nesse cenário, a ampliação do repertório cognitivo – seja pela aquisição de novos saberes, seja pelo aprofundamento de conhecimentos prévios – exige a imersão em estratégias multifacetadas que ultrapassam os limites tradicionais da academia. Compreender tais mecanismos torna-se imperativo não apenas para qualificar processos educativos, mas principalmente para catalisar formas autênticas de envolvimento discente na construção do próprio conhecimento.

Ao olhar para o ingresso no Ensino Superior, é preciso repensar desde a forma de acolhimento às ações que promovam uma maior interação entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As inter-relações devem envolver instituição-discente, docente discente, discente-discente e disciplinas-discente. Analisando as disciplinas, principalmente nos primeiros anos, no Ensino Superior, entre elas a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I (CDI-I), percebe-se necessidades constantes, entre elas, a de ofertar

1010

¹ Mestre em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (PPGECMT) e Graduado em Licenciatura em Matemática, ambos pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3784-2511> - E-mail: parceria.marcos@gmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8266-1969> - E-mail: rosa.rigo01@gmail.com

³ Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias, Professora do Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada e Professora Associada do Departamento de Ciência da Computação do Centro de Ciências Tecnológicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (CCT/UDESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7671-5457> - E-mail: avanilde.kemczinski@udesc.br

⁴ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE) com período sanduíche (em ambas as formações). Professor do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE/IMD/UFRN), em Educação Escolar (PPGEEProf/Unir) e Educação (PPGE/Unir). Professor Assistente e Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FELCS/UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X> - E-mail: guilherme.mendes@ufrn.br



proposições com o objetivo de melhorar o aproveitamento dos estudantes para consequente, aprovação na disciplina.

Pesquisas em CDI-I mostram, principalmente no processo de ensino e de aprendizagem é possível identificar discussões e reflexões a respeito das dificuldades de aprendizagem, o grande índice de fracasso no que diz respeito as reprovações e evasões entre outros (Silva et al., 2023; Silva, 2024). Tais apontamentos são relevantes e devem ser pautas de discussões e na proposição de mudanças no que tange à prática docente, ao processo de ensino e de aprendizagem e à gestão pedagógica (Silva, 2024).

Sebatke (2018), apresenta três linhas para pesquisas: investigação das variáveis cognitivas, posicionamento individual de cada estudante na rotina educacional dentro e fora da universidade. Com a passagem do Ensino Médio para a Ensino Superior, o estudante precisa se adaptar a um novo processo educacional muito mais autônomo, reflexivo e crítico-analítico, processo que lhes demandará índices igualmente diferenciados de envolvimento em seu processo de aprendizagem. Ou seja, além dos níveis de exigência em relação as disciplinas, o comportamento dos estudantes pode indicar se está, ou não acontecendo o *engagement* acadêmico.

Entre muitas variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, o *engagement* é considerado um “componente chave para o sucesso da aprendizagem da matemática” (Patar, 2023, p. 1). O *engagement* pode ser considerado um preditor de bons resultados de aprendizagem, ou seja, pode ser considerado um fator determinante para garantir o sucesso acadêmico no processo de aprendizagem (Patar, 2023).

Observando a importância de se considerar a variável *engagement*, este artigo tem por objetivo analisar o *engagement* acadêmico dos alunos no que tange as dimensões comportamental, emocional e cognitiva durante a implementação de uma sequência didática mediada pela Aprendizagem Baseada em Problemas na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I em uma Instituição de Ensino Superior Brasileira.

Fundamentação Teórica

O vocábulo *engagement*, é traduzido no Brasil para engajamento, envolvimento ou comprometimentos dos estudantes (Rigo, 2020). Para Silva (2024, p. 47) o

engajamento consistem no ato de engajar. Compreendido como a ação de participar de maneira colaborativa em alguma coisa, apoiar uma causa, um ideal, se dedicar, fazer alguma coisa com afinco. Comprometimento é a ação ou efeito de comprometer ou comprometer-se, ação de ter ou assumir um compromisso. Já o envolvimento é tido como a ação ou efeito de envolver(-se), participar, opinar sobre alguma coisa.

O *engagement* consiste em um ato ou ação voluntária de se empenhar, dedicar, de se fazer pertencer ao ambiente acadêmico que lhe é apresentado (Rigo, Moreira, Vitória, 2018). Logo,

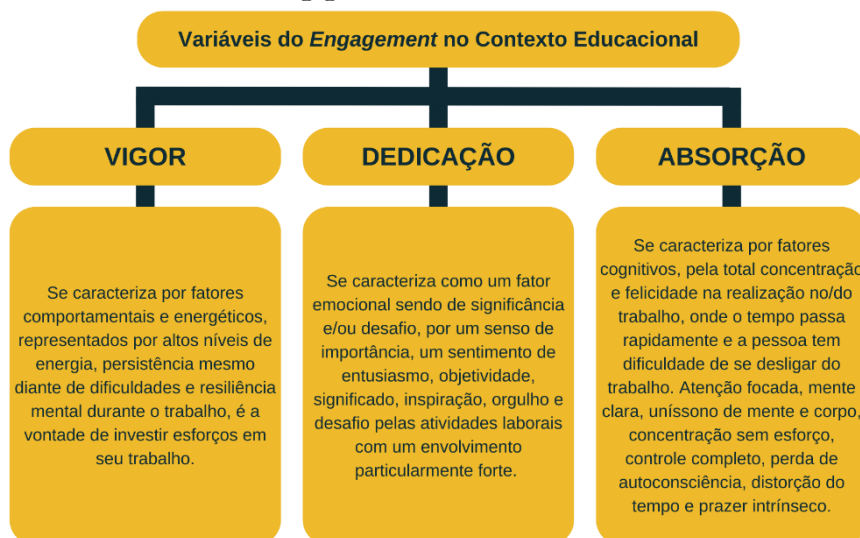
compreende-se que a maneira como o estudante é então recebido ou mesmo, como o estudante se percebe no ambiente acadêmico poderá influenciar a presente de um maior ou menor *engagement*.

Para Rigo, Moreira e Vitória (2018, p. 10), o *engagement* “como princípio pedagógico tem efeitos positivos não apenas na permanência do estudante na universidade, como favorece que esta etapa da trajetória seja marcada pelo sucesso e realização pessoal em um ambiente atraente e intelectualmente estimulante”. Para Pirot e De Ketele (2000), alguns estudos na temática do *engagement* tem por finalidade identificar fatores que implicam em sucesso ou fracasso acadêmico, ou seja, buscam por fatores e indicadores que possam gerar uma formação acadêmica de qualidade.

Diante de tais apontamentos, surge a necessidade de se investigar, compreender e medir o *engagement* corroborando com Moreira (2018, p. 13), quando diz que “pensar em “engajar” é pensar em proporcionar iniciativas pedagógicas de modo a preparar os estudantes para enfrentar os desafios educacionais e profissionais desde século”. Para Schaufeli et al. (2002, p. 74), o *engagement* é definido como “um estado de espírito positivo, gratificante e relacionado ao trabalho, caracterizado por vigor, dedicação e absorção”, a figura 1, apresenta características das três variáveis.

1012

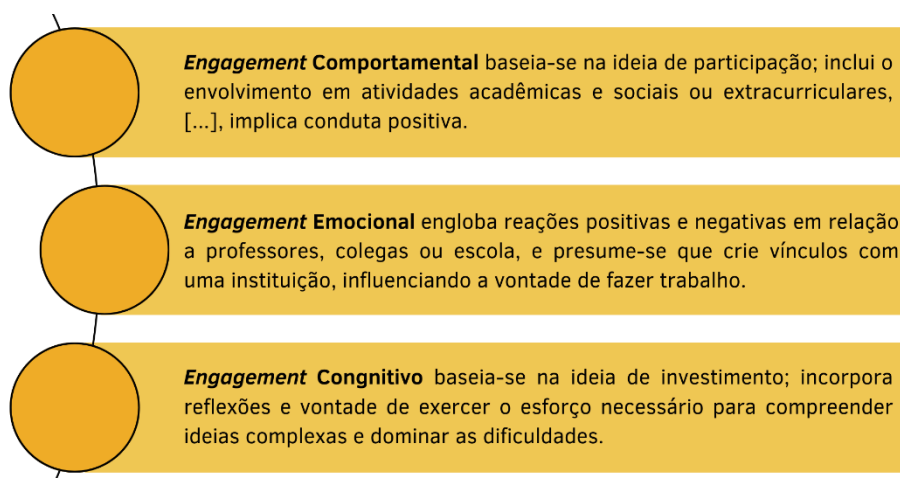
Figura 1: As variáveis do *Engagement*



Fonte: Silva (2024) adaptado de Martins, Machado (2018); Schaufeli *et al.* (2002) e Schaufeli (2016, 2017).

Além das variáveis vigor, dedicação e absorção que compõem o *engagement*, Rigo (2020), enfatiza em seus estudos as dimensões comportamental, emocional e cognitiva, conforme a figura 2, como elementos imprescindíveis para analisar o processo de *engagement*.

Figura 2: As Dimensões do *Engagement*



1013

Fonte: Silva (2024) adaptado de Rigo (2020).

Para Rigo (2020), as dimensões do *engagement* aliadas a outros componentes possibilitam analisar o estudante de forma individual em relação as suas rotinas/dinâmicas de estudo bem como seu desempenho acadêmico. Cabe destacar um estudo aprofundado nas três dimensões fora apresentado por Silva (2024), cujo presente texto, representa um recorte de sua investigação.

Diante as diferentes nuances que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior, o *engagement* acadêmico – com olhas em suas três dimensões: comportamental, emocional e cognitiva - dos estudantes foi escolhido como variável central para análise dos dados, no sentido de corroborar com o desenvolvimento de uma prática educativa mediada pela Aprendizagem Baseada em Problemas a fim de analisar as contribuições e impactos do *engagement* acadêmico no processo de ensino-aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral I.

Metodologia Científica

A investigação, é de natureza aplicada, que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (Prodanov, Freitas, 2013, p. 51). O objetivo exploratório, que, segundo Gil (2002, p. 41), “tem como objetivo proporcionar

maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”. Em nossa investigação, tratou-se da análise do *engagement* acadêmico durante a disciplina de CDI-I.

A abordagem qualitativa, que, para Dourado e Ribeiro (2023, p. 14), exige do pesquisador “tempo de convivência e imersão no ambiente a ser analisado, e o uso exaustivo das faculdades humanas da escuta e da observação”. Essa abordagem produz “um mundo de sentidos, de instituições, valores e atitudes que podem nos informar sobre uma diversidade de formas de ser e estar” (Dourado; Ribeiro, 2023, p. 15), neste caso, referente ao *engagement* acadêmico dos estudantes em sala de aula, em uma turma de CDI-I.

O procedimento técnico foi uma pesquisa interventiva. Para Teixeira e Megid Neto (2017, p. 1056), esse tipo de pesquisa apresenta “práticas que conjugam processos investigativos ao desenvolvimento concomitante de ações que podem assumir natureza diversificada”. Os instrumentos de coleta de dados foram: i) mural do Padlet – Diário de Bordo; ii) síntese de cada grupo; iii) apresentação oral de cada grupo; iv) questionário de autoavaliação; e v) questionário de avaliação por pares. Para o presente recorte, foram analisados os resultados do questionário de autoavaliação e do questionário de avaliação por pares, aliados à percepção do pesquisador durante o período da investigação.

A análise dos dados foi realizada por meio da Estatística Descritiva, com um viés qualitativo. Nesse modelo de análise, os dados coletados podem ser apresentados em gráficos e tabelas para melhor visualização e, para sua síntese, podem ser utilizadas porcentagens, índices e médias (Reis, Reis, 2002).

1014

Resultados e Discussões

A investigação, contou com a participação de 18 estudantes, sendo 13 do gênero masculino e 5 do gênero feminino. Desses estudantes, 17 estavam matriculados na turma de CDI-I ofertada pelo Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), do Departamento de Ciência da Computação, do Centro de Ciências Tecnológicas da Udesc. Essa turma era caracterizada como uma turma de repetentes, ou seja, composta por estudantes que já haviam cursado CDI-I anteriormente e não haviam obtido aprovação. Um dos estudantes participantes estava matriculado em uma turma de CDI-I ofertada pelo Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica; esse estudante acompanhava a turma em busca de maior aprendizagem e, ao tomarmos a decisão de desenvolver a investigação, demonstrou interesse em participar.

Em relação à idade dos estudantes, 13 tinham entre 19 e 21 anos. Quatro estudantes tinham entre 22 e 27 anos e um estudante possuía 18 anos. Considerando apenas o gênero feminino, duas estudantes tinham 19 anos, duas estudantes tinham 21 anos e uma estudante tinha 27 anos. Do gênero masculino, um estudante tinha 18 anos, três estudantes tinham 19 anos, quatro tinham 20 anos, dois tinham 21 anos, e havia ainda um estudante com 22, um com 24 e um com 25 anos. De modo geral, observou-se que os participantes com maior faixa etária eram predominantemente do gênero masculino.

Vale destacar que os questionários de autoavaliação e de avaliação por pares integraram um processo de avaliação formativa, que compôs uma Sequência Didática mediada pela Aprendizagem Baseada em Problemas, aplicada à disciplina de CDI-I, mais especificamente ao conteúdo de Aplicação da Teoria de Máximos e Mínimos. A Sequência Didática foi composta por nove encontros, tendo sido estabelecido que, nos dois últimos encontros, os estudantes apresentariam os resultados relacionados às ações/atividades que lhes foram propostas. No início do oitavo encontro, os questionários foram aplicados. Os estudantes foram divididos em quatro grupos durante a Sequência Didática, porém, no oitavo encontro, apenas 16 estudantes estiveram presentes. Os grupos foram organizados da seguinte forma: Grupo Gauss (5 estudantes), Grupo Euclides (5 estudantes), Grupo Descartes (4 estudantes) e Grupo Pitágoras (4 estudantes).

O objetivo do instrumento de autoavaliação consistiu em possibilitar uma reflexão pessoal, na qual o estudante, ao responder, deveria refletir sobre si, suas ações e sua trajetória durante o desenvolvimento da Sequência Didática. Esse instrumento foi respondido por 16 estudantes. Já o instrumento de avaliação por pares foi aplicado de forma que cada integrante do grupo deveria avaliar individualmente cada um de seus colegas de grupo. Esse instrumento obteve, ao todo, 52 respostas.

A construção dos instrumentos, conforme apontado por Silva et al. (2023), foi realizada por meio de adaptações, de modo a contemplar questionamentos capazes de fornecer informações acerca das três dimensões do *engagement*, sendo elas: *engagement* comportamental, *engagement* emocional e *engagement* cognitivo. Destaca-se que o instrumento de avaliação por pares foi elaborado a partir da adaptação do instrumento de autoavaliação. Assim, as perguntas mantiveram o mesmo objetivo; entretanto, ao invés do estudante avaliar a si próprio, passou a avaliar seus colegas (Silva et al., 2023).

A seguir, apresentam-se os resultados organizados conforme as três dimensões do *engagement*.

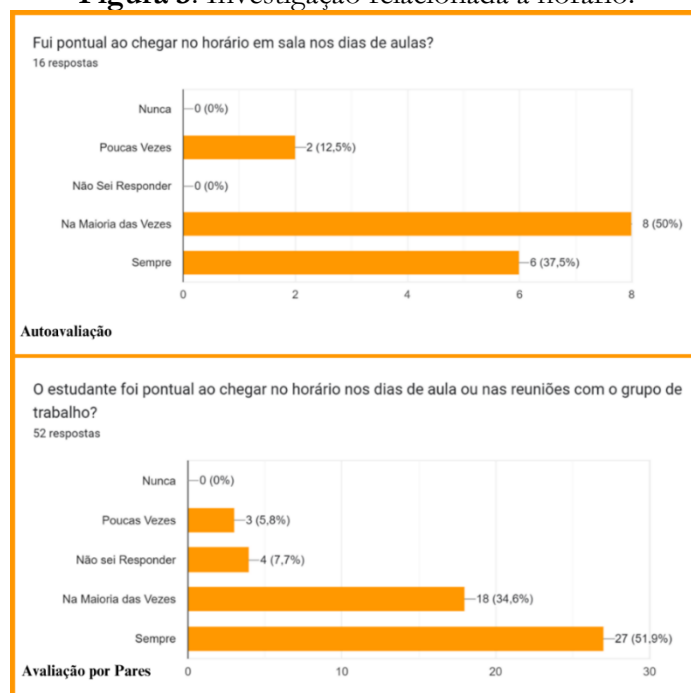
***Engagement* Comportamental:**

O *engagement* comportamental foi avaliado por meio de cinco questões no instrumento de autoavaliação, das quais três foram adaptadas para o instrumento de avaliação por pares. A seguir, apresentam-se as questões de autoavaliação e suas versões adaptadas (analisadas em conjunto), seguidas das duas questões finais aplicadas apenas na autoavaliação.

A figura 3 apresenta dois gráficos com os questionamentos relacionados à frequência e pontualidade nas aulas, buscando identificar se os estudantes chegavam ou não no horário de início das atividades.

1015

Figura 3: Investigação relacionada a horário.

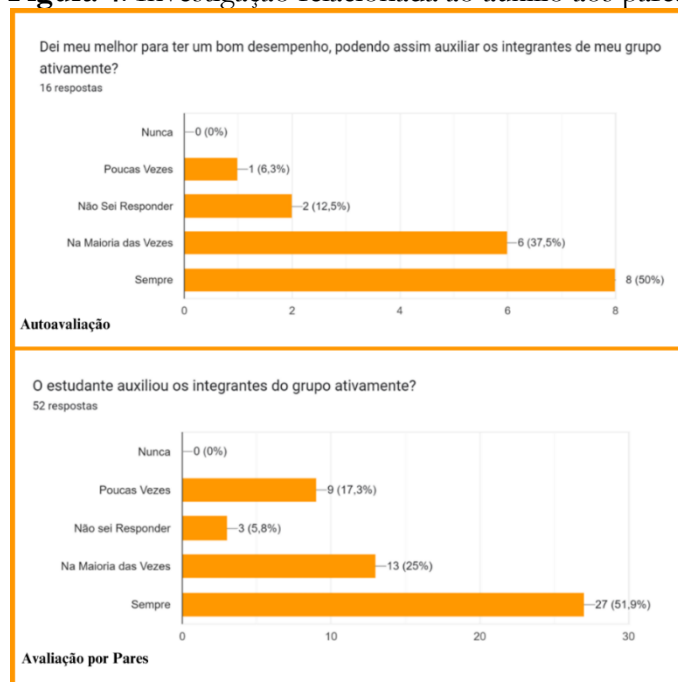


Fonte: Silva, 2024.

Os resultados — 87,5% na autoavaliação e 86,5% na avaliação por pares — apresentaram uma variação pequena, o que revela uma concordância entre as respostas obtidas nos dois instrumentos. Em relação a esses resultados, Fredricks, Blumenfeld e Parris (2004), Rigo (2020) e Patar (2023) destacam que a ação de chegar no horário às aulas — ou seja, seguir a regra estabelecida pela instituição para o início das aulas, apresentada no momento da matrícula, bem como a orientação do professor em função das ações e atividades em grupo — pode ser atribuída ao *engagement* comportamental, o qual se fundamenta na conduta positiva e na ausência de comportamentos perturbadores. Ainda segundo esses autores, a frequência na chegada tardia pode se tornar um comportamento que afeta ou prejudica o ambiente de aprendizado.

A figura 4, apresenta dois gráficos com questionamentos relacionados ao posicionamento de auxiliar os seus pares — integrantes de seus respectivos grupos — no desenvolvimento das ações/atividades.

Figura 4: Investigação relacionada ao auxílio aos pares.



Fonte: Silva, 2024.

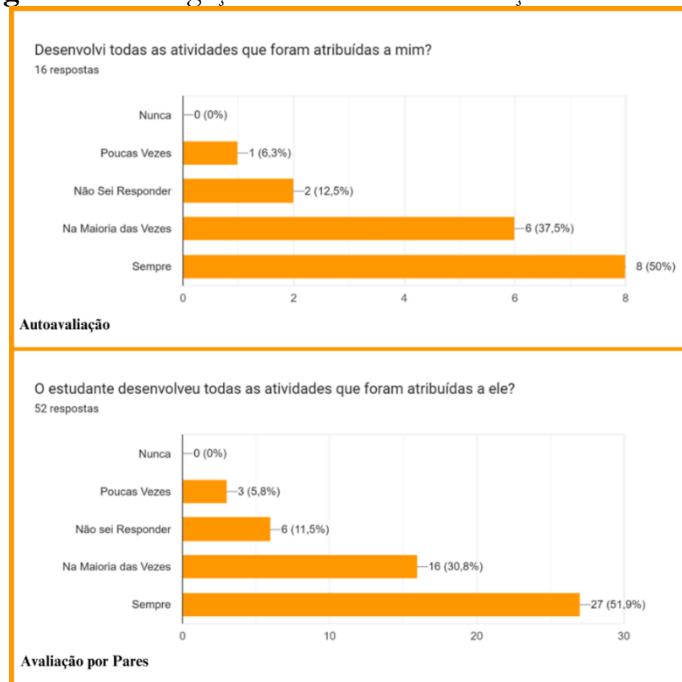
Os resultados indicaram que 50% dos estudantes, na autoavaliação, apontaram que sempre auxiliaram os pares de seus respectivos grupos. Esse dado pode ser validado ao se observar o resultado de 51,9%, no qual os estudantes relataram que seus pares sempre os auxiliaram em ações e atividades nas quais encontraram dificuldades para realizar.

Na autoavaliação, 37,5% dos estudantes indicaram que, na maioria das vezes, auxiliaram seus pares. No entanto, na avaliação por pares, apenas 25% dos estudantes apontaram que seus respectivos colegas os auxiliaram na maioria das vezes. Por se tratar da disciplina de CDI-I, ao ouvir os relatos dos estudantes sobre suas dificuldades, compreendeu-se que nem sempre foi possível oferecer auxílio mútuo, principalmente devido às lacunas de conhecimento relacionadas a conteúdos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

As ações relacionadas ao diálogo interpessoal, que podem ocorrer ao longo desse processo — entre elas, fazer perguntas e contribuir para discussões em sala de aula, como foi observado entre os estudantes —, representam manifestações do *engagement* comportamental (Fredricks, Blumenfeld, Parris, 2004). Para Patar (2023), Fung, Tan e Chen (2018), Wang et al. (2016) o *engagement* comportamental no contexto educacional refere-se à participação ativa dos estudantes e ao seu envolvimento em atividades de aprendizado, tanto dentro como fora da sala de aula.

A figura 5, apresenta dois gráficos com questionamentos relacionados ao desenvolvimento das ações/atividades que foram atribuídas a cada estudantes.

Figura 5: Investigação relacionada a realização de atividades.



Fonte: Silva, 2024.

Os resultados da autoavaliação apontaram que 50% dos estudantes desenvolveram todas as atividades que lhes foram atribuídas. Já na avaliação por pares, 51,9% dos estudantes indicaram que, em suas percepções, seus colegas realizaram todas as atividades que lhes foram solicitadas. Tal postura evidencia o comprometimento de cada estudante com seu próprio processo de aprendizagem, bem como com o processo de aprendizagem em grupo. Esse resultado converge com a percepção do professor, que acompanhou de perto as atividades dos grupos, a distribuição das tarefas e o compartilhamento das produções. Segundo Fredricks et al. (2011), características como a organização de tempo fora da sala de aula (em casa, na biblioteca, no trabalho etc.) para o desenvolvimento das atividades — neste caso, as lições e tarefas domiciliares — e a preparação para as aulas seguintes (com apresentações para o professor e/ou para os colegas de grupo) indicam a presença do *engagement* comportamental. Patar (2023) e Fung, Tan e Chen (2018) acrescentam que a conclusão de tarefas realizadas fora da sala representa uma forma de participação ativa e de envolvimento com as atividades de aprendizado, características do *engagement* comportamental.

Ligado apenas relacionada a autoavaliação, a figura 6 apresenta o gráfico com um questionamento relacionado ao esforço dos estudantes em concluir as atividades e postarem no diário de bordo.

Figura 6: Esforço para Concluir e Postar atividades.



Fonte: Silva, 2024.

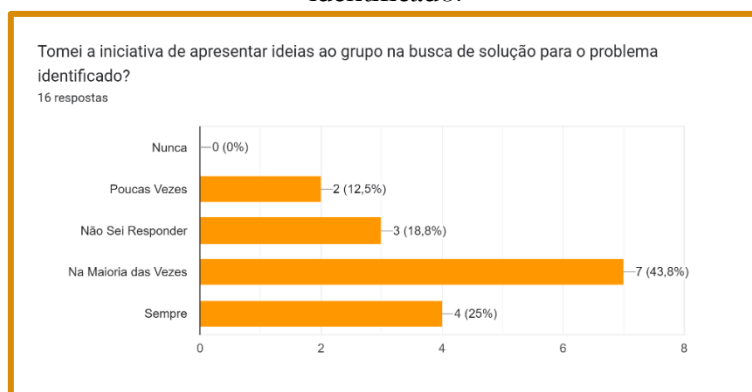
1019

Para Fung, Tan e Chen (2018), a realização das tarefas dentro dos prazos representa uma característica do *engagement* comportamental. Segundo os autores, essa preocupação em cumprir prazos pode indicar uma dedicação intensa à realização das atividades e à preparação para avaliações, também sendo um indicativo do *engagement* comportamental.

Fredricks, Blumenfeld e Parris (2004) e Fredricks et al. (2011) apontam que o esforço e a persistência também se configuram como expressões do *engagement* comportamental. Essas duas características foram demonstradas por diversos estudantes que não conseguiram postar suas atividades no prazo estipulado. Foi possível identificar pedidos de ajuda aos colegas e ao professor, assim como sugestões de leituras e materiais que pudessem auxiliar no desenvolvimento das tarefas. Alguns estudantes, antes mesmo de postar no diário de bordo, apresentaram suas ações/atividades ao professor para uma avaliação ou reflexão prévia, a fim de validar se as consideravam concluídas ou se ainda deveriam realizar alguma complementação necessária.

A seguir, a figura 7 apresenta a interação entre os pares nos grupos identificando se os estudantes tiveram iniciativas relacionadas a auxiliar seus respectivos grupos com ideias na busca por soluções para o problema que foi identificado no cenário problemático.

Figura 7: Iniciativa para auxiliar o grupo na busca por soluções para o problema identificado.



Fonte: Silva, 2024.

Observou-se que apenas 4 estudantes indicaram que sempre tomaram a iniciativa de apresentar ideias ao grupo com o objetivo de buscar ou se aproximar da solução do problema identificado na situação problemática. Outros 7 estudantes indicaram que, na maioria das vezes, tomaram a iniciativa de apresentar ideias aos seus respectivos grupos. Do total de participantes, 3 não souberam responder e 2 estudantes informaram que poucas vezes tomaram a iniciativa de sugerir ideias.

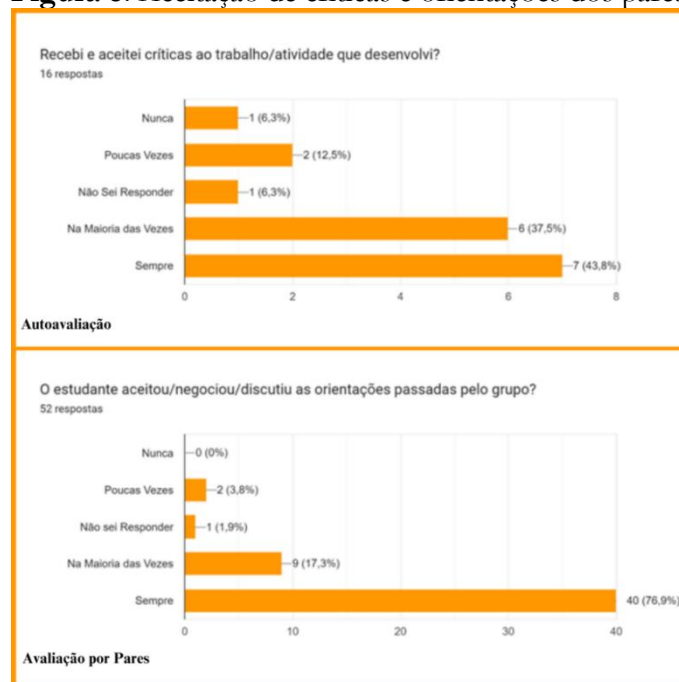
Para Patar (2023), Fung, Tan e Chen (2018) e Fredricks, Blumenfeld e Parris (2004), o envolvimento ativo e a participação nas ações e atividades de aprendizagem indicam a presença do *engagement* comportamental entre os estudantes. Fung, Tan e Chen (2018) destacam que as discussões relacionadas ao problema identificado, realizadas entre colegas com o objetivo de auxiliá-los na busca pela solução, também evidenciam a presença do *engagement* comportamental.

Engagement Emocional

A figura 8 apresenta questionamentos relacionados ao recebimento de críticas, orientações, observações que foram recebidas, que poderiam ter vindo por parte do professor ou por parte de seus colegas/pares. Ao iniciar a sequência didática, o professor incentivou aos estudantes a construírem uma comunicação saudável e compreenderem as orientações e críticas como bons direcionamentos para se chegar mais perto da solução do problema que estavam buscando a solução.

1020

Figura 8: Aceitação de críticas e orientações dos pares.



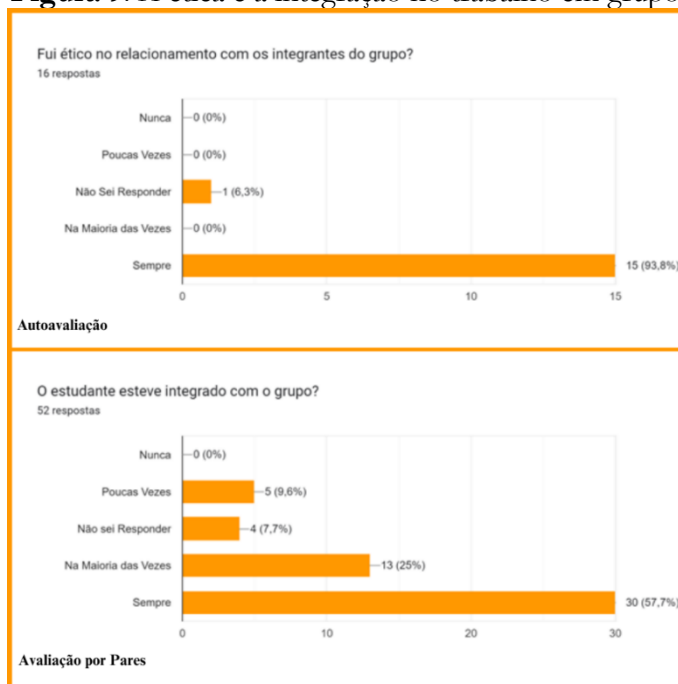
Fonte: Silva, 2024.

Pode-se afirmar que as interações entre os estudantes, incentivadas pelo professor, foram mais profundas e abrangentes, ricas em detalhamento não apenas em relação ao currículo da disciplina, mas também em relação aos colegas, aos pares, às ações/atividades de aprendizagem e ao ambiente institucional. Essas interações envolveram emoções como motivação, entusiasmo, interesse e prazer, auxiliando e facilitando a conclusão das ações, atividades e tarefas (Fredricks, Blumenfeld e Parris, 2004; Patar, 2023), apontando, assim, a presença do *engagement* emocional.

A figura 9 apresenta dois gráficos com questionamentos relacionados a ética e a integração para com os grupos.

1021

Figura 9: A ética e a integração no trabalho em grupo.



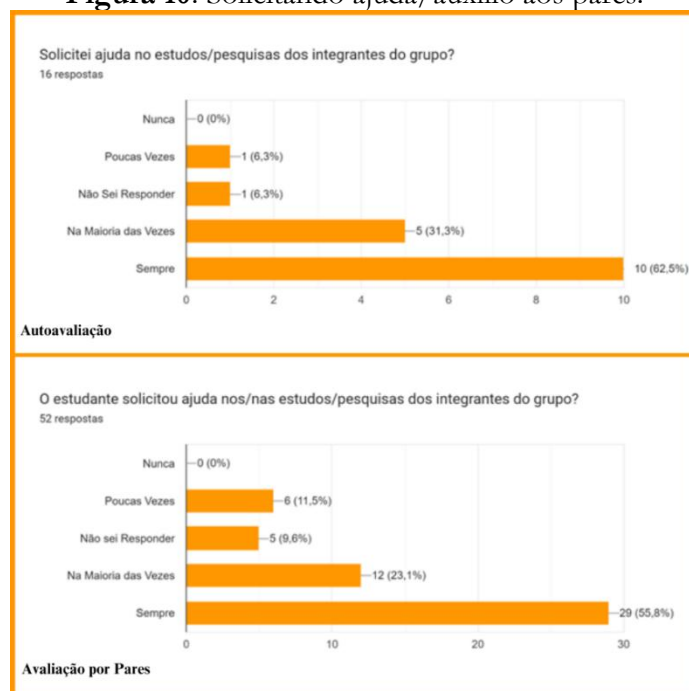
Fonte: Silva, 2024.

Para Huang e Wang (2022) e Fredricks, Blumenfeld e Parris (2004), ao abordarem a qualidade das relações entre professores e discentes, discentes e discentes, e o estímulo ao bem-estar emocional, compreende-se que essas relações podem desempenhar papéis essenciais na promoção do *engagement* emocional dos estudantes. Contudo, a falta de tais relações aponta a ausência desse *engagement* emocional.

A seguir, a figura 10, apresenta-se questões relacionadas ao pedido de ajuda/auxílio para seus pares.

1022

Figura 10: Solicitando ajuda/auxílio aos pares.



Fonte: Silva, 2024.

Os resultados apontam que 15 (93,8%) dos estudantes "sempre" ou "na maioria das vezes" solicitaram ajuda. Na análise por pares, 78,9% das respostas indicam que os estudantes observaram seus colegas buscando auxílio.

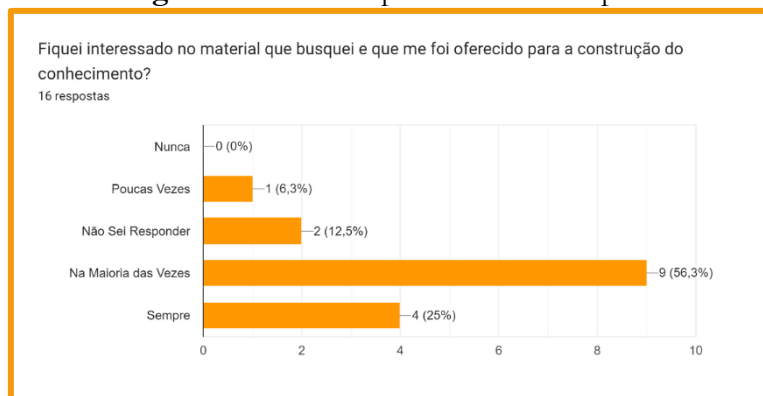
Patar (2023) aborda a interação profunda entre professores, colegas e atividades de aprendizagem, corroborando Huang e Wang (2022) e Fredricks, Blumenfeld e Parris (2004), que destacam que tais interações e relações – quando estabelecidas entre docente-discente e discente-discente – promovem o *engagement* emocional. O pedido de ajuda, enquanto interação significativa com professores ou pares, pode estar associado ao sentimento de pertença ao ambiente acadêmico.

Para McKellar, Cortina e Ryan (2020), essas dinâmicas remetem a expressões de opiniões mais favoráveis sobre a própria experiência de aprendizagem ou a vivências dos pares, o que, segundo os autores, representa a presença do *engagement* emocional.

A figura 11, diz respeito ao interesse pela busca de materiais que poderiam ser de apoio/auxílio ou o uso dos materiais apontados pelo professor.

1023

Figura 11: Interesse por materiais de apoio.



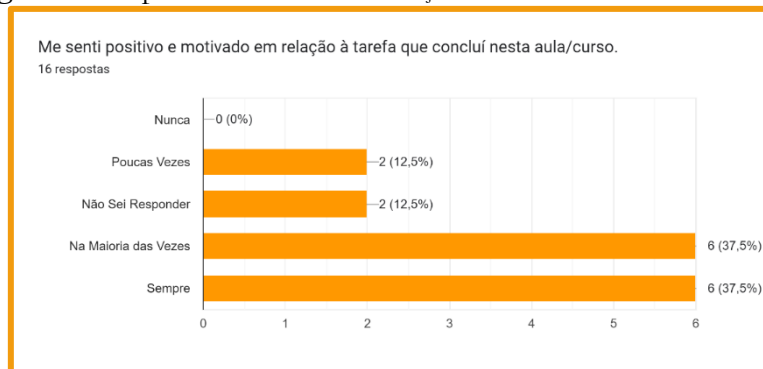
Fonte: Silva, 2024.

Os materiais de apoio oferecidos pelo professor foram disponibilizados online no Diário de Bordo. Os resultados apontam que 1 estudante demonstrou interesse "poucas vezes", 2 estudantes não souberam responder sobre o interesse, 9 estudantes relataram interesse "na maioria das vezes" e 4 estudantes (25%) afirmaram ter tido interesse. Assim, 13 estudantes (81,25% do total) declararam sentir-se interessados pelo material de apoio oferecido ou por aquele que buscaram autonomamente.

Para Patar (2023), a busca por explicações alternativas e a construção de novas formas de estudar o mesmo conteúdo – associadas à consulta de fontes diversificadas – caracterizam-se como interações com a aprendizagem. Essas práticas também representam motivação e interesse (Phung, Nakamura e Reinders, 2021) e compreensão da relevância do conteúdo (Huang, Wang, 2022; Fredricks, Blumenfeld e Parris, 2004). Segundo os autores, esses elementos constituem características instigadoras do *engagement* emocional.

A figura 12, apresenta um questionamento relacionado ao sentimento de positividade e motivação mediante a realização/conclusão das tarefas/atividades.

Figura 12: O positivismo e a motivação mediante tarefas concluídas.



Fonte: Silva, 2024.

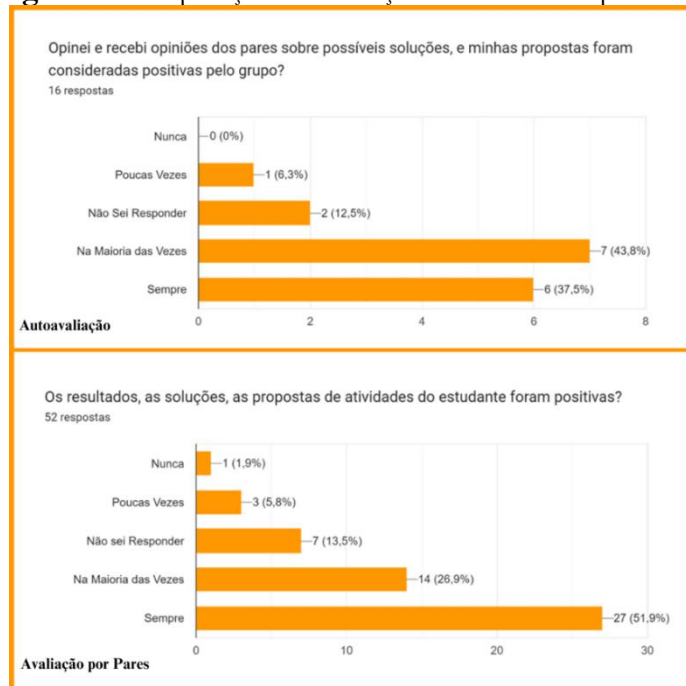
Um total de 12 estudantes apresentou-se positivo e/ou motivado com a conclusão das atividades solicitadas. Segundo Fredricks, Blumenfeld e Parris (2004), o positivismo e a motivação representam a presença de emoções que auxiliam e facilitam a conclusão de atividades, que geram *engagement* emocional. Durante o desenvolvimento das atividades, o professor oferecia diálogos com suportes psicológicos – ou seja, palavras de incentivo e estímulo para que continuassem na busca por soluções para os problemas abordados. Tais ações, segundo Huang e Wang (2022), podem ser fortes instigadores do *engagement* emocional.

1025

***Engagement* Cognitivo**

A Figura 13 apresenta um questionamento relacionado ao posicionamento dos estudantes em realizar/oferecer sugestões/opiniões/indicações/etc..

Figura 13: Proposições de solução consideradas positivas.



Fonte: Silva, 2024.

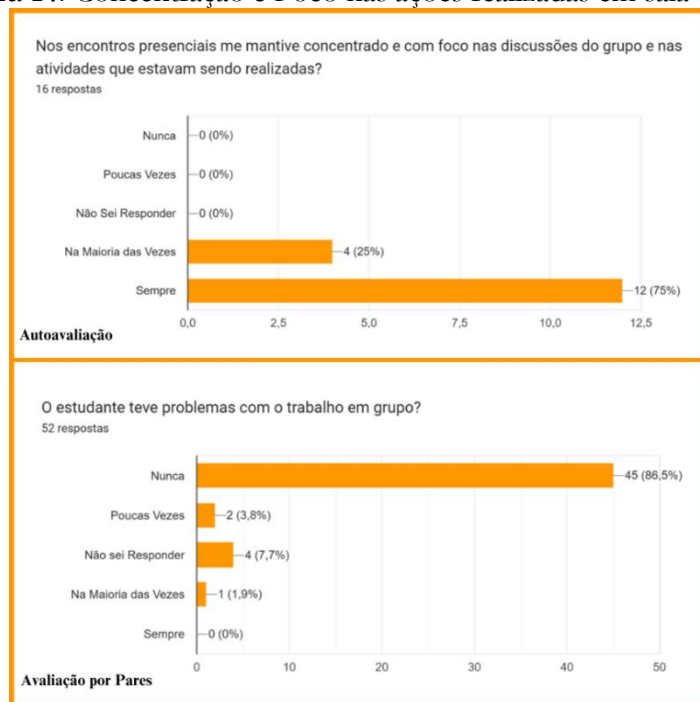
1026

Segundo Wang et al. (2016), esse dinamismo e esses diálogos caracterizam-se como envolvimento e aplicação ativa de estratégias cognitivas para uma compreensão mais profunda da aprendizagem – configurando-se, para os autores, como manifestações do *engagement* cognitivo.

Para Patar (2023), a habilidade de os estudantes empregarem estratégias cognitivas diversas – expressando *engagement* cognitivo – para aprofundarem-se no conteúdo (especialmente naquele abordado em sala de aula) reflete-se também na autorregulação e na persistência durante a compreensão de materiais educacionais.

A figura 14 apresenta um questionamento relacionado ao posicionamento dos estudantes em realizar/oferecer sugestões/opiniões/indicações/etc..

Figura 14: Concentração e Foco nas ações realizadas em sala de aula.



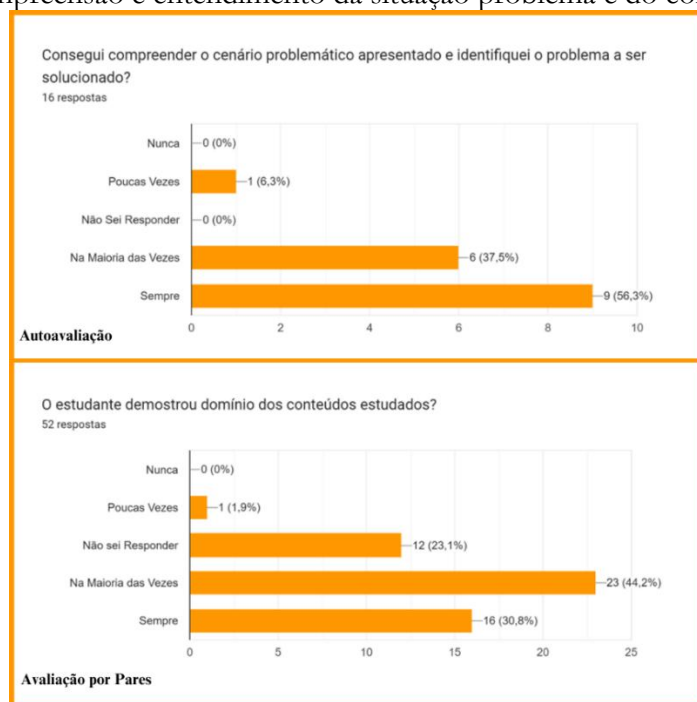
Fonte: Silva, 2024.

Na autoavaliação, 16 estudantes relataram manter-se concentrados e focados "Na Maioria das Vezes" ou "Sempre" durante os diálogos em grupo e na realização das atividades. Na avaliação por pares, observou-se que 86,5% dos participantes indicaram que seus colegas "Nunca" tiveram problemas com o trabalho em grupo, enquanto 3,8% apontaram ocorrências "Poucas Vezes" e 1,9% relataram dificuldades "Na Maioria das Vezes".

Segundo Patar (2023), a independência dos estudantes no processo de aprendizagem e a persistência na busca pela compreensão manifestam-se na capacidade de manter concentração e foco durante a execução de atividades. Zhang (2023) complementa essa perspectiva ao afirmar que a exposição a desafios mentais combinada com atenção sustentada às tarefas constitui evidência direta do *engagement* cognitivo, reforçando a relação entre foco prolongado e processos cognitivos complexos.

A figura 15 apresenta um questionamento relacionado ao entendimento e compressão do conteúdo que estava sendo estudado.

Figura 15: Compreensão e entendimento da situação problema e do conteúdo estudado.



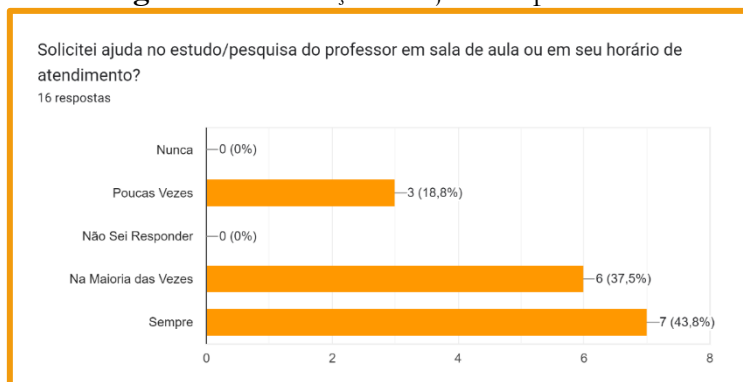
Fonte: Silva, 2024.

Como resultado, 9 estudantes apontaram que "Sempre" tiveram a compreensão do cenário problemático, identificaram e tiveram domínio do conteúdo a ser usado para a busca da solução do problema identificado. E 6 estudantes apontaram que "Na Maioria das Vezes" possuíram essa compreensão, identificação e domínio do conteúdo.

Na avaliação por pares, 30,8% dos estudantes apontaram que seus pares "Sempre" tiveram/demonstraram esse domínio, 44,2% apontaram que seus pares "Na Maioria das Vezes" tiveram/demonstraram esse domínio, e 23,1% apontaram "Não sei Responder", ou seja, não identificaram se seus *pares* tiveram/demonstraram esse domínio ou se houve ausência desse domínio.

Logo, a busca por um domínio satisfatório do conteúdo requer uma devoção intencional e um esforço intelectual que, segundo Zhang (2023), se caracteriza como *engagement* cognitivo. Para Huang e Wang (2022) e Fredricks, Blumenfeld e Parris (2004), o investimento mental dos alunos na busca por dominar conhecimentos e habilidades, o foco e a disposição para exercer esforços e ir além do necessário também se caracterizam como *engagement* cognitivo. Na figura 16 se reflete a respeito do pedido de auxílio/ajuda ao professor em sala de aula, via grupo de WhatsApp ou nos horários disponibilizados pelo professor para atendimento.

Figura 16: Solicitação de ajuda ao professor.



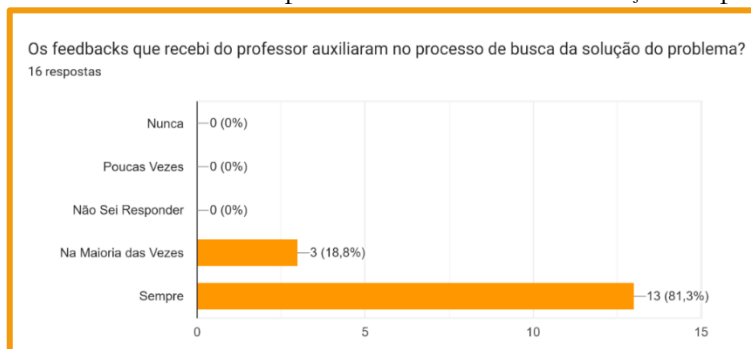
Fonte: Silva, 2024.

Como resultado, 7 estudantes "Sempre" solicitaram ajuda e 6 estudantes "Na Maioria das Vezes" solicitaram ajuda, o que reflete a realidade da aplicação da sequência didática, mas vale ressaltar que nenhum estudante solicitou ou compareceu nos horários de atendimento disponibilizados pelo professor. Todos os diálogos foram realizados ou em sala de aula ou pelos grupos de WhatsApp.

Durante os diálogos em sala de aula e/ou nos grupos de WhatsApp, ao iniciar as dinâmicas da sequência didática, as solicitações de ajuda tiveram a intenção de obter respostas prontas e/ou pontuais, para adquirir afirmação e certeza sobre a correção do que haviam realizado. Com o passar dos dias, os estudantes perceberam que os questionamentos direcionados ao professor/pesquisador eram respondidos com reflexões, apontamentos, indicações e novos questionamentos para o grupo. Esse posicionamento do professor/pesquisador instigou os estudantes a construírem uma postura ativa na busca pela solução do problema identificado, além de fomentar um espírito reflexivo, crítico e analítico.

Ligada a ação de solicitar ajuda ao professor/pesquisador, esta questão de identificar se as reflexões e apontamentos auxiliaram na busca por solução do problema identificado. A figura 17 apresenta os resultados referentes a percepção dos estudantes em relação ao feedback oferecido pelo professor/pesquisador.

Figura 17: Os feedbacks do professor no auxílio da solução do problema.



Fonte: Silva, 2024.

Nos resultados, 13 estudantes apontaram que "Sempre" os feedbacks do professor auxiliaram o processo de busca da solução do problema identificado, e 3 estudantes apontaram que "Na Maioria das Vezes" os feedbacks auxiliaram. Logo, compreendeu-se que, se o feedback do professor auxiliou os estudantes a assumirem a construção do próprio conhecimento aplicando uma devoção intencional e esforço intelectual no caminho de busca de solução do problema, o que, para Zhang (2023), caracteriza a presença do *engagement* cognitivo.

1030

Considerações Finais

Como ponto de partida, a investigação, em sua plenitude, propôs uma prática educativa – mais precisamente uma Sequência Didática mediada pela Aprendizagem Baseada em Problemas – para a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I (CDI-I). Para o presente texto, traz-se um recorte que tem como objetivo analisar o *engagement* acadêmico dos alunos no que tange às dimensões comportamental, emocional e cognitiva em uma Sequência Didática mediada pela Aprendizagem Baseada em Problemas na disciplina de CDI-I em uma Instituição de Ensino Superior brasileira.

A análise proveniente dos instrumentos de autoavaliação e avaliação por pares mostrou resultados complementares e coerentes entre si, o que fortalece a validade das evidências identificadas. Ao tratar do *engagement* comportamental, observaram-se indicativos de envolvimento ativo dos estudantes – Grupos Descartes (GD), Pitágoras (GP), Euclides (GE) – como pontualidade, realização das atividades propostas, busca por cumprir prazos e apoio aos colegas nos processos de aprendizagem. Tais questões não foram identificadas no Grupo Gauss (GG), conforme resultados observados nas respostas dos instrumentos e também pelo professor, o que apontou um *desengagement* comportamental.

Foi possível identificar algumas fragilidades – entrega das atividades/tarefas dentro do prazo e frequência de iniciativas individuais para apresentar ideias ao grupo –, mas os dados

evidenciam que a maioria dos estudantes demonstrou condutas compatíveis com o *engagement* comportamental, reforçadas pela convergência de respostas nos dois instrumentos aliada à percepção do professor.

Ao analisar o *engagement* emocional, identificou-se uma relação saudável entre os estudantes e entre estes e o professor, marcada pela aceitação de críticas e orientações, atitude ética e solicitação de ajuda mútua. Tais questões, aliadas ao interesse pelos materiais de apoio e à sensação de motivação ao término das atividades, indicam uma participação afetiva positiva no processo de aprendizagem. A dimensão emocional do *engagement* para GE, GP e GD mostrou-se particularmente fortalecida pela mediação pedagógica realizada, o que favoreceu a construção de um ambiente colaborativo e emocionalmente seguro, aspecto fundamental para estudantes que, em sua maioria, já haviam reprovado anteriormente na disciplina. Tais aspectos não foram identificados no GG, visto que os integrantes não dialogavam entre si, e a comunicação com o professor limitava-se principalmente a solicitar respostas prontas ou orientações diretas sobre como prosseguir na busca de soluções.

Em relação ao *engagement* cognitivo, destacou-se o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, evidenciado pela proposição de soluções consideradas pertinentes pelos pares, manutenção do foco durante os encontros e compreensão progressiva dos conteúdos trabalhados. O papel do professor como mediador, oferecendo *feedbacks* reflexivos em vez de respostas diretas, contribuiu para instigar o esforço cognitivo, a autorregulação e a construção autônoma do conhecimento. Nos GD, GP e GE, observou-se a evolução nos pedidos de ajuda – que inicialmente buscavam respostas prontas e, ao final, passaram a solicitar reflexões e apontamentos –, sinalizando um amadurecimento cognitivo relevante. Contudo, ressalta-se que tal evolução não ocorreu no GG, cujos diálogos com o professor mantiveram-se focados em solicitar respostas imediatas, resultando na ausência de pensamento crítico e reflexivo nas interações entre pares e com o docente.

Com tais indicativos, afirma-se que a Sequência Didática mediada pela Aprendizagem Baseada em Problemas promoveu oportunidades efetivas para o desenvolvimento das três dimensões do *engagement* acadêmico, conforme identificado nos instrumentos de autoavaliação e avaliação por pares. A aplicação simultânea desses instrumentos, enquanto estratégia de coleta de dados, revelou-se potente ao permitir a triangulação de percepções, contribuindo para uma análise mais robusta.

Como proposições para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar a investigação incluindo turmas não repetentes, a fim de comparar como o histórico acadêmico influencia o *engagement*; explorar a aplicação da sequência didática em outros conteúdos de CDI-I ou disciplinas distintas, avaliando a replicabilidade dos resultados; investigar longitudinalmente o impacto do *engagement* em trajetórias acadêmicas e profissionais; e implementar estratégias para fortalecer o *engagement* comportamental em atividades remotas, integrando tecnologias digitais para acompanhamento.

Para ações práticas futuras, sugere-se reforçar práticas avaliativas formativas, utilizando autoavaliação e avaliação por pares como ferramentas de reflexão pedagógica contínua;



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



valorizar a mediação pedagógica focada em ambientes emocionalmente acolhedores, essenciais para promover *engagement* emocional em contextos de evasão; e integrar formações docentes sobre o papel do *feedback* reflexivo no estímulo ao *engagement* cognitivo, capacitando professores como mediadores do desenvolvimento intelectual.

Conclui-se, portanto, que compreender e promover o *engagement* acadêmico de forma intencional e estruturada constitui um caminho necessário para fortalecer práticas pedagógicas no ensino superior, especialmente em disciplinas tradicionalmente desafiadoras como o Cálculo Diferencial e Integral I.

Referências

Dourado, S.; Ribeiro, E.. Metodologia Qualitativa e Quantitativo. In: Magalhães Junior, C. A. O.; Batista, M. C. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Ponta Grossa/PR: Atena, 2023.

Fung, F., Tan, C. Y., Chen G.. Student engagement and mathematics achievement: Unravelling main and interactive effects. In: Psychology in the Schools, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22139>

Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C.; Paris, A. H. *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. In: **Review of Educational Research, Thousand Oaks**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.

Fredricks, J. A. et al.. **Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments**. Greensboro/NC: University of North Carolina at Greensboro, v. 98, 2011.

Gil, A. C.. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed., São Paulo: Atlas, 2002.

Huang, Y.; Wang, S.. *How to motivate student engagement in emergency online learning? Evidence from the COVID-19 situation*. In: **Higher Education**, v. 85, pp. 1101-1123, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00880-2>

McKellar, S. E.; Cortina, K. S.; Ryan, A. M.. *Teaching practices and student engagement in early adolescence: A longitudinal study using the classroom assessment scoring system*. In: **Teaching and Teacher Education**, n. 89, v. 3, p. 1–11, 2020 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102936>.





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Moreira, J. A.. Prefácio. In: Rigo, R. M.; Moreira, J. A.; Vitória, M. I. C.. (Org.) **Promovendo o Engagemnto Estudantil na Educação Superior**, 1ª ed., Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2018.

Patar, K.. *Pre-service mathematics teachers' engagement in geogebra applet-based task design in online learning*. In: **The 3rd International Conference on Science, Mathematics, Environment, and Education: Flexibility in Research and Innovation on Science, Mathematics, Environment, and education for sustainable development - AIP Conference Proceedings 2540**, 070015, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1063/5.0106241>

Phung, L.; Nakamura, S.; Reinders, H.. *The effect of choice on affective engagement: Implications for task design*. In: Hiver, P.; Al-Hoorie, A. H.; Mercer S.. (Eds.), **Student engagement in the language classroom**. Bristol/UK: Multilingual Matters, 2021.

Pirot, L.; De Ketele, Jean-Marie. L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université – étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. In: **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montréal, v. 26, n. 2, p. 367-394, 2000.

Prodanov, C. C.; Freitas, E. C.. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013

Reis, E. A.; Reis, I. A.. **Análise Descritiva de Dados – Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG**. 1 ed., Minas Gerais: UFMG, 2002.

Rigo, R. M.. **Engagemnto Acadêmico: Contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações de engajamento na Educação Superior**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre/RS, 2020.

Rigo, R. M.; Moreira, J. A.; Vitória, M. I. C.. Apresentação. In: Rigo, R. M.; Moreira, J. A.; Vitória, M. I. C.. (Org.) **Promovendo o Engagemnto Estudantil na Educação Superior**, 1ª ed., Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2018.

Schaufeli, W. B. et al.. *The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach*. In: **Journal of Happiness Studies**, v. 3, p. 71-92, 2022.

Sabatke, J. M.. **Conceito de Limite sob a perspectiva da Resolução de Problemas mediada pelo software GeoGebra**. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias), Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville/SC, 2018.

1033





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Silva, M. M. da. **Prática Educativa mediada pela Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino de Cálculo Diferencial**. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias, UDESC, Joinville/SC, 2024.

Silva, M. M. da et al.. Autoavaliação e Avaliação por Pares: Proposição de instrumentos para investigação do *engagement*. In: **8ª Jornada Virtual Internacional de Pesquisa Científica**. Porto-Portugal, 2023.

Teixeira, P. M. M.; Megid Neto, J.. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. In: **Ciência & Educação**, v. 23, n. 4, pp. 1055-1076, 2017.

Zhang, B.. The Relationship Between Teacher-Student Rapport and EFL Learners' Engagement in Online Scaffolding Setting. In: **Journal of Psycholinguistic Research**, maio, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09954-3>

Wang, M. et al.. *The Math and Science Engagement Scales: Scale development, validation, and psychometric Properties*. In: **Learning and Instruction**, v. 43, p. 16-26, 2016.

1034



SOLUÇÕES EDUCACIONAIS CORPORATIVAS: ETAPAS DO DESIGN INSTRUCIONAL NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Caio Fraile Gonçalves¹
Fernanda Luisa da Costa França²
Berenice Santos Gonçalves³
Gilson Braviano⁴

Introdução

Diante das transformações sociais, tecnológicas e mercadológicas das últimas décadas, as formas de aprender e trabalhar, bem como os ambientes em que essas atividades ocorrem, passaram por mudanças significativas, tornando-se cada vez mais interligados. Em um cenário marcado pela constante atualização de conhecimentos, impulsionada pela velocidade com que as informações mudam, a aprendizagem ultrapassou os limites da educação formal e estendeu-se ao ambiente corporativo (Eboli, 2014; Filatro *et al.*, 2019; Lemos, 2003). Nesse contexto, a educação corporativa desponta como um processo de ensino-aprendizagem que acontece dentro das organizações e tende ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes dos funcionários, em alinhamento com a estratégia organizacional (Filatro *et al.*, 2019; Meister, 1999; Silva; Spanhol, 2014).

Para que esse processo ocorra de forma eficaz, destaca-se a atuação do design instrucional, área que, de forma intencional e sistemática, orienta o planejamento, desenvolvimento e implementação de projetos educacionais (Filatro, 2008; Kenski, 2019). Nesse cenário, o designer instrucional, profissional responsável por esse processo, aplica métodos e técnicas para propor soluções educacionais compatíveis com o público, os objetivos e o contexto organizacional.

Dessa forma, este estudo visa contribuir para responder à seguinte questão de pesquisa: como ocorre o desenvolvimento de soluções educacionais no contexto da educação corporativa tendo em vista o processo de design instrucional? Assim, tem como objetivo propor um fluxo que sintetize, de forma estruturada, os procedimentos adotados por designers instrucionais na educação corporativa. Para tanto, foram realizadas entrevistas com

1035

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista Capes. caiofraile@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). fl.costa.franca@gmail.com

³ Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). berenice@cce.ufsc.br

⁴ Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). gilson@cce.ufsc.br

profissionais da área, seguida da análise dos dados coletados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016).

A educação no ambiente organizacional

A educação corporativa configura-se como uma estratégia de desenvolvimento de pessoas nas organizações, por meio de ações educacionais voltadas ao aprimoramento de competências, habilidades e atitudes alinhadas ao contexto da empresa (Aires; Freire; Souza, 2017; Cruz *et al.*, 2017). Trata-se de um modelo que promove a cultura de aprendizagem contínua, contribuindo para a formação e o desenvolvimento de talentos organizacionais, e impactando diretamente o sucesso empresarial (Eboli, 2014).

Mais do que oferecer treinamentos pontuais, a educação corporativa articula ações formativas às metas estratégicas da organização (Reis; Silva; Eboli, 2010). Piccoli (2005) a define como um processo educacional orientado ao ambiente, às necessidades e aos objetivos da empresa, exigindo planejamento estratégico e integração entre diferentes setores.

Esse modelo baseia-se na gestão por competências (Eboli, 2012), compreendidas como a mobilização integrada de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer), que podem ser observadas e aplicadas em situações reais do cotidiano (Filatro *et al.*, 2019). Nesse sentido, Filatro *et al.* (2019) indicam que as empresas devem investir em três dimensões de competências: empresariais, voltadas à consolidação e expansão da atuação da organização; organizacionais, ligadas a áreas e processos-chave; e humanas, relacionadas ao desenvolvimento individual dos funcionários.

Para garantir a eficácia desses processos, é frequente a adoção da andragogia, abordagem voltada à aprendizagem de adultos, que valoriza a autonomia, a participação ativa do aprendiz e a relação dos conteúdos com experiências anteriores (Carvalho, 2017; Draganov; Friedländer; Sanna, 2011). Nesse contexto, o design instrucional torna-se fundamental para articular experiências de aprendizagem alinhadas aos objetivos e necessidades empresariais (Eboli; Júnior; Cassimiro, 2014).

A prática do design instrucional

Voltado à pesquisa e aplicação de estratégias instrucionais adequadas a diferentes contextos de aprendizagem, o design instrucional tem seus fundamentos ancorados em três campos do conhecimento: nas ciências humanas, por meio das teorias da psicologia e da aprendizagem ativa; nas ciências da informação, com conceitos relacionados à estrutura, organização, processamento, armazenamento e recuperação da informação; e nas ciências da administração, a partir da abordagem sistêmica, da gestão de projetos e da engenharia de produção (Filatro, 2008).

Nessa perspectiva, o design instrucional configura-se como uma ação planejada e sistemática de ensino que, por meio de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos

1036

educacionais, busca facilitar a aprendizagem humana (Filatro, 2008, 2010; Filatro *et al.*, 2019). Trata-se, portanto, do planeamento e desenvolvimento de projetos educacionais (Kenski, 2019), com o objetivo de gerar instruções eficazes, eficientes e relevantes para os alunos e o contexto de aplicação (Devedžic, 2006).

Responsável pela proposição de soluções para problemas educacionais, o designer instrucional, principal nomenclatura adotada para o profissional dessa área⁵, possui uma visão multifocal, capaz de articular partes e totalidade (Palange, 2019), além de uma formação multidisciplinar, que integra fundamentos das áreas de educação, tecnologia, gestão e comunicação (Filatro, 2010).

O processo adotado pelo designer instrucional pode ser comparado à montagem de um quebra-cabeça, no qual cada peça se conecta para compor o todo. A diferença, no entanto, é que, nesse caso, o profissional tem como referência apenas o conhecimento ou habilidade a ser desenvolvida, e as peças e suas combinações são definidas conforme o contexto e a experiência do designer, proporcionando múltiplas configurações possíveis (Palange, 2019). Dada sua natureza dinâmica e flexível, é comum a adoção do Método ADDIE para o desenvolvimento de projetos instrucionais (Martin, 2011).

Dividido em cinco etapas, o Método ADDIE organiza o processo de design instrucional em duas partes: fase de concepção (etapas de análise, design, desenvolvimento) e fase de execução (etapas de implementação e avaliação), como ilustrado na Figura 1.

1037

Figura 1 – Fases do Método ADDIE



Fonte: elaborado pelos autores, adaptado de Filatro (2008)

⁵Além de “designer instrucional”, a literatura também utiliza os termos desenhista instrucional, projetista instrucional e designer educacional para se referir a esse profissional (Silva, 2013).



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



A fase de análise consiste na investigação do contexto da demanda, com o intuito de identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos (Filatro, 2010; Palange, 2019). Nessa etapa, o foco recai sobre o público-alvo, para compreender seus conhecimentos prévios, habilidades, expectativas e estilos de aprendizagem.

A fase de design é o momento de transformar as informações coletadas em um plano instrucional estruturado que serve como guia para a produção dos materiais (Filatro, 2010; Palange, 2019). Para tanto, são definidos os objetivos de aprendizagem, organizados os conteúdos e escolhidas as estratégias pedagógicas do curso.

Segundo Filatro (2010) e Palange (2019), a fase de desenvolvimento marca a materialização do projeto instrucional, no qual as estratégias definidas são convertidas em roteiros a serem utilizados na construção dos materiais educativos. Nesse momento, também são definidos os métodos de avaliação, a adequação da linguagem e a coerência pedagógica.

A fase de implementação corresponde ao momento em que a solução educacional é colocada em prática e disponibilizada aos alunos (Filatro, 2010; Palange, 2019). Nessa etapa, ocorre o *upload* dos materiais em plataformas de aprendizagem, a preparação da infraestrutura física ou digital necessária e o acesso dos alunos aos materiais de estudo.

Por fim, a fase de avaliação visa mensurar a eficácia da solução educacional implementada (Filatro, 2010; Palange, 2019). Para tanto, os designers instrucionais verificam se os objetivos de aprendizagem foram atingidos e se os recursos e materiais disponibilizados foram adequados.

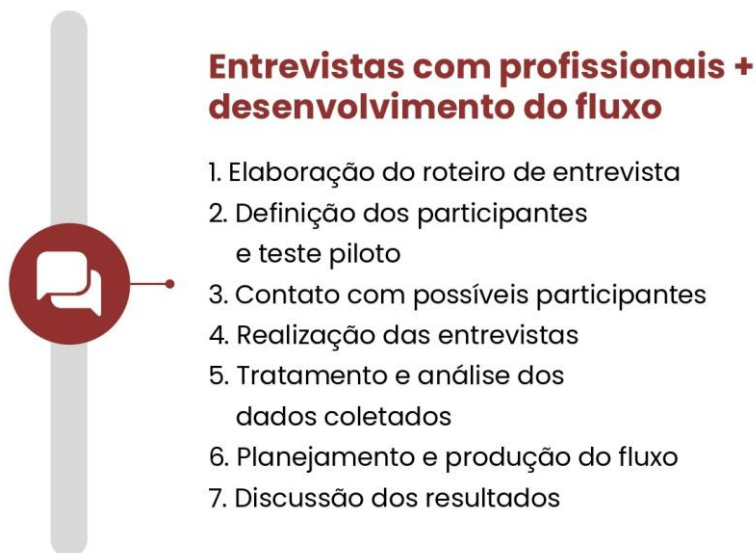
1038

Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de propor um fluxo que sintetize, de forma estruturada, os procedimentos adotados por designers instrucionais no contexto da educação corporativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais atuantes na área. O detalhamento metodológico adotado está apresentado na Figura 2.



Figura 2 – Etapas contempladas no estudo



Fonte: elaborado pelos autores

1039

Considerando o foco deste estudo, o primeiro momento das entrevistas foi dedicado ao levantamento do perfil dos participantes, com o intuito de identificar as principais características dos profissionais que atuam como designers instrucionais em ambientes corporativos. Posteriormente, buscou-se investigar os procedimentos adotados por esses profissionais durante o desenvolvimento de soluções educacionais.

Para a análise e tratamento dos dados coletados, foi adotado o método de análise de conteúdo, com aplicação da técnica de análise categorial. A análise de conteúdo envolve a organização dos dados, exploração do material e interpretação dos resultados por meio de uma abordagem reflexiva, enquanto a análise categorial consiste na fragmentação do texto em unidades, seguida da categorização com base em suas similaridades (Bardin, 2016). Para apoiar o processo de classificação e organização das informações, foi utilizado o *software* ATLAS.ti, especializado em análise qualitativa de dados.

A seleção dos participantes seguiu dois critérios de inclusão: possuir, em sua descrição de cargo, o termo designer instrucional, designer educacional, desenhista instrucional ou projetista instrucional, conforme descrito na literatura da área; e ter atuado em atividades de design instrucional em algum momento dos cinco anos anteriores ao início da pesquisa.

Para a seleção dos possíveis participantes, foi utilizada a plataforma de *networking* profissional LinkedIn, visando identificar profissionais que se enquadrassem nos critérios de inclusão estabelecidos. Ao todo, foram enviados convites para 25 profissionais, dos quais 15 aceitaram participar. No entanto, um deles precisou interromper a entrevista antes da conclusão, o que levou ao descarte do material. Assim, o estudo contou com a participação de 14 designers

instrucionais, atuantes tanto de forma autônoma quanto vinculados a empresas do setor, abrangendo diferentes regiões do Brasil.

Por fim, a partir da análise dos dados obtidos nas entrevistas, foi possível estabelecer relações e uma ordenação lógica entre os procedimentos relatados, resultando na proposição de um fluxo de trabalho da atuação de designers instrucionais no contexto da educação corporativa.

Resultados e discussões

As entrevistas foram conduzidas de forma remota, através de um sistema de videoconferência, e foram registradas em áudio e vídeo. O conteúdo das conversas foi transcrito, a fim de garantir a integridade e precisão dos dados, cujos resultados são apresentados na sequência.

Os participantes, provenientes de diferentes regiões do Brasil, apresentam uma variada formação acadêmica, com destaque para Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Biológicas (especialmente licenciaturas), Ciências Exatas e da Terra (com ênfase em computação), além de Linguística, Letras e Artes. Apesar dessa variedade, foi possível observar um movimento comum entre os profissionais: a busca por formação complementar. No total, foram identificados 27 cursos de pós-graduação entre os entrevistados, incluindo especializações, mestrados e doutorados. Desses, 11 são voltados a processos educacionais em geral, enquanto seis têm foco específico em design instrucional. Esse panorama reforça que, embora os designers instrucionais tenham origens acadêmicas distintas, há uma tendência de especialização e qualificação contínua na área, com destaque para a especialização em design instrucional, apontada como a mais frequente entre os participantes.

Em relação à experiência profissional, a maior parcela dos participantes (dez) possui mais de cinco anos de atuação no campo do design instrucional, incluindo dois profissionais com trajetória superior a dez anos. Quanto aos contextos de trabalho, nove entrevistados acumulam experiências tanto no setor corporativo quanto no acadêmico, enquanto os outros cinco concentram sua atuação exclusivamente em ambientes corporativos. No que diz respeito aos cargos ocupados, quatro participantes exercem funções de liderança ou coordenação, nove atuam como analistas de design instrucional e um trabalha de forma autônoma, como *freelancer*.

Considerando as declarações dos entrevistados, seu nível de conhecimento e a experiência acumulada na área, foi possível estruturar um fluxo de design instrucional para a educação corporativa, e identificar a relevância de cada uma de suas etapas. Tal relevância foi avaliada com base em três critérios: a frequência com que as etapas foram citadas pelos profissionais, sua contribuição para o sucesso do projeto e a possibilidade de serem aplicadas em diferentes contextos.

Dessa forma, foi definido um fluxo de atividades composto por quatorze etapas, a saber: apoio comercial, análise da demanda, construção de conteúdo, planejamento instrucional e

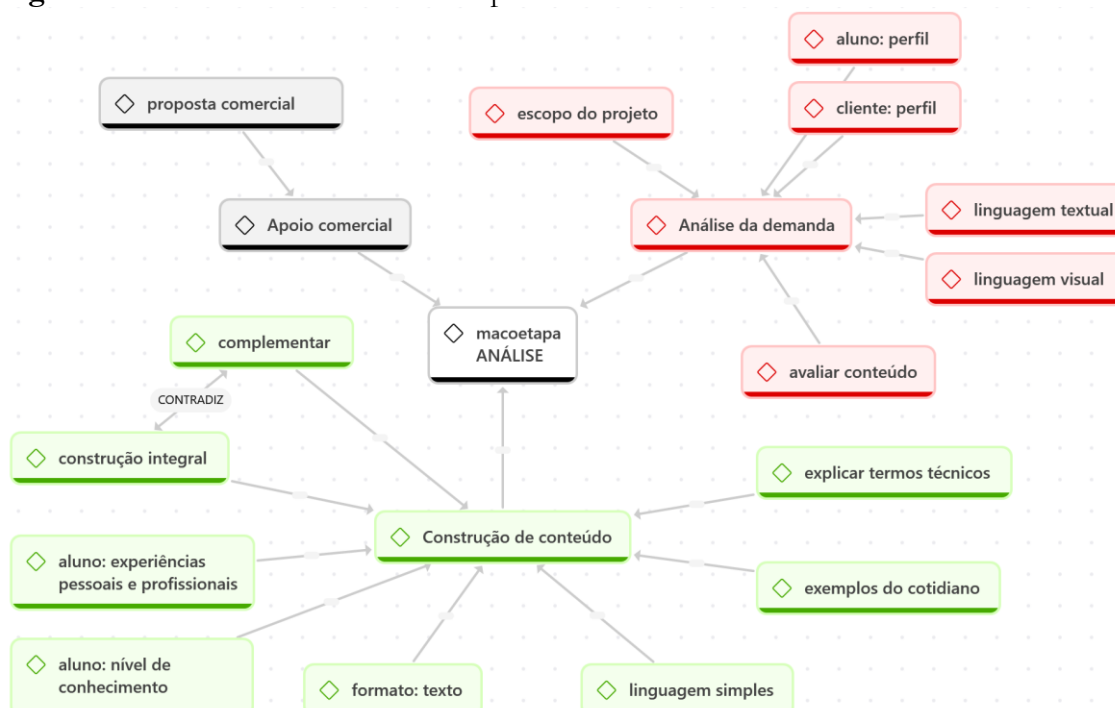
1040

visual, roteirização, revisão, produção de mídias, testes, ajustes, validação do material, tradução, implementação, materiais de divulgação e avaliação do curso. Esse fluxo foi construído a partir da análise das entrevistas realizadas e será apresentado na última seção do artigo, a partir da Figura 8 que sintetiza sua estrutura e lógica de aplicação.

Ainda, considerando a importância do método ADDIE no desenvolvimento de projetos de design instrucional, buscou-se relacionar os procedimentos relatados pelos entrevistados com essa metodologia. Logo, a estrutura do método ADDIE foi adotada como base macro para o fluxo, sendo as etapas mapeadas pelos profissionais alocadas dentro dessa estrutura. Na sequência, são apresentadas e discutidas cada uma das etapas do fluxo.

No início do processo, a macroetapa de análise compreende, de forma estruturada, três etapas: apoio comercial, análise da demanda e construção de conteúdo, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Procedimentos da macroetapa análise



Fonte: elaborado pelos autores

De acordo com um dos participantes, o trabalho do designer instrucional pode começar antes mesmo da formalização do projeto, prestando suporte ao time comercial da empresa em reuniões de negociação com clientes em potencial. Nesse caso, ao surgir uma demanda por capacitação, a equipe de vendas da empresa pode acionar o designer instrucional para

colaborar na elaboração de uma proposta comercial personalizada, alinhada às necessidades do cliente. Essa atividade de apoio comercial, contudo, foi apontada como relevante apenas em empresas que prestam serviços a outras organizações, ou seja, aquelas que atuam no modelo B2B (*business to business*), oferecendo o desenvolvimento de projetos educacionais para clientes externos. Por essa razão, a etapa de apoio comercial é considerada de baixa recorrência no fluxo geral.

O início do projeto, propriamente dito, ocorre com a análise detalhada da demanda, apontada como essencial por todos os entrevistados. Nessa fase, deve ser realizado um diagnóstico aprofundado dos alunos, considerando suas características, repertório prévio e necessidades de aprendizagem. Além disso, é necessário compreender o escopo do projeto, incluindo cronograma, demandas, limites e restrições, bem como as expectativas do cliente, o tom da linguagem textual e os aspectos visuais adequados.

Durante a análise da demanda, também é comum que o designer instrucional avalie o conteúdo disponível para o desenvolvimento do curso ou material educacional. Caso o estado do conteúdo no momento da análise seja incompleto ou inexistente, o profissional deve conduzir uma etapa adicional: a construção de conteúdo. Os entrevistados ressaltaram que essa etapa não é obrigatória em todos os projetos, uma vez que, em alguns casos, o material base já existe ou foi previamente desenvolvido.

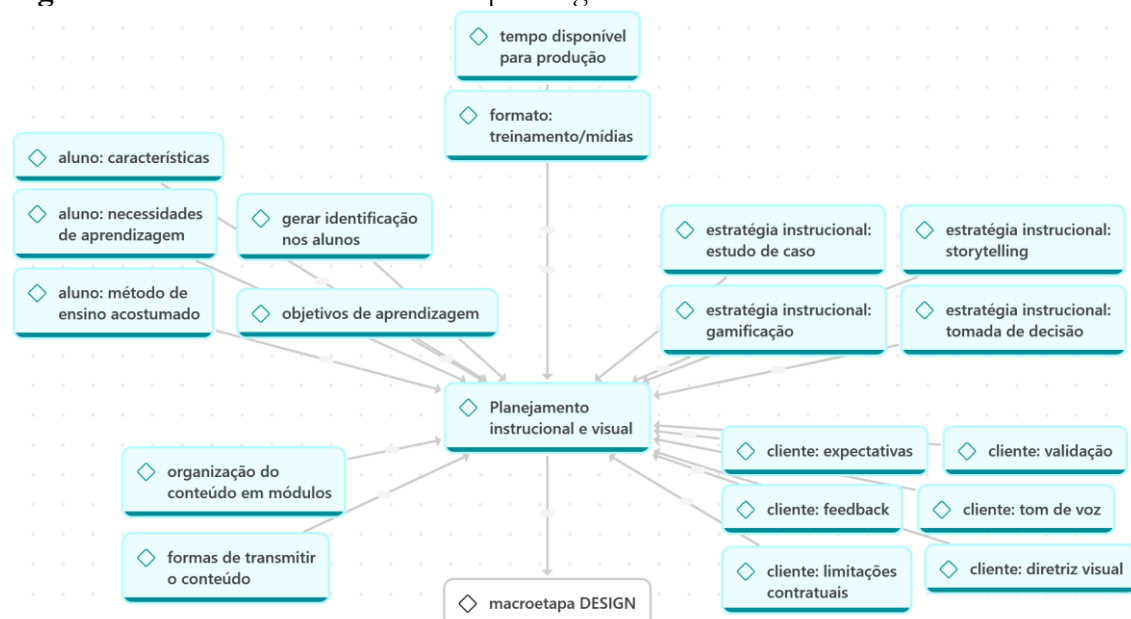
Diante da complexidade desta fase e de sua importância para o andamento das etapas seguintes, os entrevistados indicaram dois cenários possíveis: a complementação de um material pré-existente, nos casos em que há lacunas ou falhas a serem corrigidas; ou a construção do conteúdo do zero, quando não há nenhum material disponível. Para ambos os casos, três soluções foram apontadas: (1) o próprio designer instrucional realiza a pesquisa e elaboração do conteúdo, utilizando fontes disponíveis na internet ou outros materiais de consulta; (2) o designer instrucional realiza uma reunião de alinhamento com um especialista no assunto, considerada a abordagem mais eficiente, pois permite esclarecer dúvidas diretamente com um profissional da área antes de iniciar a produção do curso; ou (3) contrata-se um especialista que ficará responsável pela produção integral do conteúdo, sem o envolvimento direto do designer instrucional nessa etapa.

Independentemente da solução adotada, os participantes destacaram recomendações para garantir a qualidade do conteúdo, como: redigir o material em formato de texto corrido, facilitando sua posterior adaptação; incluir exemplos relacionados ao cotidiano dos alunos, de modo a promover a contextualização e a identificação; além de adotar uma linguagem simples e acessível, com explicações dos termos técnicos, uma vez que nem sempre o designer instrucional é especialista no assunto tratado.

Ainda, foi apontada a importância do designer instrucional considerar as características do público-alvo do curso, incluindo suas experiências pessoais e profissionais, o que pode orientar a escolha de exemplos mais pertinentes e motivadores. Além disso, sugerem avaliar o nível de conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, para adequar a profundidade e a complexidade do conteúdo de acordo com esse perfil.

Na sequência, a macroetapa de design compreende a etapa de planeamento instrucional e visual, como ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Procedimento da macroetapa design



1043

Fonte: elaborado pelos autores

O planeamento do curso foi mencionado por dez entrevistados, sendo apontado por metade dos participantes do estudo como a etapa mais importante para o sucesso do projeto. Nessa fase, os designers instrucionais e gráficos trabalham em parceria para desenvolver uma proposta instrucional e visual, definindo as diretrizes do treinamento. Essa proposta inclui aspectos como estratégias, abordagens e recursos a serem utilizados, além das características gráfico-visuais a serem seguidas. Foram identificados diversos fatores que devem ser considerados para garantir um planeamento eficaz e ajustado ao contexto de aprendizagem. Com relação aos alunos, os participantes destacaram a importância de levar em conta suas características, necessidades de aprendizagem e o modelo de ensino ao qual estão habituados, a fim de construir um treinamento adequado. Também foi enfatizada a necessidade de criar estratégias que favoreçam a identificação dos alunos com o conteúdo, permitindo que eles se reconheçam nas situações abordadas pelo treinamento.

Quanto ao cliente, os entrevistados ressaltaram que suas expectativas podem orientar o desenvolvimento do projeto. Além disso, muitas empresas possuem diretrizes visuais e um tom de voz já definidos, que devem ser considerados e aplicados no treinamento. Outro

aspecto apontado foi a participação ativa do cliente ao longo dessa etapa, oferecendo *feedbacks* e validando a proposta instrucional e visual.

Em relação ao conteúdo, os participantes recomendaram a realização de uma nova etapa de análise durante o planeamento, a fim de identificar formas de transmitir as informações de forma instigante e organizar os tópicos do conteúdo em módulos.

Além disso, foram reforçadas questões relacionadas à abordagem pedagógica, como as necessidades e os objetivos de aprendizagem que devem nortear decisões técnicas, como a escolha de estratégias instrucionais adequadas, por exemplo: estudo de caso, gamificação, storytelling ou tomada de decisão. Outros pontos destacados incluem: possíveis limitações contratuais estabelecidas pelo cliente; o tempo disponível para a produção, que pode impactar diretamente as decisões da equipe, exigindo adequações ao cronograma; e a definição do formato do treinamento e das mídias a serem desenvolvidas, de modo a garantir que os alunos possam acessar o conteúdo com facilidade e que as soluções atendam às necessidades do cliente.

Logo após, a macroetapa de desenvolvimento abrange sete etapas, sendo elas: roteirização, revisão, produção de mídias, testes, ajustes, validação do material e tradução, conforme demonstrado na Figura 5.

1044

Figura 5 – Procedimentos da macroetapa desenvolvimento



Fonte: elaborado pelos autores

Os entrevistados se dividiram quanto à etapa mais importante do projeto: enquanto metade destacou o planeamento como essencial para o sucesso da solução educacional, a outra metade apontou a produção do roteiro como o momento mais crucial. Segundo esses

participantes, essa percepção se deve ao fato de o roteiro concentrar todos os textos, imagens e interações exatamente como serão apresentados aos alunos, funcionando como a principal referência para a produção das mídias. Um dos profissionais sugeriu que o designer instrucional deve priorizar, inicialmente, os roteiros das mídias mais complexas, para agilizar as etapas subsequentes de produção.

De acordo com os entrevistados, na roteirização ocorrem as maiores adaptações no conteúdo até então desenvolvido para ajustá-lo à proposta instrucional e ao perfil dos alunos. Para tanto, recomendaram que, durante a escrita do material, seja adotada a linguagem dialógica, um formato do texto que se aproxime de um diálogo, de forma a fornecer uma leitura mais natural, fluida e aproximada ao aluno. No entanto, alertam que o material não deve ser infantilizado, considerando que o público-alvo é adulto. Também destacam a importância de evitar termos preconceituosos ou inadequados, opiniões pessoais não condizentes com o conteúdo ou com a visão da empresa, além de, sempre que possível, preferir o uso de linguagem neutra, para garantir a inclusão de diferentes perfis de alunos.

Ao mencionarem a figura do aluno, apontaram que seu estilo de fala pode fornecer possibilidades de construção do texto, como o uso de gírias e expressões regionais. Além disso, reforçaram que o formato e as mídias previstas influenciam diretamente a linguagem a ser utilizada: cursos em vídeo exigem uma comunicação mais fluida e dialógica, enquanto cursos baseados em texto permitem um tom mais formal.

Por fim, com relação às imagens e ícones presentes no roteiro, os entrevistados esclareceram que estes servem apenas como referência para o designer gráfico, indicando a intenção comunicacional, sem representar necessariamente o conteúdo visual a ser utilizado.

Na sequência, ocorre a etapa de revisão, focada na correção ortográfica e gramatical dos roteiros. Os participantes destacaram que realizar essa revisão logo após a roteirização é fundamental, pois alterações feitas somente após a produção das mídias podem gerar retrabalho e atrasos no projeto, considerando que os ajustes em materiais finais são mais trabalhosos e custosos do que no próprio roteiro.

Concluída a revisão, inicia-se a produção das mídias, seguindo as diretrizes estabelecidas durante o planejamento e a roteirização. Segundo os entrevistados, essa etapa é preferencialmente realizada por designers gráficos. No entanto, quando a equipe é reduzida ou não dispõe de profissionais especializados, o próprio designer instrucional pode assumir essa responsabilidade, desde que tenha o conhecimento técnico necessário.

Após a produção, são realizados os testes, com foco em dois aspectos: (1) verificar se todas as informações previstas nos roteiros foram corretamente inseridas nas mídias, assegurando que nenhum conteúdo foi omitido (tarefa do designer instrucional); e (2) conferir o funcionamento técnico das mídias, como a fluidez, a navegabilidade e a execução correta das interações previstas (tarefa do designer gráfico, mas que também pode ser realizada, em parte, pelo designer instrucional). Em ambos os casos, os profissionais responsáveis pelos testes registram os pontos de correção em um documento de ajustes.

Além disso, um dos entrevistados sugeriu a realização de um teste piloto com uma amostra do público-alvo, como forma de avaliar a eficiência dos materiais produzidos antes da implementação oficial.

Na etapa seguinte, o designer gráfico, ou o profissional responsável, acessa o documento de ajustes e aplica as correções necessárias nas mídias. Os participantes destacaram que, em projetos com baixo orçamento ou prazos reduzidos, é comum que as etapas de testes e ajustes sejam minimizadas ou até mesmo eliminadas, seguindo-se diretamente da produção das mídias para a validação final com o cliente. Por essa razão, embora sejam valorizadas, essas etapas foram classificadas como de importância secundária no fluxo proposto.

A etapa de validação consiste no envio de todos os materiais para apreciação do cliente, que deve verificar se o conteúdo foi contemplado integralmente, se a proposta instrucional acordada foi respeitada, se a identidade visual está adequada e se as mídias funcionam corretamente. Caso identifique a necessidade de modificações, o cliente registra as solicitações em um documento, detalhando os ajustes necessários. A partir disso, dependendo da natureza dos pedidos, o processo retorna à etapa de roteirização ou à produção de mídias.

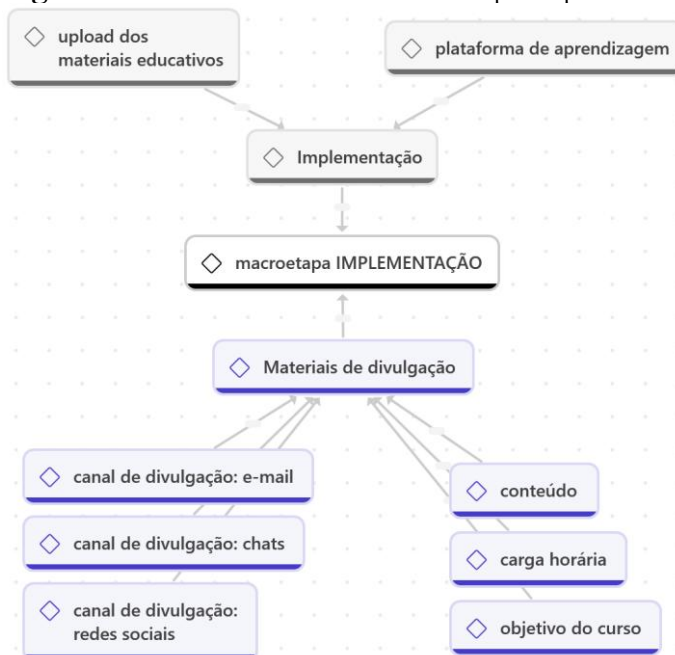
Um dos participantes também sugeriu que a validação ocorra de forma progressiva, ao longo do desenvolvimento das mídias, evitando uma sobrecarga de materiais para o cliente revisar de uma só vez e reduzindo o volume de ajustes ao final.

Por fim, uma vez que todas as mídias foram aprovadas, inicia-se a etapa de tradução, quando necessária. Esse processo é reservado a empresas multinacionais ou organizações que atendem públicos de diferentes nacionalidades. Após a tradução, os materiais seguem novamente para a etapa de produção de mídias, para a substituição dos textos no novo idioma e os devidos ajustes de formatação. Caso a tradução não seja obrigatória, essa etapa é descartada do fluxo.

Em seguida, tem início a macroetapa de implementação, que contempla as etapas de implementação e materiais de divulgação, de acordo com a Figura 6.

1046

Figura 6 – Procedimentos da macroetapa implementação



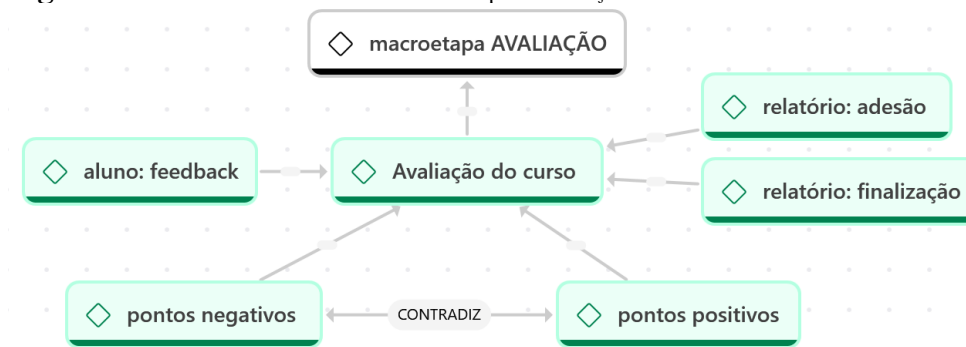
Fonte: elaborado pelos autores

Após a aprovação de todos os materiais desenvolvidos, eles são inseridos na plataforma de aprendizagem da empresa e disponibilizados para os colaboradores realizarem seus estudos, tarefa que pode ser executada pelo próprio designer instrucional ou por outro profissional da equipe de aprendizagem, dependendo da estrutura organizacional da empresa.

Além disso, quatro participantes recomendaram a produção de materiais de divulgação como uma estratégia para informar e promover o treinamento junto ao público-alvo. Esses materiais devem conter informações essenciais, como o objetivo do curso, carga horária e conteúdo programático, sendo divulgados pelos canais internos de comunicação da empresa, como e-mail institucional, chats corporativos e, em alguns casos, até redes sociais utilizadas pela organização, como WhatsApp, Instagram, X (antigo Twitter) e Facebook. No entanto, devido à sua baixa frequência de uso e ao número reduzido de entrevistados que mencionaram essa prática, a produção de materiais de divulgação foi classificada como de baixa relevância dentro do fluxo de atividades.

Por fim, a macroetapa de avaliação envolve a etapa de avaliação do curso, como ilustrado na Figura 7.

Figura 7 – Procedimento da macroetapa avaliação



Fonte: elaborado pelos autores

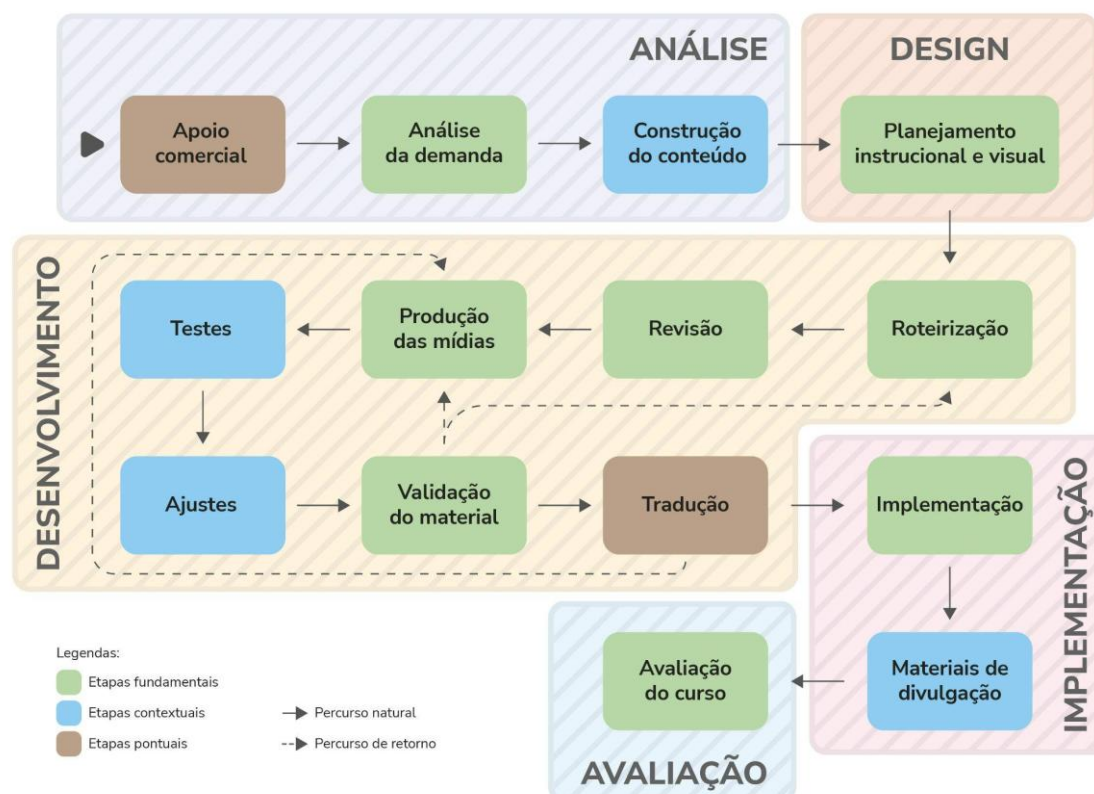
Essa avaliação pode ser realizada por meio da própria plataforma de aprendizagem, que gera relatórios sobre a adesão e a taxa de completude dos treinamentos, além de permitir a coleta de comentários dos alunos. Outra possibilidade mencionada pelos participantes é o contato direto com os alunos para a obtenção de *feedbacks* mais detalhados. Em ambas as abordagens, o designer instrucional deve identificar os pontos positivos no projeto, bem como os aspectos que podem ser aprimorados em futuras ofertas do treinamento.

O fluxo completo, contendo as etapas e macroetapas, bem como a ordenação, os possíveis caminhos (progressão e retroalimentação) e o nível de importância de cada fase, pode ser visualizado na Figura 8.

1048

Figura 8 – Fluxo de atividades do designer instrucional na educação corporativa

Fluxo de design instrucional para a educação corporativa



1049

Fonte: elaborado pelos autores

No fluxo apresentado, cada etapa está posicionada dentro da área correspondente à sua macroetapa. Para facilitar a compreensão do nível de importância de cada etapa no processo de design instrucional, foram atribuídas três cores distintas: verde, para representar as etapas fundamentais, ou seja, aquelas recorrentes e essenciais para o desenvolvimento e sucesso dos projetos; azul, para as etapas contextuais, que são relevantes, mas cuja realização depende das particularidades de cada organização ou projeto; e marrom, para as etapas pontuais, aplicadas em situações específicas e menos frequentes.

Além disso, para indicar a direção do fluxo de trabalho, foram utilizadas setas em duas configurações: setas contínuas, que representam o percurso natural e sequencial das atividades, e setas pontilhadas, que representam retornos ao longo do processo, acionados conforme as demandas e características de cada projeto.

Considerações finais

Este estudo partiu do pressuposto de que, para o desenvolvimento de projetos de educação corporativa eficazes e eficientes, os designers instrucionais necessitam de uma organização processual clara, que oriente as diferentes fases do trabalho e seus respectivos objetivos. A partir de entrevistas semiestruturadas com profissionais brasileiros, esta pesquisa buscou propor um fluxo que sintetize, de forma estruturada, os procedimentos adotados por designers instrucionais na educação corporativa. Dessa forma, o conhecimento e a experiência dos entrevistados contribuíram para elucidar os diferentes processos envolvidos na prática profissional, resultando em um fluxo de atividades composto por etapas, com sua devida ordenação, direcionalidade (progressiva ou com possíveis retornos) e níveis de importância.

O estudo promoveu uma aproximação entre teoria e prática ao evidenciar como os procedimentos de design instrucional se configuram na realidade do mercado corporativo brasileiro, mostrando-se relevante tanto para o campo acadêmico quanto para o profissional. O fluxo desenvolvido, por sua vez, pode servir como um guia para designers instrucionais iniciantes ou com pouca experiência, auxiliando-os a compreender melhor os processos envolvidos no campo, além de possuir o potencial de apoiar profissionais experientes que desejam revisar e aprimorar seus próprios processos de trabalho. Ademais, o fluxo pode ser utilizado por empresas que buscam estruturar ou reestruturar suas áreas de aprendizagem.

A adoção da técnica de análise de conteúdo permitiu uma compreensão aprofundada e sistemática dos dados, favorecendo a identificação de padrões, recorrências e categorias emergentes a partir das entrevistas. Por sua vez, o *software* ATLAS.ti facilitou a gestão e análise dos dados por meio de diagrama em rede gerados pela ferramenta, contribuindo para uma análise mais consistente das informações.

Como limitações deste estudo, destacam-se o recorte geográfico (Brasil) e o número reduzido de participantes, o que delimita o alcance das interpretações possíveis. Ainda assim, os dados coletados permitiram uma análise aprofundada da prática do designer instrucional no contexto corporativo, favorecendo a compreensão de dinâmicas, relações e procedimentos relevantes para o campo. Além disso, o foco na perspectiva desses profissionais restringe a análise, não abrangendo as contribuições de outros atores envolvidos nos projetos de educação corporativa, como gestores, especialistas em conteúdo ou designers gráficos.

Quanto aos desdobramentos futuros, considera-se relevante realizar um estudo semelhante em outros países, com o intuito de comparar as semelhanças e diferenças entre distintos contextos culturais. Sugere-se também a validação do fluxo, com um número ampliado de profissionais, visando avaliar a aderência e a aplicabilidade das etapas propostas. Além disso, recomenda-se a realização de uma validação qualitativa, por meio da aplicação do fluxo em projetos reais de educação corporativa, a fim de observar seus efeitos e eventuais necessidades de ajustes.

1050

Por fim, recomenda-se que, em pesquisas futuras, sejam desenvolvidos instrumentos de apoio para o fluxo apresentado, como *checklists*, templates e ferramentas visuais que possam auxiliar na implementação do design instrucional na educação corporativa.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES PROEX) – Código de Financiamento 001.

Referências

AIRES, Regina W. do A.; FREIRE, Patrícia de S.; SOUZA, João A. de. Educação corporativa como ferramenta para estimular a inovação nas organizações: uma revisão de literatura. *In: VIEIRA, Adriana C. P.; ZILLI, Júlio C.; BRUCH, Kelly L. (Org.). Propriedade intelectual, desenvolvimento e inovação: ambiente institucional e organizações*. Criciúma: EDIUNESC, 2017. p. [253]–276. DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/pidi12>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARVALHO, José R. Andragogia: saberes docentes na educação de adultos. **Revista Diálogos Acadêmicos**, v. 5, n. 2, 2017.

CRUZ, José A. S. et al. A utilização do e-learning como ferramenta na educação corporativa. *In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM, 40*, 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Intercom, 2017.

DEVEDŽIC, Vladan. **Semantic web and education**. New York: Springer Science & Business Media, 2006.

DRAGANOV, Patrícia B.; FRIEDLÄNDER, Maria R.; SANNA, Maria C. Andragogia na saúde: estudo bibliométrico. **Escola Anna Nery**, v. 15, p. 149–156, 2011.

EBOLI, Marisa. Sistemas de educação corporativa e a EAD. *In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a distância: o estado da arte*. v. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 189–197. Disponível em: https://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_2.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

EBOLI, Marisa. Fundamentos, princípios e práticas da educação corporativa. *In*: EBOLI, Marisa. (Org.). **Educação corporativa: muitos olhares**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 14–27.

EBOLI, Marisa; JÚNIOR, Flávio H.; CASSIMIRO, Wagner T. Educação corporativa e os desafios para sua efetivação: processo de implantação e fatores críticos de sucesso. *In*: EBOLI, Marisa. **Educação corporativa: muitos olhares**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 28–38.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. 1. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

FILATRO, Andrea et al. **DI 4.0: inovação na educação corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

KENSKI, Vani M. Por que design instrucional? *In*: KENSKI, Vani M. (Org.). **Design instrucional para cursos online**. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019. p. 11–14.

LEMONS, Dannyela da C. **Educação corporativa: pesquisa de soluções em e-learning e modelos de universidades corporativas**. 2003. 148 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85246/PEPS2927-D.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MARTIN, Florence. Instructional design and the importance of instructional alignment. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 35, n. 12, p. 955–972, out. 2011.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Makron Books, 1999.

PALANGE, Ivete. Processos de produção de DI. *In*: KENSKI, Vani M. (Org.). **Design instrucional para cursos online**. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019. p. 137–182.

PICCOLI, Gualtiero S. **A educação corporativa em uma empresa de serviços: estudo de caso: o impacto de uma universidade corporativa em uma central de atendimento a clientes**

1052



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



– call center. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102268/224888.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

REIS, Germano G.; SILVA, Leilianne M. T. da; EBOLI, Marisa P. A prática reflexiva e suas contribuições para a educação corporativa. **REGE: Revista de Gestão**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 403–419, 2010. Disponível em: <https://www.journals.usp.br/rege/article/view/36716/39437>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Andreza R. L. da. **Diretrizes de design instrucional para elaboração de material didático em EaD**: uma abordagem centrada na construção do conhecimento. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PEGC0286-D.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SILVA, Andreza R. L. da; SPANHOL, Fernando J. **Design instrucional e construção do conhecimento na EaD**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

1053



A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO MEDIADO POR UM CURRÍCULO NÃO-CONVENCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ CAMPUS JACAREZINHO

Marisa Noda¹
Luciana dos Santos Claudio²
Samira Gonçalves Farath Menin³

Introdução

O currículo educacional é amplamente reconhecido como um campo complexo, marcado por tensões constantes, atravessado por disputas políticas e ideológicas em torno da seleção, organização e legitimação dos saberes a serem socialmente valorizados. As dinâmicas de poder que perpassam o campo curricular devem ser analisadas a partir de sua própria constituição, uma vez que o currículo, ao operar seleções e hierarquizações de saberes, institui formas particulares de produção, circulação e validação do conhecimento. Tal processo não é neutro, pois implica a produção de sentidos que frequentemente resultam em recortes, antagonismos e supressões de ordem simbólica, social e cultural. As abordagens contemporâneas destacam, ainda, que o currículo não se limita a reproduzir identidades preexistentes, mas atua de modo ativo na sua constituição, deslocamento e reposicionamento das identidades culturais, de gênero, religiosas, étnico-raciais ou sexuais, configurando-se, portanto, como um dispositivo estratégico na constituição das subjetividades e na manutenção ou contestação das hierarquias sociais estabelecidas (Caimi, 2016).

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. **O currículo corporifica relações sociais** (Silva, 1996, p. 23 *apud* Jesus, 2008, p. 2639, grifo nosso).

¹ Professora Adjunta do Colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná, doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mnoda@uenp.edu.br.

² Graduanda em História, Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: luciana.claudio@discente.uenp.br

³ Graduanda em História, Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: samiramenin@gmail.com.

Ao abordar o currículo de História, as tensões e disputas são significativamente intensificadas. Isso se deve ao fato de que a disciplina se configura como um domínio propício a discussões que, conforme destacado por Caimi (2016, p. 87), "incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente". Outro fator gerador de debate constitui recortes epistemológicos a serem privilegiados na construção curricular, especialmente "quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações" (Caimi, 2016, p. 88).

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder (Laville, 1999, p. 130).

A partir do cenário o qual evidencia os embates inerentes à estruturação curricular, sobretudo no que concerne ao ensino de História, o presente trabalho se propõe, no primeiro momento, a realizar um estudo acerca da configuração do currículo da disciplina de História na etapa do Ensino Médio, dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador homologado em 2018 que norteia a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como das propostas pedagógicas de todas as instituições educacionais públicas e privadas que abrangem a Educação Básica em território brasileiro. No segundo momento, o estudo fará um recorte específico para uma pesquisa documental, examinando o currículo de História destinado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR) *Campus* Jacarezinho. A relevância dessa análise reside no fato de que esta instituição se constitui a partir de uma perspectiva de ensino não-convencional, que visa criar uma alternativa ao **"paradigma convencional e hegemônico da educação"** (Mito, 2022, p. 24, grifo do autor). O ensino não-convencional adotado pelo IFPR *Campus* Jacarezinho influencia diretamente na concepção e na formulação de seu currículo para o ensino de História, oferecendo um contraponto enriquecedor à análise da BNCC.

1055

A estrutura curricular do ensino de história no ensino médio delineada pela BNCC

A BNCC configura-se como um instrumento normativo que organiza, de forma progressiva, os conhecimentos e competências essenciais que devem ser desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da Educação Básica, conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A aplicação da BNCC restringe-se ao âmbito da educação escolar formal, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e fundamenta-se em princípios éticos, políticos e estéticos voltados à formação integral dos sujeitos e à constituição de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, em consonância



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (Brasil, 2018), assumindo, ao menos em teoria, a pretensão de desempenhar um papel estratégico na superação da fragmentação das políticas educacionais, promovendo a articulação entre as diferentes esferas governamentais e orientando a busca por uma educação igualitária e de qualidade em todo o país (Brasil, 2018).

A BNCC foi elaborada de forma gradual, por meio de três versões submetidas à análise pública e institucional. A primeira, divulgada em junho de 2015, esteve em consulta pública até março de 2016; a segunda foi apresentada em maio de 2016, e a terceira, em abril de 2017, sendo homologada em dezembro do mesmo ano, após aprovação do Conselho Nacional de Educação (Filipe; Silva; Costa, 2021). Apesar da aparência participativa, o processo foi criticado por sua centralização e pela limitada escuta de profissionais da educação básica, especialmente da rede pública.

A aprovação do documento em 2017, **de forma aligeirada, sem a parte correspondente ao Ensino Médio, e sem considerar solicitações de diversos setores para ampliação do debate**, retrata que no decorrer dos anos a concepção do que deveria ser uma base nacional comum foi se distanciando do previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, **culminando com a elaboração de um documento curricular prescritivo, definidor de conteúdos a serem ensinados e competências a serem desenvolvidas**, ainda que o MEC entenda e defenda que a BNCC não é currículo (Oliveira; Caimi, 2021, p. 3-4, grifo nosso).

1056

Com o objetivo de proporcionar maior clareza acerca da estruturação curricular delineada pela BNCC de 2017, apresentamos a seguir uma representação esquemática que ilustra a estrutura geral da versão final do documento, já acrescido da parte destinada ao Ensino Médio, que ocorreu em 2018.



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

Figura 1 – Organização curricular da Educação Básica segundo a BNCC. A figura apresenta a estrutura geral das etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, detalhando as áreas do conhecimento, competências e habilidades correspondentes a cada etapa da formação escolar.



1057

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2025

As três versões da BNCC, especialmente quando comparamos a primeira e a última, revelam orientações e recortes conceituais marcadamente distintos. Essa mudança abrupta torna-se particularmente evidente quando analisamos o currículo de História, foco principal deste trabalho. A primeira versão da BNCC para a disciplina de História, apresentada em 2015,

provocou um amplo debate tanto na comunidade disciplinar quanto na esfera epistêmica da História, envolvendo reflexões sobre quais conhecimentos deveriam ser selecionados para o currículo (Goodson, 1997; Ball, 2001 *apud* Ralejo; Melo; Amorim, 2021). A versão inicial rompia em certa medida com a História tradicional ao propor um currículo crítico ao eurocentrismo. Contudo, diante de intensos debates suscitados, o Ministério da Educação dissolveu a equipe original de doze profissionais responsáveis pela elaboração dessa versão, convocando uma nova comissão composta majoritariamente por membros de uma única instituição de ensino superior (Ralejo; Melo; Amorim, 2021). A segunda versão, já a cargo dessa nova banca, adotava “[...] uma seleção de conteúdos abrangentes, dando forma a um currículo mais conteudista que o anterior e apresentando o desenvolvimento de história do Brasil a partir de um viés eurocêntrico” (Ralejo; Melo; Amorim, 2021, p. 3), abandonando a inovação inaugurada na versão anterior. Por fim, a terceira versão solidifica esse retrocesso, com a adesão “[...] do conceito de competências, que fazia parte dos movimentos reformistas da década de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio” (Ralejo; Melo; Amorim, 2021, p. 3).

A BNCC para o Ensino Médio se diferencia dos outros níveis de ensino por ser mais direta. Ao invés de um aprofundamento específico por área do conhecimento, exceto para Língua Portuguesa e Matemática, agrupa-se o conhecimento em quatro grandes áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2018). Dessas áreas, o principal objetivo da ação pedagógica em sala de aula é o desenvolvimento de competências específicas e, acima de tudo, das habilidades.

Na parte introdutória da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas os redatores da BNCC justificam que, no Ensino Fundamental, prioriza-se a **tomada de consciência do indivíduo em relação a si mesmo, aos outros e ao coletivo**, que leva em consideração o reconhecimento das diferenças e das diversas formas de organização familiar e social em diferentes contextos históricos e espaciais. Para tanto, o documento propõe que os estudantes explorem conceitos fundamentais da Geografia e da História, como temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (abrangendo raça, religião e tradições étnicas), tal qual os modos de organização da sociedade, as relações de produção, trabalho e poder, e a transformação contínua do indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (Brasil, 2018).

Desconforme o Ensino Fundamental, no Ensino Médio o objetivo seria o **desenvolvimento da capacidade de “[...] estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –**, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade” (Brasil, 2018, p. 561, grifo nosso). Apesar de possuírem objetivos distintos em sua concepção, notamos que o Ensino Médio e a etapa anterior compartilham, em certa medida, os mesmos propósitos educacionais. Isso tende a atribuir ao Ensino Médio uma abordagem a qual, ao



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



invés de aprofundar ou diversificar, tende a revisitar conteúdos já explorados, utilizando os mesmos recortes, porém, realocando-os dentro do desenvolvimento de “novas” habilidades. Essa perspectiva pode ser observada no currículo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas instituído pelo Referencial Curricular para o Ensino Médio do estado do Paraná, estruturado em conformidade com as diretrizes da BNCC. Como primeira competência para essa área temos “Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente” (Paraná, 2021, 577), da qual originam-se seis habilidades e seis objetivos de conhecimento para as quatro áreas do conhecimento dentro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Um dos objetivos de conhecimento a ser trabalhado dentro da área de História diante tal competência é “A origem da espécie humana; Povos e civilizações da Antiguidade; Reinos e impérios da África; A razão iluminista e o discurso da Modernidade; Processos colonialistas e imperialistas; Tecnologia e sociedade; Sistema de produção capitalista.” (Paraná, 2021, 577). Porém, todos esses conteúdos programáticos já foram trabalhados pelos alunos nas etapas anteriores. O Iluminismo, por exemplo, é parte integrante da unidade temática de História do oitavo ano da BNCC. Da mesma forma, o estudo de povos e civilizações antigas é consolidado no sexto ano, enquanto o conceito de capitalismo é abordado no sétimo e no oitavo ano.

Em virtude das considerações expostas, observa-se uma notável lacuna entre a estrutura teórica preconizada pela BNCC e a sua efetiva aplicação no contexto escolar. Essa discrepância nos conduz a questionar a natureza da progressão das aprendizagens no ensino médio, particularmente na disciplina de História. A constante revisitação dos mesmos marcos históricos e socioeconômicos, sem uma proposta explícita de ampliação analítica, crítica ou interdisciplinar, pode comprometer a efetividade de uma verdadeira progressão do conhecimento, conceito reiterado inúmeras vezes no texto da BNCC, dando abertura para a emergência de uma formação conteudista. Tendo essa discussão em mente, buscaremos analisar nos próximos subtítulos um currículo de história do ensino médio, também pautado pelos pressupostos da BNCC, mas que rompe com essa abordagem.

1059

As escolas não-convencionais, Instituto Federal do Paraná *Campus Jacarezinho* em foco

De início, iremos classificar as **escolas convencionais** segundo os dezessete “nós pragmáticos” de Miotto (2022), os quais são elementos que estruturam o modelo epistemológico convencional de ensino-aprendizagem, sendo eles:

A extrema disciplinarização do conhecimento de forma fragmentada e fechada (hiperespecialização das disciplinas); O modelo convencional de “dar aula”; A monodocência; A organização dos educandos por progressão seriada; A hiper



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

centralização na burocracia estatal, tendo como consequência a centralização da concepção dos conteúdos, da metodologia de ensino e da manutenção de sua estrutura e dos objetivos do ato educacional; O ensino propedêutico (a educação para um fim pré-estabelecido sem considerar o desejo do educando, ou para fins de processos seletivos); A busca pela uniformização e disciplinarização dos educandos; A manutenção da hierarquia “professor/aluno”; A imposição de um currículo pré-definido e fechado ao “aluno”; A educação narrativa onde o educando se posiciona como receptivo; A linearidade no raciocínio explicativo e no aprendizado; A educação somente focada no cientificismo, sem valorização de saberes populares, saberes de culturas não “cientificistas” e saberes do campo não intelectual; O ensino focado apenas no nível mental e intelectual do educando; A avaliação classificatória e hierarquizadora (ranqueamento); A busca pela constante produtividade e eficiência; A busca pela neutralidade e pela não afetividade; A distância da escola com a comunidade e realidade próxima (Mioto, 2022, p. 23-24).

Nesse sentido, os institutos educacionais os quais transpassam e rompem com esse emaranhado de linhas formado pelos nós pragmáticos, são as que denominamos de **escolas não-convencionais**. Isto posto, consideramos não-convencionais as escolas as quais adotam práticas teórica-metodológicas que afrouxam, desestabilizam e desenrijecem tais nós pragmáticos “[...] não simplesmente por inovação, **mas pela recusa dos princípios que se tornaram a base do paradigma convencional**” (Mioto, 2022, p. 25, grifo nosso).

Para esse rompimento, Mioto (2022) usa de dois instrumentos teórico-metodológicos: os dispositivos pedagógicos e os dispositivos de gestão. Dessa forma, os dispositivos pedagógicos seriam aqueles com “estratégias e materiais a que se pode recorrer na prática educativa, concebidos criticamente e elaborados como propostas educativas adequadas às características socioculturais identificadas pelos professores como estando presentes no grupo de alunos com que trabalham” (José Pacheco, 2019, p. 147 *apud* Mioto, 2022, p. 44). Agora, o dispositivo de gestão serviria como uma alternativa de gestão institucional, uma vez que conduziria o corpo pedagógico com o intuito de ajudar no desenvolvimento dos alunos como seres pensantes e não limitados, portanto, seria uma gestão compartilhada e coletiva, com uma vivência mais horizontal e menos hierarquizada (Mioto, 2022).

Em vista disso, durante uma pesquisa de campo para o IFPR *Campus* Jacarezinho, observamos a efetivação de dispositivos pedagógicos e de gestão os quais fogem do convencional, dentre os instrumentos pedagógicos, destacamos a existência de itinerários, na maioria das vezes interdisciplinares, propostos pelos docentes para a escolha dos estudantes. Outra estratégia pedagógica utilizada pelo IFPR *Campus* Jacarezinho é a assistência de professores como tutores dos alunos, assim, os discentes têm uma orientação não apenas quanto à escolha dos itinerários baseada em seus interesses e dificuldades, mas em assuntos referentes ao contexto escolar e universitário.

Ademais, a não seriação das salas de aula no IFPR *Campus* Jacarezinho, como dispositivo pedagógico, permite a convivência de estudantes em diferentes idades e habilidades, sucedendo em um ensino-aprendizagem mais diverso, proveitoso e respeitoso, em razão de uma maior troca de conhecimento e realidades vividas. Não obstante, afirmamos que os dispositivos pedagógicos apresentados acima possibilitam um dispositivo de gestão coletivo, no qual docentes, discentes e demais membros da instituição escolar consigam ter participação ativa no desenvolvimento cognitivo e humano dos educandos, tornando a educação acolhedora, não-restringente e emancipatória.

O currículo de ensino de História não-convencional implementado pelo Instituto Federal do Paraná *Campus* Jacarezinho

Ao seguir a perspectiva dos instrumentos pedagógicos e de gestão, o currículo de ensino de História adotado pelo IFPR *Campus* Jacarezinho também pode ser classificado como um dispositivo não-convencional. Em **Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho**, pensando na história de vida, virtudes e limitações dos discentes, Corrêa, Fiorucci e Paixão (2018) apresentam a concepção de Unidades Curriculares (UC) dentre as matérias e disciplinas escolares. As UC, ou itinerários, desse modo, “procuram ser temáticas, transdisciplinares, interdisciplinares, próximas à vida dos estudantes, devem exigir o mínimo de pré-requisitos e ter começo e fim nela mesma” (Corrêa; Fiorucci; Paixão, 2018, p. 7-8). Considerando isso, as UC não possuem barreiras no que diz respeito às formas convencionais de ensino: podem ser pautadas em projetos, conteúdos, objetivos, ações, problemas; podem ter um, dois ou mais professores(as); podem conversar sobre assuntos do cotidiano, de vestibular, conteúdos tradicionais, assuntos polêmicos, construções históricas, questões sociais; podem ter quatro, dez ou quarenta estudantes que podem assistir aulas, criar projetos de intervenção na comunidade, criar robôs, realizar trabalhos de campo, desenvolver produtos inovadores ou simplesmente ler e/ou produzir livros. Segundo Corrêa, Fiorucci e Paixão (2018), as UC surgem a partir das reuniões de cada área do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos e Núcleo Técnico), as quais buscam tecer uma rede de conhecimentos que atenda as diretrizes curriculares, os vestibulares, as pautas regionais, os anseios dos e das estudantes e, ainda, promovam uma formação cidadã e crítica. Outrossim, não há uma padronização curricular inflexível no IFPR *Campus* Jacarezinho, na qual todos os discentes precisam se adaptar a um padrão, o que poderia gerar dificuldades e incômodos significativos.

Soma-se a isso a não obrigatoriedade de cursar disciplinas fixas. O que acontece é a contabilização ou não da carga horária em determinada área. Se o aluno atingiu conceito satisfatório, contabiliza as horas; se não, apenas deve recuperar esse tempo, na mesma UC ou em outra, pois ele decide como vai completar suas 690 horas em cada grande área (Corrêa, Fiorucci, Paixão, 2018, p. 29).

1061

Quanto ao currículo de ensino de História do IFPR Campus Jacarezinho, ou melhor, às Unidades Curriculares as quais compõem transdisciplinar e interdisciplinarmente à disciplina de História, analisaremos-as no que se refere à sua ementa, procedimentos metodológicos e perspectivas interdisciplinares. Diante disso, todas as UC que serão analisadas correspondem ao período de 2023 a 2025 e fazem parte da área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Quadro 1 – Unidade curricular “Brasil Colônia”

Ementa: A formação de Portugal e a expansão marítima. A questão fundiária no Brasil. Os povos indígenas e os conflitos entre indígenas e colonos. A transição da escravidão indígena para a escravidão africana: permanências e transformações na prática escravista. A economia, o trabalho escravo no Brasil colonial e os conflitos entre colonos, indígenas e africanos. Poder político e administrativo na colônia. A crise da colonização. Movimentos de rebeldia na colônia. Religiosidade e cultura colonial.

Procedimentos metodológicos: Os conteúdos trabalhados nessa unidade curricular serão tratados sob uma abordagem interdisciplinar, envolvendo os conhecimentos das outras áreas das Ciências Humanas, bem como das Artes. As aulas serão ministradas de forma dialogada, respeitando os saberes acumulados pelos estudantes e promovendo o debate. Serão realizadas problematizações, exposições orais (utilizando o quadro e slides projetados pelo Datashow), apresentações de materiais audiovisuais (músicas, trechos de filmes e vídeos), e ainda, discussões de textos de apoio.

Perspectivas interdisciplinares: **Sociologia:** A formação da sociedade brasileira; desigualdades de ontem e hoje; **Artes:** o Barroco e a cultura popular; choques culturais; **Geografia:** a construção de uma "nação"; a ocupação do espaço e a questão da terra; vilas cidade e outras divisões administrativas.

Fonte: Unidades Curriculares da área de Ciências Humanas do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho

Na Unidade Curricular “Brasil Colônia”, é apresentada uma matéria comum ao currículo normativo do ensino de História, entretanto, ao invés de estudar o período colonial brasileiro em um número restrito de aulas para, então, passar para o próximo conteúdo, seria estudado o contexto do Brasil enquanto colônia em um semestre inteiro, debatendo sobre a expansão marítima até os movimentos de resistência de escravizados africanos e a crise da colonização. Ainda, entre o conteúdo programático para essa UC, há a interdisciplinarização com a Sociologia, em relação à formação da sociedade brasileira, a Artes, com o Barroco e a cultura popular, e a Geografia, na construção do conceito de “nação” e a questão da terra.

Nesse sentido, essa UC propõe estudar o Brasil Colônia por várias interpretações, fazendo menção às consequências e feridas coloniais que afetam o Brasil até o tempo presente. Para isso, é disposto de diversos procedimentos metodológicos, priorizando o diálogo professor-aluno e as demandas estudantis, dessa maneira, o docente realizaria problematizações, exposições orais, apresentações de materiais audiovisuais e discussões de textos de apoio, o que mostra a diversidade de material pedagógico para o melhor ensino-aprendizagem dos educandos.

Quadro 2 – Unidade curricular “E aí, cidadão?”

Ementa: Discutir a partir de conceitos históricos, sociológicos e filosóficos as diferentes formas de governo e, principalmente as possibilidades de participação dos cidadãos nas políticas públicas. Incentivar a participação efetiva dos estudantes na transformação social visando uma sociedade mais justa, ética e democrática.

Procedimentos metodológicos: Os conteúdos trabalhados nessa unidade curricular serão tratados sob uma abordagem interdisciplinar, envolvendo os conhecimentos das outras áreas das Ciências Humanas, bem como das Artes. As aulas serão ministradas de forma dialogada, respeitando os saberes acumulados pelos estudantes e promovendo o debate. Serão realizadas problematizações, exposições orais (utilizando o quadro e slides projetados pelo Datashow), apresentações de materiais audiovisuais (músicas, trechos de filmes e vídeos), e ainda, discussões de textos de apoio.

Perspectivas interdisciplinares: **Sociologia:** estudo da estrutura do Estado, da Constituição e de indicadores sociais do Brasil; **Filosofia:** Conceitos elaborados por filósofos relacionados à Filosofia Política.

Fonte: Unidades Curriculares da área de Ciências Humanas do Instituto Federal do Paraná – *Campus* Jacarezinho

Na Unidade Curricular “E aí, cidadão?”, vemos conteúdos que ultrapassam um período definido, no mesmo tocante que se estudaria a República romana, haveria a discussão sobre regimes autoritários do século XX, por exemplo. Além disso, essa UC teria um grande papel na formação cidadã dos discentes, dado que incentiva a participação efetiva na transformação social, o que não pode acontecer sem o conhecimento necessário em política e cidadania, e no discernimento sobre políticas públicas, representantes e formas de governo.

Em decorrência disso, teria a formação de estudantes não tão-só receptores, contudo, sujeitos ativos e críticos, e conhecedores de demandas sociais e públicas, evidenciando a educação não-limitante e emancipadora proposta pelo ensino não-convencional do IFPR *Campus* Jacarezinho. Não tão-somente, um dos nós pragmáticos rompidos por esta UC é “a educação somente focada no cientificismo, sem valorização de saberes populares” (Miotto,

2022, p. 24). O cientificismo é imprescindível à História, todavia, a conversa entre o saber prévio dos estudantes e a historiografia é fundamental, posto que lecionar envolve ao mesmo tempo os fatos históricos e os conhecimentos populares para a formação da consciência histórica.

Quadro 3 – Unidade curricular “História da Sexualidade no Brasil”

Ementa: A presente Unidade Curricular pretende discutir sobre a sexualidade praticada em território "brasileiro" desde a chegada dos Portugueses até os dias de hoje. Para tanto, serão discutidos conceitos pertinentes à sexualidade em diferentes contextos. Da mesma forma, discutiremos como a sexualidade é tratada por algumas das principais instituições sociais em cada período histórico. E, finalmente, as questões e problemáticas da sociedade atual em relação ao sexo e seus tabus.

Procedimentos metodológicos: Os conteúdos trabalhados nessa unidade curricular serão tratados sob uma abordagem interdisciplinar, envolvendo os conhecimentos das outras áreas das Ciências Humanas, bem como das Artes. As aulas serão ministradas de forma dialogada, respeitando os saberes acumulados pelos estudantes e promovendo o debate. Serão realizadas problematizações, exposições orais (utilizando o quadro e slides projetados pelo Datashow), apresentações de materiais audiovisuais (músicas, trechos de filmes e vídeos), e ainda, discussões de textos de apoio.

Perspectivas interdisciplinares: **Sociologia:** As instituições sociais e sua influência na sexualidade humana; **Filosofia:** O controle dos corpos e a "liberdade" sexual.

Fonte: Unidades Curriculares da área de Ciências Humanas do Instituto Federal do Paraná – *Campus Jacarezinho*

A Unidade Curricular “História da Sexualidade no Brasil” traz um estudo interdisciplinar sobre a sexualidade no Brasil, que promete discutir desde a miscigenação e o comportamento sexual no Brasil colonial à sexualidade na sociedade brasileira pós-moderna e o neoconservadorismo. Um dos pontos da educação e currículo convencional o qual essa UC foge é a “a linearidade no raciocínio explicativo e no aprendizado” (Miotto, 2022, p. 23), pois seu conteúdo programático, por mais que aborde a sexualidade em períodos históricos divergentes, não precisa ser feito de forma obrigatoriamente linear: as matérias estudadas interligam-se e dependem uma da outra ao que tange às instituições sociais na influência da sexualidade e o controle dos corpos na visão histórica, sociológica e filosófica.

Outrossim, diferente do currículo convencional de História, as Unidades Curriculares do IFPR *Campus Jacarezinho* procuram disponibilizar, através dos dispositivos pedagógicos e de gestão, inúmeros materiais para a investigação e debate de temas pouco explorados no ensino

convencional em decorrência de um currículo estruturado hegemônico, prescritivo e delimitador.

Quadro 4 – Unidade curricular “Introdução à História Geral e do Brasil”

Ementa: A História, como construção humana, e o método científico norteiam o ofício de historiador. Os conceitos ligados à historiografia, como tempo, passado, presente e mentalidade devem ser apropriados para dar embasamento teórico suficiente para sustentar a teoria de evolução humana, coletivamente, sob a ótica da Antropologia. Compreender o processo de formação das primeiras formas de civilização, as diferentes formas de organização social, a formação e o papel do Estado, das nações e a diversidade socioeconômica de diferentes etnias que contribuíram para a formação da Sociedade Ocidental. As possibilidades de Histórias do Brasil, sob a ótica da Antropologia, da Geopolítica, da Historiografia e da Sociologia.

Procedimentos metodológicos: Os conteúdos trabalhados nessa unidade curricular serão tratados sob uma abordagem interdisciplinar, envolvendo os conhecimentos das outras áreas das Ciências Humanas, bem como das Artes e da Filosofia. As aulas serão ministradas de forma dialogada, respeitando os saberes acumulados pelos estudantes e promovendo o debate. Serão realizadas problematizações, exposições orais (utilizando o quadro e slides), apresentações de materiais audiovisuais (músicas, trechos de filmes e vídeos), e ainda, discussões de textos de apoio e de fontes históricas.

Perspectivas interdisciplinares: Sociologia: A Antropologia no estudo do desenvolvimento humano; **Filosofia:** a Ciência e as mentalidades de determinadas épocas.

Fonte: Unidades Curriculares da área de Ciências Humanas do Instituto Federal do Paraná – *Campus* Jacarezinho

Na Unidade Curricular “Introdução à História Geral e do Brasil”, ao contrário das UC apresentadas anteriormente, percebe-se um itinerário elementar, em razão da necessidade de estudo de alguns discentes. Considerando as demandas e realidades sociais distintas, não são todos os e as alunas que ingressam ao IFPR *Campus* Jacarezinho com uma bagagem de conhecimento complexo e multifacetado, por isso, as UC de “introdução” são bastante comuns para estudantes ingressantes ou com dificuldade em certas disciplinas. Ainda que pareçam mais simples, os itinerários introdutórios contam com temas interdisciplinares e com embasamento teórico para a formação de discentes que saibam pesquisar e entender o espaço-tempo histórico, indo além de um “ensino focado apenas no nível mental e intelectual do educando” (Mioto, 2022, p. 24).

Quadro 5 – Unidade curricular “O mundo do trabalho”

Ementa: Instigar o educando a criar uma narrativa histórica a partir das fontes e de metodologias próprias para que possa entender os diferentes processos de produção. Possibilitar ao estudante o conhecimento de diferentes modos de produção: divisão sexual do trabalho, campesinato, escravidão na Antiguidade, trabalho servil, escravidão moderna, trabalho assalariado e trabalho livre. Investigar as diferentes formas de produzir, distribuir e consumir mercadorias atualmente.

Procedimentos metodológicos: Os conteúdos trabalhados nessa unidade curricular serão tratados sob uma abordagem interdisciplinar, envolvendo os conhecimentos das outras áreas das Ciências Humanas, bem como das Artes e da Filosofia. As aulas serão ministradas de forma dialogada, respeitando os saberes acumulados pelos estudantes e promovendo o debate. Serão realizadas problematizações, exposições orais (utilizando o quadro e slides), apresentações de materiais audiovisuais (músicas, trechos de filmes e vídeos), e ainda, discussões de textos de apoio e de fontes históricas.

Perspectivas interdisciplinares: **Filosofia:** Ética e trabalho; **Sociologia:** Modos de Produção sob o viés marxista; **Geografia:** Produção humana no tempo e no espaço.

Fonte: Unidades Curriculares da área de Ciências Humanas do Instituto Federal do Paraná – *Campus* Jacarezinho

1066

A Unidade Curricular “O mundo do trabalho” está ligada diretamente ao rompimento dos nós pragmáticos do “modelo convencional de “dar aula” e da “educação narrativa onde o educando se posiciona como receptivo” (Miotto, 2022, p. 23), visto que tem como objetivo a atuação integral dos alunos na criação de uma narrativa histórica a partir das fontes e de metodologias próprias para que possa entender os diferentes processos de produção; no conhecimento sobre os modos de produção; e na investigação das formas de produzir, distribuir e consumir mercadorias atualmente.

Quadro 6 – Unidade curricular “Sociedade de consumo”

Ementa: A presente Unidade Curricular tem como proposta a reflexão acerca da sociedade de consumo contemporânea e suas variadas estratégias de veiculação de informação e de produtos culturais ao cidadão consumidor, bem como a proposta de utilização de obras cinematográficas (documentários, animações, filmes) abordando o tema do consumo na sociedade capitalista e o ideal de “felicidade” difundido pelos meios de comunicação através da propaganda, levando em conta a indústria de massa, a moda e o fetiche da mercadoria.

Procedimentos metodológicos: Os conteúdos trabalhados nessa unidade curricular serão tratados sob uma abordagem interdisciplinar, envolvendo os conhecimentos das outras áreas das Ciências Humanas, bem como das Artes e da Filosofia. As aulas serão ministradas de forma dialogada, respeitando os saberes acumulados pelos estudantes e promovendo o debate. Serão realizadas problematizações, exposições orais (utilizando o quadro e slides), apresentações de materiais audiovisuais (músicas, trechos de filmes e vídeos), e ainda, discussões de textos de apoio e de fontes históricas.

Perspectivas interdisciplinares: **História:** História do capitalismo e da sociedade burguesa;
Filosofia: Filosofia contemporânea, cultura, globalização, utilitarismo, felicidade e ética.

1067

Fonte: Unidades Curriculares da área de Ciências Humanas do Instituto Federal do Paraná – *Campus* Jacarezinho

Por último, a Unidade Curricular “Sociedade de consumo” revela um itinerário focado em conceitos contemporâneos, bem como a evolução do modo de produção capitalista desde sua origem na sociedade industrial. Nesse sentido, uma UC a qual desestabiliza o ensino convencional ao se aproximar o contexto escolar com a comunidade e realidade próxima do e da estudante (Miotto, 2022), firmando concepções de cultura e globalização enquanto conceitos históricos junto à ética filosófica.

Em síntese, as Unidades Curriculares que compõem o currículo do ensino de História do IFPR *Campus* Jacarezinho, embora sigam as diretrizes curriculares postas pela BNCC determinadas em competências e habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula, trabalham, primeiro, em uma não disciplinarização fragmentada e fechada, ou seja, não dividem as disciplinas escolares ao ponto dos alunos não conseguirem ligar os conteúdos uns aos outros. Segundo, o currículo do ensino de História do IFPR *Campus* Jacarezinho não segue o ensino propedêutico, assim dizendo, uma educação para um fim pré-estabelecido sem considerar o desejo do educando, em virtude da horizontalização das relações professor-aluno e do respeito ao contexto socioeconômico dos discentes.

Portanto, a perspectiva não convencional do modelo de currículo proposto e utilizado pelo IFPR *Campus* Jacarezinho manifesta-se por meio dos dispositivos pedagógicos e de gestão os quais possibilitam fugir do currículo institucionalizado que torna o ensino-aprendizado linear

e conteudista, o qual, apesar de ter como objetivo de progressão de conhecimento com “novas habilidades”, acontece apenas uma revisitação dos conteúdos históricos já ensinados no Ensino Fundamental, sem uma orientação explícita de ampliação analítica, crítica ou interdisciplinar.

Conclusões finais

A partir das considerações apresentadas acerca do currículo de História voltado ao Ensino Médio, compreende-se que a organização curricular implementada pelo IFPR *Campus Jacarezinho*, alinhada aos conteúdos da BNCC, mas também a uma narrativa educacional não-convencional, instrumentaliza-se tendo como propósito não somente o cumprimento das diretrizes nacionais, e sim atentando-se às especificidades socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo, dando-se de maneira muito mais profunda, criativa e particular para o contexto educacional ao qual está vinculada.

Ao construir Unidades Curriculares as quais têm o conteúdo da BNCC como base, mas que partem das inquietações e necessidades de professores e alunos, desvincula-se da premissa de que a História deve ser ensinada e aprendida exclusivamente através de uma abordagem de tempo-histórico como uma linha progressiva de eventos, assim, o processo coletivo de construção do saber histórico se torna muito mais proveitoso para os sujeitos envolvidos nesse processo, havendo de fato o estabelecimento de uma criticidade por parte dos estudantes, não sendo apenas uma terminologia adotada em um discurso institucional.

1068

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/65515/39461>. Acesso em: 09 jul. 2025.

CORRÊA, Hugo Emmanuel de Rosa; FIORUCCI, Rodolfo; PAIXÃO, Sergio Vale da (orgs.). **Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. Disponível em: <https://editora.ifpr.edu.br/index.php/aeditora/catalog/book/18>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 29, p. 783-803, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>. Acesso em: 10 jul. 2025.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2008. p. 2638-2651. Disponível em: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, p. 125-138, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>. Acesso em: 09 jul. 2025.

MIOTO, Luis Henrique. **Escolas não-convencionais: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores**. 2022. 573 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/17671>. Acesso em: 09 jul. 2025.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>. Acesso em: 10 jul. 2025

1069



AINDA ESTOU AQUI, DA LITERATURA AO AUDIOVISUAL: RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE, MEMÓRIA E HISTÓRIA EM UM PROJETO DIDÁTICO MULTIDISCIPLINAR

Camylle Cristinne Garcia Conceição Rodrigues¹

Uanderson Luis Gomes da Silva²

Silvana Moreli Vicente Dias³

Introdução

A literatura é, historicamente, uma das formas mais potentes de reelaboração da experiência humana, então, ao tratar da memória, do trauma e da identidade, ela permite não apenas narrar o vivido, mas também compreendê-lo em sua complexidade, alcançando outra dimensão na esfera pública. Dessa forma, no livro autobiográfico *Ainda estou aqui*, publicado em 2015, Marcelo Rubens Paiva constrói um relato profundamente íntimo e, ao mesmo tempo, político, ao rememorar o desaparecimento de seu pai, o deputado federal Rubens Paiva, torturado e morto pela ditadura militar brasileira. A partir de uma narrativa em primeira pessoa, não linear e permeada de afetos, o autor revisita sua história familiar, centrando-se especialmente na figura de sua mãe, Eunice Paiva, cuja trajetória de resistência e dor é também central na composição da obra.

Diante desse contexto, a memória não é tratada como algo fixo ou cronológico, mas como um fluxo descontínuo e relacional, tanto que a célebre passagem no livro a seguir reflete uma concepção dinâmica e subjetiva da lembrança: “A memória é uma mágica não desvendada. Um truque da vida. Uma memória não se acumula sobre a outra, mas ao lado.” (Paiva, 2015, *e-book*). Essa perspectiva dialoga com a reflexão de Paul Ricoeur (2007), que entende a memória como uma reconstrução narrativa, suscetível ao esquecimento e à reinvenção, e com Michael Pollak (1989), que ressalta a memória como um campo de disputa simbólica e social. Assim, ao entrelaçar lembranças pessoais com a história política recente do Brasil, Marcelo Rubens Paiva contribui para a construção de uma memória coletiva sobre os efeitos do autoritarismo e da repressão estatal.

A obra ganha nova dimensão ao ser adaptada para o cinema por Walter Salles, em 2024, com o filme homônimo *Ainda estou aqui*. A linguagem cinematográfica potencializa os elementos de melancolia, perda e resistência presentes na narrativa literária, instaurando um campo sensível de fruição estética e crítica. Como destaca Ismail Xavier (2008), o cinema tem a capacidade de ampliar o impacto da narrativa ao acionar simultaneamente memória, imagem

1070

¹ Graduanda em Letras pela UVA-RJ. E-mail: camyllecristinne7822@gmail.com.

² Graduando em Letras pela UVA-RJ. Graduado em Desenho Industrial pela Universidade. E-mail: uanders13@gmail.com.

³ Pós-doutora em Letras. Professora na UVA-RJ. E-mail: silmorelivdias@gmail.com.

e emoção, contribuindo para que eventos históricos como os da ditadura militar sejam experienciados de forma mais vivencial e reflexiva.

Partindo do reconhecimento da força estética e política dessas narrativas, tanto literária quanto cinematográfica, este artigo tem como objetivo desenvolver e aplicar um projeto didático voltado para práticas de letramento literário com turmas de adultos e idosos, participantes de um projeto social vinculado à Universidade Veiga de Almeida (UVA). A escolha desse público não é aleatória: trata-se de sujeitos cujas experiências de escolarização foram, em muitos casos, interrompidas ou marcadas por exclusões históricas, e que carregam memórias sociais e afetivas significativas, ainda que muitas vezes silenciadas.

Nesse sentido, a proposta pedagógica está ancorada nas contribuições teóricas de Rildo Cosson (2006), que defende o letramento literário como uma prática social capaz de promover a leitura crítica do mundo e de si mesmo. Segundo o autor, a atualidade dos temas abordados nas obras literárias é um fator determinante para o engajamento dos alunos, pois ativa zonas de identificação e reconhecimento. Além disso, autores como Marisa Lajolo (2000) e Antonio Candido (2004) destacam o papel ético da literatura, entendida como um direito universal e como ferramenta de humanização.

Ao aproximar o ensino de literatura de temas como memória, identidade e história, busca-se oferecer aos alunos não apenas o acesso a obras esteticamente relevantes, mas também a oportunidade de refletir sobre suas próprias trajetórias e sobre o país em que vivem. A ditadura militar, nesse contexto, não é apresentada como um dado distante da historiografia, mas como uma ferida aberta na formação do Brasil contemporâneo, uma ferida que atravessa famílias, corpos e discursos.

Assim, a presente pesquisa propõe não apenas uma análise estética da obra *Ainda estou aqui* em suas duas versões, a literária e a adaptação cinematográfica, mas também a elaboração de uma sequência de leitura que favoreça o diálogo entre texto, filme e vivências dos alunos, promovendo práticas de leitura que valorizem a escuta, a memória e o pensamento crítico. Trata-se, portanto, de um esforço para articular arte, educação e cidadania, em uma perspectiva de formação integral e inclusiva.

Embasamento teórico-metodológico

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem interdisciplinar que articula literatura, educação, memória e estudos culturais, com especial atenção à formação de leitores adultos e idosos. O ponto de partida é a compreensão da literatura autobiográfica como espaço de articulação entre o eu e o mundo, entre o individual e o coletivo, entre o vivido e o narrado. Conforme Paul Ricoeur (2007), a memória não é uma simples recuperação de fatos passados, mas uma reconstrução mediada pela linguagem, pelo tempo e pela subjetividade. A partir dessa perspectiva, a obra *Ainda estou aqui*, de Marcelo Rubens Paiva (2015), é compreendida como um testemunho que lança luz sobre a violência política da ditadura militar no Brasil, revelando traumas que ainda permeiam a sociedade brasileira.

Nesse mesmo campo, Michael Pollak (1989) reforça a ideia de que a memória social é atravessada por disputas e silenciamentos, e que o testemunho de experiências traumáticas, como o desaparecimento forçado do pai do autor, tem o potencial de romper com o esquecimento institucionalizado. O gesto de narrar, portanto, assume uma dimensão ética e política. Tais conceitos são essenciais para a leitura da obra, tanto na sua versão literária quanto na cinematográfica, e para a reflexão em sala de aula com sujeitos que, muitas vezes, também carregam experiências de apagamento ou marginalização de suas trajetórias.

No campo da educação literária, este trabalho apoia-se nas contribuições de Rildo Cosson (2006), que propõe o conceito de letramento literário, compreendido como a capacidade de produzir sentidos críticos e estéticos a partir do contato com textos literários. Para o autor, é fundamental que o ensino de literatura esteja conectado à vida dos alunos, abordando temas significativos que despertem o interesse e o engajamento com a leitura. Isso é particularmente relevante no contexto de educação para adultos e terceira idade, de modo que é necessário compreender as especificidades cognitivas, afetivas e socioculturais desses sujeitos. Além disso, as reflexões de Marisa Lajolo (2000) e Regina Zilberman (2001) reforçam o papel social da leitura literária como direito de todos e como prática de formação crítica e cidadã. Essas autoras destacam que o ensino da literatura deve transcender a análise formalista e incorporar discussões sobre valores, contextos históricos e identidades culturais. Assim, a escolha da obra *Ainda estou aqui* e sua adaptação cinematográfica busca não apenas a fruição estética, mas também a promoção do debate sobre os impactos do autoritarismo e da violência institucional na formação da sociedade brasileira.

Metodologicamente, esta pesquisa está ancorada na pesquisa qualitativa, com base em princípios da pesquisa-ação, uma vez que propõe a construção de um planejamento didático voltado para a prática pedagógica real em sala de aula. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação envolve uma relação direta entre o pesquisador e o campo de investigação, sendo voltada para a transformação de uma realidade concreta. Nesse caso, trata-se da realidade educacional de um grupo de adultos e idosos inseridos em um projeto social vinculado à Universidade Veiga de Almeida (UVA), cujo objetivo é promover acesso ao conhecimento, à leitura e ao pensamento crítico.

A proposta metodológica envolve: (1) a leitura compartilhada de trechos da obra literária com mediação do professor; (2) exibição de cenas e discussão do filme homônimo de Walter Salles (2024); (3) atividades de leitura e escrita que articulem a experiência de leitura com as memórias e vivências dos alunos; e (4) momentos de escuta ativa e construção coletiva do conhecimento, com base em rodas de conversa e produções textuais. O foco não é a avaliação tradicional, mas o desenvolvimento de competências leitoras e reflexivas, em consonância com os princípios da pedagogia dialógica (Freire, 1987).

Dessa forma, a investigação busca conjugar análise estética e proposta didática, reconhecendo o poder formativo da arte e da literatura, especialmente quando acessadas por sujeitos historicamente afastados de seus direitos culturais. Ao explorar temas como memória, identidade, perda e resistência, com base tanto no texto literário quanto no

cinematográfico, o planeamento propõe uma experiência significativa de leitura e formação cidadã, valorizando a escuta e a construção coletiva de sentido.

Descrição e análise de dados

Nas aulas ministradas de letramento literário do projeto UVAProva da Universidade Veiga de Almeida, pudemos desenvolver, com base em nossos estudos e reflexões, diversos conceitos relacionados à obra *Ainda estou aqui*, de Marcelo Rubens Paiva. Com sua marcante perspectiva pessoal e histórica, a obra potencializa a capacidade que um texto autobiográfico tem de impactar os alunos e transformar suas expectativas, estimulando a reflexão não só sobre identidade, como também sobre memória histórica. A partir da perspectiva de sua mãe Eunice, foi possível colocar em discussão as repercussões da ditadura militar brasileira, mais especificamente dos seus dias de chumbo, evidenciando esse olhar mais afetivo e familiar que articula o entendimento de como se passaram os acontecimentos.

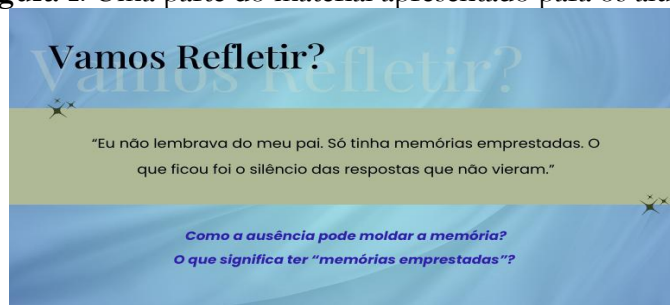
A aula foi iniciada com a apresentação do trailer do filme homônimo com intuito de motivar os alunos. Em seguida, projetamos excertos marcantes do livro, com base nos quais era possível analisar o contexto político nacional a partir da perspectiva do narrador, que retrata, de modo afetivo, sua mãe Eunice. Os alunos poderiam, desse modo, vivenciar um pouco a experiência dos membros daquela família, sensibilizando-se sobre a realidade que os cercava naquela época e desenvolvendo, também, uma consciência mais complexa do passado.

Em seguida, para introduzir a obra, trouxemos algumas questões, tais como: *Qual é a memória mais marcante que você tem da sua infância ou da sua juventude? Em algum momento a história nacional afetou a sua vida individual?* A aula buscou, em consonância com a obra literária, criar conexões a partir daquela experiência de leitura dos alunos, integrando um diálogo intergeracional, facilitando a compreensão daquele momento histórico específico e viabilizando também um olhar mais sensível e focado sobre os acontecimentos.

Para estimular essas conexões e preparar momentos da leitura do texto e do filme, falamos sobre como a memória individual e a memória coletiva atuam em nossas vidas, corroborando a ideia de que o meio nos influencia desde crianças e evidenciando que somos feitos de todas as marcas e memórias que partilhamos e compartilhamos. Ao expor esses conceitos, buscamos o entendimento de como a obra perpassa o aspecto autobiográfico e memorialístico, de modo a oferecer aos estudantes a possibilidade de desenvolver um olhar agora muito mais embasado.

1073

Figura 1: Uma parte do material apresentado para os alunos.

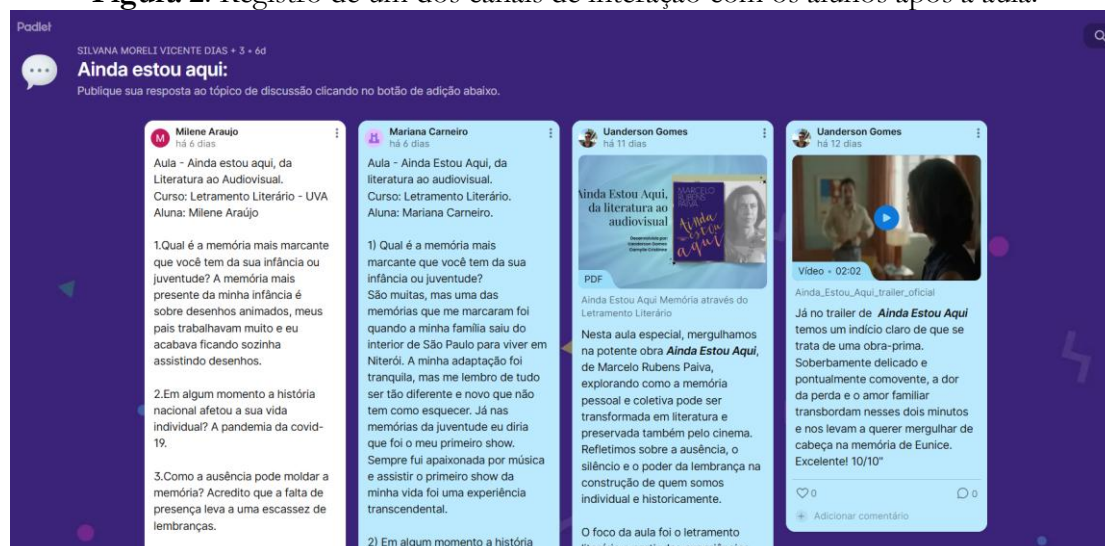


Fonte: Acervo dos autores. Slide 7 *Ainda estou aqui* exibido em Aula do Letramento Literário.

Depois, partimos para o momento mais denso da aula, quando excertos do livro e trechos do filme foram discutidos. O momento de leitura também foi acompanhado uma perspectiva analítica que retomava conceitos antes apresentados, como experiência, memória, elaboração da identidade pessoal e coletiva, ditadura militar, violência institucional e outros. Alguns alunos trouxeram seus próprios relatos pessoais que, ao serem compartilhados durante a aula, nos mostravam o quão influenciados pelo coletivo a memória poderia ser e como cada experiência se afastava uma da outra com nuances e detalhes diferentes entre si, mesmo quando o pano de fundo era compartilhado.

1074

Figura 2: Registro de um dos canais de interação com os alunos após a aula.



Fonte: Acervo dos autores. Printscreen do *padlet* *Ainda estou aqui* criado para reflexões dos alunos e materiais.

Os alunos também demonstraram muito envolvimento com a proposta de compartilhar suas experiências devido ao fato de que a narrativa sensível e vibrante trazia um acalento. Era como se quem a lia fosse colocado dentro da família, mas não como espectador, e sim como um integrante que partilha os acontecimentos e seus desdobramentos.

Para culminar o momento da interpretação, criamos um *padlet* como um mural, estimulando-os a registrarem suas impressões, experiências e reflexões, a fim de que eles se sentissem como parte do tecido daquelas memórias. No *padlet*, colocamos conteúdo sobre as atividades como o trailer do filme, cenas, fotos históricas e entrevistas com o autor Marcelo Rubens Paiva e atores que performaram na adaptação cinematográfica. Também, no mural digital, disponibilizamos um espaço para que os alunos escrevessem, deixando suas impressões sobre o conteúdo discutido.

Ainda fizemos uso de um formulário para coletar dados para que servissem de base para uma análise sobre a nossa metodologia e para verificar se conseguimos contemplar os fundamentos e os processos pensados para a aula de letramento literário.

Os relatos dos alunos trouxeram uma visão compartilhada em que todos contribuíram para que suas visões e pensamentos se entrelaçassem. Nesse sentido, é válido mostrar aspectos do questionário respondido após a intervenção didática. Vejamos a seguir:

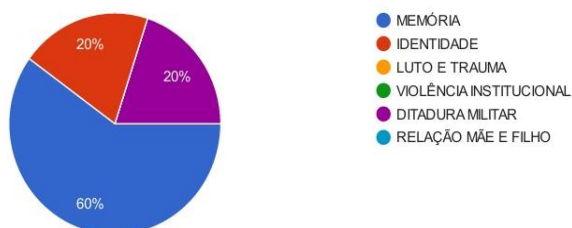
1075

Figura 3: Pergunta realizada no formulário.

Qual dos temas abordados foi mais significativo para você? (Escolha até dois)

 Copiar gráfico

10 respostas



Fonte: Acervo dos autores. Formulário que foi enviado para os alunos após a aula.

Uma das perguntas de múltipla escolha era: “Qual dos temas abordados foi mais significativo Quanto às perguntas dissertativas, temos: “O trecho ou ideia mais marcante da aula foi:” Tivemos respostas como: “Foi no momento que a família se reúne para tirar foto para jornalistas e Eunice pede para todos sorrirem, apesar da dor que estão sentindo pela ausência do pai.”; um outro aluno respondeu: “Quando foi falado sobre a importância das nossas

memórias históricas e afetivas na formação da nossa subjetividade.” Outra pergunta feita para os alunos foi: “Em sua vida, há algum momento em que a ‘história do país entrou pela sua porta’, como o autor diz?”. Um aluno respondeu: “A história do país entra pela nossa porta diariamente. Na desvalorização da moeda, educação e segurança em baixa etc.” Outra resposta inserida no formulário foi: “Eu nasci na Ditadura militar (1965), na infância lembro de meu pai dizer que não poderíamos falar sobre algumas coisas, nem de brincadeira. Anos da Pandemia, onde o governo da época foi totalmente negligente, vários parentes e amigos sofreram e até morreram de COVID.” Essas respostas mostram a eficácia do meio digital utilizado para a coleta dos dados evidenciando como a reflexão e pensamento crítico surgem em meio as ideias e sugestões propostas.

Segundo Paulo Freire (1987), não devemos focar apenas em competências avaliativas tradicionais, pois isso seria prejudicial ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e não priorizaria uma pedagogia dialógica. Nesse sentido, as perguntas foram colocadas para estimular a reflexão, a escuta e a interação entre os sujeitos, para que relacionassem texto e filme com suas próprias vivências e experiências. Os dados coletados nos fizeram perceber como os leitores, a partir do texto literário, podem elaborar a sua compreensão sobre a dinâmica do texto autobiográfico e como a escrita pode ser um convite para elaborar narrativas sobre suas próprias vidas e violências sofridas. Essa pesquisa, se utilizando das ferramentas listadas antes, cumpriu seu papel não só pedagógico, mas também trouxe uma humanidade intrínseca que podemos testemunhar na obra *Ainda estou aqui*, criando uma amplitude no repertório social e cultural dos envolvidos.

Além disso, traz a força da narrativa que expõe os traumas da história, demonstrando a capacidade de resistir e ressignificar as cicatrizes criadas nos tempos de autoritarismo da Ditadura Militar. Não somente a vida de Eunice, mãe do Marcelo, e de seus filhos foi impactada, mas também a vida de todos nós. Segundo Michael Pollak (1989), as experiências traumáticas nos tornam quem somos e nos mostram como devemos elaborar essa memória social. Marcelo Rubens Paiva atravessa os obstáculos do espaço e do tempo com o intuito de acalantar o espírito e manter a memória do pai desaparecido ainda viva. Paul Ricoeur (2007) evidencia que subjetividade também edifica a memória, mediada pela linguagem e passando pelo crivo do tempo. Os fatos que antecederam não são o registro histórico por si só, mas se tornam memória, que têm a capacidade recordar, reconstruir criticamente os elos de um passado ainda vivo no presente, mediada pela subjetividade e pela interação intersubjetiva. Por fim, revisitar o passado traumático das vítimas de um processo de exceção é caminho necessário para evitar o esquecimento coletivo, promover a justiça para suas vítimas e defender valores democráticos e direitos humanos.

Considerações finais

Portanto, restou evidente o potencial da literatura utilizada como um instrumento de reflexão crítica e aprendizagem sobre o que essa experiência proporciona, inclusive em

1076

acontecimentos históricos mais complexos que demandam uma reflexão mais apurada, e sobre seus impactos no Brasil contemporâneo. Mesclar a memória com a narrativa, também como modo de construção da identidade, e valorizar o processo educativo e a formação de consciências durante o processo tornam o indivíduo muito mais sensível às questões sociais e políticas marcantes, tanto do passado quanto da atualidade. Além disso, todas as implicações práticas desta pesquisa são bem amplas e bastante pertinentes para uma abordagem interdisciplinar, que podemos aplicar em diversos contextos educacionais, explorando temas sociais, culturais ou históricos que incentivem os alunos a desenvolverem pensamento crítico e uma reflexão empática.

Mais ainda, a metodologia que foi aplicada pode ser utilizada como um norte para a confecção de outros projetos pedagógicos que perpassem a história e a literatura, trazendo uma contribuição tangível para alcançar uma educação mais humanizada e transformadora. Embora estejamos em um curso livre, voltado para um público não escolar, percebemos que as escolas podem explorar esse caminho de valorização da memória e da identidade como elementos essenciais para a sua formação dos estudantes. Por fim, esta pesquisa teve o intuito de reforçar as iniciativas de promoção da leitura literária como um processo social, sempre em perspectiva dialógica, reforçando os valores de uma sociedade verdadeiramente comprometida com os direitos humanos e com a democracia.

1077

Referências

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

PAIVA, Marcelo Rubens. **Ainda estou aqui**. São Paulo: Alfaguara, 2015.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, 1989.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Literatura e educação: uma articulação necessária. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Literatura na sala de aula: leitura e produção de textos**. São Paulo: Ática, 2001.

1078



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

CONSTRUINDO CAMINHOS PARA TODOS: ELABORAÇÃO DE UM E-BOOK SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS ADAPTADOS À LUZ DO DESIGN UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM - DUA

Ana Paula Rodrigues Coutinho¹

Introdução

O presente artigo é um relato de experiência que apresenta a construção coletiva de um e-book na disciplina: Desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos para educação inclusiva, com materiais didáticos inclusivos, que foram planejados e construídos pelos alunos nas disciplinas anteriores, do curso de pós -graduação em educação inclusiva, do Centro Universitário Serra dos Órgãos - UNIFESO – Pólo Saquarema.

O pólo de Saquarema da UNIFESO está localizado em Bacaxá². A Pós-graduação em Educação Inclusiva, com 360 horas, na modalidade semipresencial, com duração de 12 meses. O público-alvo do curso são alunos graduados em qualquer área do conhecimento que tenham interesse em aprofundar seus estudos em educação inclusiva, com destaque especial aos profissionais da educação.

O curso é composto por 12 módulos de 30 horas cada um. Cada módulo é formado por dois encontros presenciais (8 horas) e 12 horas de aulas remotas síncronas, que se chamam “Live” e 10 horas de atividades dirigidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. É realizada uma avaliação composta por quantos instrumentos e da forma que o professor definir com o grupo, que gera uma nota de aproveitamento da disciplina. A média é igual ou superior à 70% para ser aprovado, a frequência mínima de 75% nas atividades programadas. A turma é composta por 12 alunos, a maioria professores das redes públicas da Região dos Lagos: Saquarema e Cabo Frio. Alguns atuam como Mediadores Escolares e outros como professores. A frequência deles às aulas presenciais e remotas sempre notável, um grupo muito empenhado em participar.

Nessa modalidade, as aulas são desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, da UNIFESO, em que cada professor prepara suas aulas com autonomia e diversidade metodológica. O projeto político pedagógico do curso justifica-se pela necessidade social da

1079

¹ Doutoranda em Educação pela UCP - Universidade Católica de Petrópolis. Graduada em Pedagogia (UERJ/FEBEF), Gestão de Recursos Humanos (UNESA), Letras (UNESA), Administração (UNESA) e Mestre em Educação - TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação (UNESA). Pós-graduada em: Psicopedagogia, Psicomotricidade, Educação Infantil, Educação Especial/ Inclusiva com ênfase em TGD, Neuropsicopedagogia, Neurociência Aplicada a Aprendizagem (IPUB/UFRJ), Arteterapia e Ciências da Natureza (UNESA). Graduada em Ciências Biológicas (UFRJ/Cederj) Atualmente é Orientadora Educacional da FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: ana.42140093@ucp.br

² Na Rua Beatriz Amaral, 106, Loja 1 CEP: 28994-70, Centro Bacaxá - Saquarema UF: RJ

inclusão de pessoas com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento na sociedade, que como foco as políticas públicas nacionais e internacionais, desde a década de 1990, bem como a urgência de garantia de uma educação que seja para todos e todas.

Desenvolvendo materiais para a inclusão

Dentre as disciplinas do curso, ministrei o módulo 10: Desenvolvimento de materiais para a inclusão, que trazia em sua ementa: Desenvolvimento de materiais para a inclusão. Práticas inclusivas e o desenvolvimento de materiais pedagógicos. Jogos e gamificação do ensino. Ferramentas e estratégias lúdicas para a inclusão e motivação de estudantes. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão; Adaptar materiais didáticos e recursos pedagógicos para que sejam acessíveis a todos os estudantes.

Os professores precisam compreender a diversidade de alunos em suas salas de aula, incluindo aqueles com deficiências, para adaptar suas práticas de ensino e aprender estratégias pedagógicas que permitam a participação ativa de todos, como o uso de recursos e materiais adaptados (Casagrande, Vieira e Mendes, 2024, p. 7).

1080

Os objetivos dessa disciplina foram: a) Desenvolver material didático para alunos com deficiência e trabalhos de integração entre os diferentes componentes curriculares do semestre; b) Instrumentalizar, por meio de conhecimentos teóricos e metodológicos, para trabalhar o pedagógico com as diferenças, objetivando a adoção de uma prática inclusiva de ações intencionais e éticas, vislumbrando a permanência do educando com Deficiência, com Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação no espaço escolar com qualidade e acesso ao conhecimento e c) Acessar o conhecimento da educação especial em diversas áreas (condutas típicas, surdez, mental, visual, física e altas habilidades).

Nesse relato, estabelece-se um diálogo entre as teorias da inclusão e as práticas inclusivas, visando a democratização da escola via ao acesso e a permanência de estudantes com deficiências. Neste sentido, se faz necessário uma constante reflexão sobre a formação de professores na efetivação de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, discuta as diferenças e possibilitem a equidade (Santos e Santiago, 2011). Práticas inclusivas são essenciais para garantia de que todos os alunos tenham a oportunidade de atingir seu potencial máximo, independentemente de suas diferenças. A formação continuada, oportunizada pela pós – graduação, busca contribuir para a formação dos professores para o enfrentamento dos desafios da inclusão.

A minha posição nesse relato, como professora pesquisadora, tem como referência:

o texto do poeta português Fernando Pessoa (2011), quando declara a respeito da experiência: “aquilo que em mim sente está pensando”. Ao ser sensibilizado por

elementos perceptivos, o sujeito/pesquisador aciona compreensões que representam e desenvolvem novas significações inscritas na realidade de seu corpo, deslocando-o para uma posição de autor e simultaneamente sujeito da experiência (Daltro e Faria, 2019, p.227).

Certeau (1994, p.63) afirma que “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço anônimo de seu desenvolvimento.” Na perspectiva de cotidiano desenvolvida por Michel de Certeau (1996, p. 31), quando afirma que:

o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. ... O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. ... É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. ... o que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível.

O caminho metodológico escolhido, que foi o de pensar o cotidiano com Michel de Certeau, investigando o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) para apoiar a prática pedagógica, voltados para a inclusão.

Mantoan (2015, p. 89) alerta que a escola inclusiva brasileira “tem sólidas fundações, na lei, no vanguardismo dos que se dispuseram em expandi-la, verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar ao nosso tempo”. As pessoas com deficiência garantiram seu acesso às escolas a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, em seu capítulo V. A inclusão garantida por lei, vai além de termos alunos com deficiência em espaços escolares com crianças sem deficiência. A atenção reside nessa modalidade de ensino em que todos na escola entendam o que é a Inclusão.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

A Educação Especial é transversal a todos os níveis, etapas e demais modalidades, o que significa que onde há educação, há educação especial. O público-alvo da Educação Especial são estudantes que devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino. O compromisso das escolas com a Inclusão de alunos com deficiência, com apoio especializado, currículo flexível ou adaptado, elaboração de Planejamento Individualizado e Mediador Escolar (sempre que necessário). Com o respeito as possibilidades e potencialidades de cada um é previsto nas políticas públicas brasileiras e nem sempre implementado nas realidades escolares.

Para o Estatuto da Pessoa com Deficiência: incluir é trazer todos para o mesmo lugar, garantindo tratamento diferenciado. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil como Emenda Constitucional, por meio dos Decretos 186/2008 e 6949/2009, em seu artigo 1º³:

“pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Com os conceitos de Educação Especial, inclusão, deficiência esclarecidos, iniciamos nossos estudos sobre materiais didáticos e paradidáticos adaptados para educação inclusiva. Abaixo o cronograma apresentado:

QUADRO 01: CRONOGRAMA DAS AULAS

Data	Temática	Texto base	Tipo
Aula 01	Materiais Didáticos e Paradidáticos: Conceitos e Diferenças Oficinas de Criação e Adaptação de Materiais	BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). <i>“Acessibilidade na escola: eliminando barreiras”</i> Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/publicacoes/acessibilidade-na-escola OLIVEIRA, Marta Kohl de. <i>Ensinar e aprender com materiais didáticos e paradidáticos.</i> In: Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC, 2007.⁴ ----- Biblioteca Digital de Objetos Educacionais (MEC):https://bdm.unb.br/handle/10483/23329 ARASAAC – Banco de Pictogramas https://www.arasaac.org ► Ideal para produzir materiais paradidáticos com imagens acessíveis, que podem ser impressas e adaptadas manualmente. OFICINA : MÃOS NA INCLUSÃO	Presencial

1082

³ Disponível em: https://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf . Acesso em 10 de abril de 2025.

⁴ BRASIL. MEC. DUA na prática docente. Documento em português com exemplos aplicados: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> . Acesso em

Aula 02	Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	BRASIL. MEC. DUA na prática docente. Documento em português com exemplos aplicados: MORAN, José. A sala de aula com o Desenho Universal para a Aprendizagem. ⁵ Ferramenta digital que ajuda a aplicar o DUA: ⁶ Book Creator (criação de livros digitais acessíveis) e Canva: (para criar recursos visuais acessíveis e multimodais)	Live
Aula 03	Ficha de planeamento de material didático/paradidático inclusivo	Ficha de planeamento de material didático/paradidático inclusivo Organização do E-Book Organização dos temas e grupos	Live
Aula 04	Visita ao Museu do Amanhã	Visita Externa Objetivo: identificar a acessibilidade do Museu do Amanhã	Presencial
Aula 05	Adaptações Curriculares	CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; CARRIL, Lúdia Pires. <i>Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais.</i> São Carlos: EDUFSCAR, 2007.	Live
Aula 06	Avaliação de Materiais Inclusivos	Autoavaliação – Avaliação da disciplina Apresentação do : E- Book: MÃOS NA INCLUSÃO – Práticas e Materiais para uma Educação Acessível	Live

1083

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira aula o texto trabalhado foi: Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Acessibilidade na escola: eliminando barreiras⁷, para abirmos as discussões sobre a temática abordada. Foi lido e discutido o programa da disciplina e combinado o processo avaliativo. A proposta da construção do e-book foi explicada e os alunos prontamente se disponibilizaram a realizar a tarefa. Foram utilizados materiais que eles construíram nas outras disciplinas. O E- Book ganhou um nome: Mãos na Inclusão – práticas e materiais para uma educação acessível. Definidas as aulas e as atividades, demos início ao processo colaborativo de estudos e construção do material digital (e-book).

⁵ MORAN, José. A sala de aula com o Desenho Universal para a Aprendizagem. Disponível em: <https://www2.eca.usp.br/moran/dua> . Acesso em:

⁶ Book Creator: <https://bookcreator.com> Canva: <https://www.canva.com>

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/publicacoes/acessibilidade-na-escola>. Acesso em 10 de abril de 2025.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Construindo caminhos para todos

A escola que temos muito tem a caminhar para atender a todos os alunos, ainda é um espaço de desigualdade social, sendo necessária uma prática inclusiva de aprendizagem que difunda e respeite os múltiplos saberes, adotando políticas democráticas e justiça social. A garantia da escolarização de todos, independente de características pessoais, configura a inclusão, Fabri e Tassa (2022, p. 60) definem e alertam que:

Portanto, inclusão não é só garantia de presença em sala de aula, é atendimento às necessidades apresentadas respeitando as competências individuais adequadamente a fim de favorecer uma educação de qualidade a todos os alunos. A inclusão escolar vem ganhando consistência com a elaboração e pretensas tentativas de implementação no contexto escolar de algumas diretrizes: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1996), Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2024).

Para atender as diretrizes citadas discutimos o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) que emerge como conceito norteador na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível, promovendo uma participação ativa de todos os alunos. Oferecendo um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade e os diferentes estilos de aprendizagem, garantindo o acesso a todos os alunos.

O objetivo do DUA é a garantia de acesso para todas as pessoas e a participação na vida social. Oferece múltiplas formas de representação, ação e expressão, reconhecendo e valorizando a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem (Casagrande, Vieira e Mendes, 2024). No Decreto n.º 5.296, de 2004⁸, o conceito do Desenho Universal é apresentado como:

IX - desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. (Brasil, 2004).

⁸ Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm . Acesso em 5 de junho de 2025.



O DUA tem como princípios fundamentais : os modelos múltiplos de apresentação; modos múltiplos de ação e expressão e modos múltiplos de implicação, Engajamento e Envolvimento. Segue a definição de Casagrande, Vieira e Mendes(2024):

QUADRO 02: PRINCIPIOS FUNDAMENTAIS DO DUA

MODELOS MÚLTIPLOS DE APRESENTAÇÃO	Os alunos têm diferentes maneiras de perceber e compreender informações. Alguns podem preferir recursos visuais ou auditivos em vez de texto impresso, enquanto outros podem ter deficiências sensoriais ou dificuldades de aprendizagem que requerem abordagens específicas.
MODOS MÚLTIPLOS DE AÇÃO E EXPRESSÃO	Os alunos também se diferenciam na forma como buscam conhecimento e expressam o que sabem. Alguns podem ter dificuldades motoras ou de comunicação, exigindo diferentes formas de ação e expressão.
MODOS MÚLTIPLOS DE IMPLICAÇÃO, ENGAJAMENTO E ENVOLVIMENTO	As emoções e a motivação desempenham um papel fundamental na aprendizagem, e os estudantes variam em suas fontes de motivação. Fatores como interesses pessoais, culturais, conhecimento prévio e personalidade afetam o engajamento.

1085

Fonte : Elaborado pela autora (Casagrande, Vieira e Mendes, 2024,p 5).

Após os debates com a turma em nossos encontros remotos – lives – pesquisas e análises foi possível indicar o DUA como a abordagem que garante atividades diversificadas e fomenta práticas inclusivas – teorias e práticas - na formação de professores, oportunizando a criação de materiais didáticos e paradidáticos adaptados, que promovam um ensino para todos os alunos, com deficiência ou não.

Nesse período da disciplina realizamos uma visita técnica ao Museu do Amanhã⁹, com o objetivo de verificarmos as ferramentas tecnológicas inclusivas disponibilizadas no ambiente. Os alunos tiveram a oportunidade de interagir com aplicativos voltados para pessoas cegas e surdas, bem como acessibilidade de acesso e acolhimento. Foi uma experiência muito dinâmica!

Na live da semana posterior, discutimos os achados na visita técnica e destacamos a importância do material que estávamos produzindo para socializar os materiais adaptados. A

⁹ As pessoas e instituições interessadas em realizar agendamentos para grupos de 15 a 20 pessoas podem fazer a solicitação através do e – mail: visitas@museudoamanha.org.br. Disponível em: <https://museudoamanha.org.br/>. Acesso em 05 de junho de 2025.

reflexão proposta envolveu o conhecimento pedagógico, inclusivo e tecnológico, a construção do e-book convocou os alunos da pós – graduação a pensar em coletivo, a construir conhecimentos de forma articulada com seus pares, além de desenvolver saberes docentes da formação continuada. Nóvoa (2019, p. 6) indica que:

Tornar-se professor - para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers. Tornar-se pessoa - obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros. Mas dizer isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz nas licenciaturas.

Foi escolhido o Canva¹⁰, como ferramenta digital que possibilita a aplicar o DUA, para construirmos nosso e-book, criamos o ambiente compartilhado com todos da turma e demos início a construção material, a partir do preenchimento da Ficha de Planejamento de Material Inclusivo.

A turma dividiu-se em grupos (trios) e foram pensados e construídos três capítulos, nos dividimos na escrita da apresentação e das considerações finais. Nas lives o tempo era dividido: metade da aula trabalhávamos conceitos e na outra metade trabalhávamos no e-book. Um trabalho colaborativo à muitas mãos! Dando forma ao trabalho planejado, que se propõem a socializar os materiais didáticos e paradidáticos adaptados, na perspectiva do DUA, com outros professores, no meio digital sem custo.

Considerações finais

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar¹¹.
Malaguzzi

¹⁰ Lançado em 2013, o Canva é uma ferramenta online que tem a missão de garantir que qualquer pessoa possa criar designs para publicar em qualquer lugar. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/?msockid=1061d34fbbbf63541b29c6bfba5623c . Acesso em 07 de junho de 2025.

¹¹ Quem foi Loris Malaguzzi, o criador da abordagem Reggio Emilia. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/malaguzzi-100-anos>. Acesso em 07 de junho de 2025 .

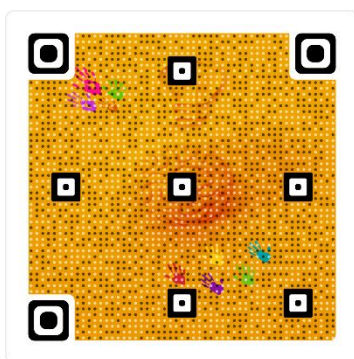
Nossa introdução do e-book traz a poesia: A criança é feita de cem, de Loris Malaguzzi¹² - pedagogo considerado o pai da abordagem Reggio Emilia - uma abordagem baseada na coletividade e na ideia de que as crianças são capazes de conduzir a própria aprendizagem. Nessa cidade, ele retomou a docência e passa a administrar um centro de saúde mental para crianças com dificuldades. Malaguzzi afirmava que não deveria existir hierarquia entre professores e auxiliares – atualizo o termo para mediadores – enfatizando que todos precisam ser parte da docência e realizar um trabalho colaborativo. A poesia não foi escolhida ao acaso.

A escola inclusiva necessita dessa coletividade, para atender todos os alunos, com direito ao acesso e a permanência na escola, bem como a qualidade acadêmica, porque a escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade, não tem preconceitos e promove a aprendizagem. A atuação docente, aliada aos mediadores escolar, na perspectiva do DUA, pela ferramenta tecnológica, evidencia aprendizagens significativas, com o aluno como protagonista do processo pedagógico (Vieira e Cirino, 2024).

No final de cada capítulo, os alunos - autores disponibilizaram seus perfis do Instagram e no final do texto convidaram os leitores a construir os jogos e os marcar nas redes sociais, bem como a produzirem também materiais adaptados.

Diante do exposto, esse relato de experiência objetiva oferecer para educadores a oportunidade de conhecer sobre o Duo e as possibilidades inclusivas tecnológicas, por meio do e-book construído e socializado na disciplina de pós-graduação em educação inclusiva, pólo Saquarema, da UNIFESO.

Não deixe de acessar a página e verificar o trabalho colaborativo! Marque a gente !



¹² Loris Malaguzzi nasceu em 23 de fevereiro de 1920, na comuna de Correggio, localizada a 20 quilômetros de Reggio Emilia – ou a 70 quilômetros de Bolonha, Itália. Em 1940, depois de se formar em Pedagogia na Universidade de Urbino, começou a dar aulas nas escolas primárias da região. Foi assim até o fim da guerra, quando soube do movimento de Reggio Emilia. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/malaguzzi-100-anos> . Acesso em 07 de junho de 2025.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Referências

CASAGRANDE, Keli; VIEIRA, Leocilea Aparecida; MENDES, Vera Elis. **A tecnologia assistiva e o desenho universal para aprendizagem como apoio à prática pedagógica inclusiva**. Rev InCantare, Curitiba, v.20, p. 1-13, junho, 2024. ISSN 2317-417X Disponível: <https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/8798/6456> . Acesso em 07 de junho de 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer.22 e. Petrópolis, Vozes, 2014

COLECHA FABRI, L. T.; EL TASSA, K. O. M. **Concepção e Humanização do Currículo: A Abordagem Docente na Educação Especial**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 10, n. 29, p. 59–73, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.6439667. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/606>. Acesso em: 03 de janeiro de 2025.

MANTOAN, M. T. E; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba, PR: CRV, 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?format=pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2025.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, v. 44, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/> . Acesso em: 25 de maio de 2025.

VIEIRA, Leocilêa Aparecida; CIRINO, Roseneide Maria Batista – **Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da E24 diferença** [livro eletrônico] / Organização: Paranaguá: UNESPAR, 2024. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/livros/educacao-inclusiva-1.pdf> . Acesso em 07 de junho de 2025.



Anexo A: FICHA DE PLANEJAMENTO DE MATERIAL INCLUSIVO



FICHA DE PLANEJAMENTO DE MATERIAL INCLUSIVO

Identificação do Grupo

Nomes dos integrantes:



1. Nome do material:



2. Tipo de material:

- ☐ Didático
- ☐ Paradidático
- ☐ Ambos



3. Faixa etária ou segmento escolar:



4. Conteúdo ou habilidade a ser trabalhado:



5. Descrição do material:

Explique como é o material, quais elementos ele possui e como será utilizado.



6. Objetivo pedagógico:

O que se pretende ensinar ou estimular com o uso do material?



7. Estratégias de acessibilidade utilizadas:

- ☐ Texturas / recursos táteis
- ☐ Contraste de cores
- ☐ Elementos ampliados (letras, peças)
- ☐ Simbologia (pictogramas, figuras)
- ☐ Apoio auditivo ou sonoro
- ☐ Flexibilidade de uso
- ☐ Outros:



8. Público-alvo específico (pode ser mais que um):

- ☐ Deficiência Visual
- ☐ Deficiência Intelectual
- ☐ Transtorno do Espectro Autista
- ☐ Dificuldades de Aprendizagem: Dislexia / TDAH/ Disgrafia ...
- ☐ Deficiência Auditiva
- ☐ Altas Habilidades/ Super Dotação
- ☐ Outro:



9. Materiais utilizados na confecção:



10. Como o material será avaliado/testado:

1089

AS MULHERES NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Daiane Ribeiro Degan¹
Daniele Lozano²

Introdução

Com a crescente visibilidade e reconhecimento das mulheres em diversas áreas de trabalho, é sempre questionador pensarmos se, de fato, elas estão se inserindo nos mais diversos campos, entre eles, na educação superior. Quando voltamos o nosso olhar para a física, diversas pesquisas apontam o baixo percentual de mulheres na física no mundo inteiro (Saitovitch; Lima; Barbosa, 2015), incluindo o Brasil (Agrello; Garg, 2009) ao longo do tempo. Refletindo sobre o assunto, utilizamos os dados do censo do ensino superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos últimos anos a fim de observar se os números mudaram ou se a física continua tendo o mesmo estereótipo histórico.

Para conseguir dar suporte para o presente estudo, foi realizado um levantamento de políticas públicas que envolvem o ensino superior e o histórico de acesso a esse nível de ensino, assim foi utilizado filtro com objetivo de evidenciar o acesso das mulheres ao ensino superior. Dessa forma, para analisar os dados obtidos, é necessário entender o contexto social do período analisado, o que significa compreender as políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior. Portanto, foi utilizado o portal do planalto, para o levantamento das leis que se referem ao nosso nível de ensino, assim como materiais acadêmicos que versam sobre ações afirmativas, permanência estudantil, políticas públicas, ensino superior e programas de acesso.

Em 2005 foi instituído o Programa Universidade para Todos (Prouni), pela lei nº 11.096, posteriormente alterada pelas leis nº 14.350 de 2022 e 14.945 de 2024, para aperfeiçoar a sistemática de operação do programa, para que um determinado grupo de pessoas tenha acesso ao ensino superior privado. O Prouni traz em sua essência “[...] à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.” (Brasil, 2005).

1090

¹ Discente do curso de Licenciatura em Física, bolsista PIBIC (CNPq). UFSCar, *campus* Araras. daianeribeiro@estudante.ufscar.br.

² Doutora em Educação. Docente do DCNME da UFSCar *campus* Araras. lz.dani@ufscar.br.

Outro meio de ingressar no ensino superior na rede particular é pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) instituído em 2001 pela lei nº10.260 e que sofreu diversas mudanças ao longo dos anos, a lei dispõe sobre

[...] à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores, na modalidade presencial ou a distância, não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria.
[...]

Art. 4º São passíveis de financiamento pelo Fies até 100% (cem por cento) dos encargos educacionais cobrados dos estudantes no âmbito do Fundo pelas instituições de ensino devidamente cadastradas para esse fim pelo Ministério da Educação, em contraprestação aos cursos referidos no art. 1º em que estejam regularmente matriculados, vedada a cobrança de qualquer valor ou taxa adicional e observado o disposto no art. 4º-B. (Brasil; 2016, 2022).

A lei de reserva de vagas para o ensino superior público foi homologada em 2012, por meio da lei nº 12.711, e dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. O Art. 1º, alterado pela redação dada pela lei nº 14.945 de 2024 descreve:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea b do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (Brasil, 2024).

O Parágrafo único da lei nº 12.711 foi modificado pela redação da lei nº 14.723 de 2023, no qual temos que “[...] no preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita.” (Brasil, 2012).

Estas políticas públicas são de suma importância para este trabalho, pois será por meio delas que conseguiremos analisar os dados de ingresso e matrículas de um seletivo grupo de pessoas, permitindo verificar seu quantitativo nas instituições de ensino superior no decorrer dos anos.

Autores como Maíra Tavares Mendes (2016, 2020); João Feres Júnior e colaboradores (2018); Márcio Mucedula Aguiar e Débora Cristina Piotto (2018) e Kátia Cristina Norões (2011) são responsáveis pelos materiais acadêmicos utilizados por trabalharem estes temas com tanta maestria.

Helena Sampaio (1991) e Severino (2008) discorrem sobre o histórico do ensino superior, a primeira abordando desde a época imperial de como o ensino superior possuía um caráter elitista. A lei de reserva de vagas e os programas PROUNI e FIES são políticas públicas que

surgiram com o intuito de democratizar o ensino superior. Ao compilar os dados do censo do ensino superior e verificar a quantidade de alunos das classes historicamente excluídas que ingressaram em Instituições de Ensino Superior (IES) por meio destas políticas públicas, nota-se que em alguns casos o acesso era mínimo ou inexistente quando se compara ao número total de alunos ingressantes.

Ferraro (2008) aponta a dívida educacional pública no país, afirmando que o Estado deixou de assegurar que determinadas pessoas ou grupos de pessoas tivessem acesso à Educação, e o autor foi uma leitura essencial para a compreensão do histórico do acesso ao ensino superior para as classes minoritárias.

Pessoa, Vaz e Botassio (2021) servem de base para este trabalho ao pontuar a existência de segregação dos cursos do ensino superior brasileiro a partir dos estereótipos de gênero e conseguem dialogar com Mendes e colaboradores (2021) na mesma questão, de forma que todos esses autores conseguem apontar onde as mulheres se encontram nos cursos do ensino superior e o motivo de elas não serem tão vistas nos cursos de exatas.

Santos e Costa (2021) são utilizadas neste trabalho para salientar a segmentação de gênero por áreas de atuação, e como a discussão sobre a questão de raça e classe ainda se fazem necessárias ao se estudar o perfil dos estudantes do ensino superior. O censo demográfico aponta que as mulheres são maioria no país em relação aos homens e também são maioria no ensino superior, porém elas se concentram em cursos voltados para a educação e aos cuidados de terceiros, enquanto os homens predominam os cursos que prezam por pensamento lógico e competitividade.

Alves, Barbosa e Lidner (2019; 2023) foram selecionados a partir dos seus trabalhos realizados sobre as mulheres na ciência e sua representação no cenário científico e acadêmico. Barbosa trabalhou com Saitovitch e Lima (2015) e trouxeram o meu principal questionamento a respeito da quantidade de mulheres que estudam física no ensino superior, e apontaram que, segundo a *International Union of Pure and Applied Physics* (IUPAP), em todo o mundo o maior percentual de mulheres na física é no Oriente Médio com aproximadamente 37%, e quando se trata dos níveis educacionais mais altos, este valor cai drasticamente. No Brasil, as mulheres não alçaram nem 25% do total de estudantes na graduação, de uma forma geral, licenciatura e bacharelado, no doutorado este valor não chega a 20% e na profissão docente não alcança 10%.

Santo & Santos, Mascarenhas e Melo (2018) fornecem que utilizar uma abordagem quantitativa e qualitativa em uma pesquisa possibilita a compreensão de modo integral do objeto estudado. Dessa forma, utilizo o materialismo histórico e dialético (MHD) como suporte teórico e metodológico para a análise dos dados. Como apontado por estes autores, o materialismo dialético parte da compreensão da realidade histórica e de suas contradições, buscando justificativa para os fenômenos da natureza, da sociedade ou do pensamento, então o MHD dá o aporte necessário para as pesquisas que visam explicar objetos sociais que implicam a análise das relações estabelecidas entre os seres humanos, as contradições e os movimentos existentes nestas relações.

Cury (2000, p. 21) mostra que dentro da dialética há categorias, que devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar e “[...] possuem ao mesmo tempo a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política”, de forma que as categorias servem como base para investigar a natureza da realidade social e auxiliam na compreensão do todo, em que os elementos são os constituintes da realidade. As categorias se completam, a contradição à totalidade, está à mediação, que por sua vez se liga à reprodução e ela à hegemonia.

Como pontuado pelo autor, “[...] a presença da educação numa totalidade concreta manifesta essa totalidade ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtos sociais, mas também agentes históricos” (Cury, 2000, p. 53). Logo, essas categorias nos dão recursos de “[...] entender como elas podem dar conta de uma certa realidade de uma forma mais abrangente. [...] Uma abordagem dialética da educação deve, pois, buscar na dialética as categorias que auxiliam a compreensão da mesma educação.” (ibidem).

Os dados do presente trabalho foram obtidos de microdados do censo, de forma que

[...] o uso das bases de dados existentes sobre educação é muito pequeno pela dificuldade dos educadores em lidar com dados demográficos e com medidas de um modo geral. Estudos que utilizam mensurações também são poucos. Essa dificuldade no uso de dados numéricos na pesquisa educacional rebate de outro lado na dificuldade de leitura crítica, consciente, dos trabalhos que os utilizam, o que gera na área educacional dois comportamentos típicos: ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita - argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas reificadas, a priori. (Gatti, 2004, p.13).

1093

Falcão e Régner (2000) dizem que “[...] quantificar implica mobilizar um sistema de medidas que, enquanto objeto matemático, caracteriza-se por determinado conjunto de propriedades abstratas, e utilizar este sistema escolhido como referencial para a abordagem de determinado fenômeno.” Portanto, os dados dispostos no presente trabalho utilizam este suporte referencial.

Assim sendo, tendo por objetivo traçar o perfil dos estudantes de licenciatura em física no estado de São Paulo, incluindo especial olhar para as mulheres, utilizamos o materialismo histórico e dialético, pois mostra-se eficaz para as análises dos dados em conjunto das políticas que são implementadas dentro de um contexto histórico, representando e atendendo às demandas da sociedade em uma época específica, em todas as suas dimensões e contrariedades.

Caminho metodológico

Este trabalho trata-se de uma pesquisa com dados quantitativos e para atender o objetivo proposto, selecionamos os dados a partir dos microdados do censo da educação superior disponibilizados pelo INEP.

As variáveis de interesse foram escolhidas a partir dos dicionários de dados de cada um dos anos e a extração destas se deu por meio dos microdados com o uso do software *Statistical Package for the Social Science for Windows* (SPSS). Após a etapa da aquisição dos dados, foram construídas tabelas para organizar as informações, desta forma, servem de base para as análises que faremos.

No dicionário de dados de cada ano, é possível identificarmos o nome, descrição da variável e quais são as categorias dentro de cada uma. Cabe esclarecer, que a partir de 2020 o Inep modificou a forma de disponibilização dos microdados, não sendo mais separado em cinco cadastros como anteriormente, o que fez algumas variáveis serem modificadas, ou até mesmo não conseguimos compilar os mesmos dados dos anos anteriores, por isso a escolha a partir de 2020.

Como filtro principal, foi utilizada a variável que se refere aos cursos, segundo a Classificação Internacional Normalizada da Educação, que foi adaptada para atender a realidade dos cursos de educação superior do Brasil (Cine Brasil), sendo eles dispostos no quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Lista de códigos e classificação segundo o Cine Brasil nos anos selecionados.

Área geral	Área específica	Área detalhada	Rótulo cine Brasil
Educação (01)	Educação (011)	Formação de professores em áreas específicas (0114)	Física formação de professor (0114F02)
Ciências naturais, matemática e estatística (05)	Ciências físicas (053)	Física (0533)	Física (0533F01)
Ciências naturais, matemática e estatística (05)	Ciências físicas (053)	Física (0533)	Física aplicada (0533F02)
Programas básicos (00)	Programas básicos (001)	Programas básicos (0011)	ABI Ciências naturais, matemática e estatística (0011A05)

Fonte: Inep (2019).

Segundo o manual para a classificação dos cursos de graduação (Inep, 2019),

Área Básica de Ingresso (ABI) – refere-se à situação em que uma única “entrada” no curso possibilitará ao estudante, após a conclusão de um conjunto básico de



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



disciplinas (denominado de “ciclo básico” por algumas instituições de educação superior), a escolha de uma entre duas ou mais formações académicas. ABI é comum em cursos de licenciatura ou bacharelado (História, Letras, Física, Geografia, Filosofia etc.) ou em cursos apenas de bacharelado como os de Comunicação Social e de Engenharia, que dispõem de várias formações académicas vinculadas” (Inep, 2019, p. 88).

Dessa forma, nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023 foi selecionado o curso descrito como “ABI - Física” como filtro dos cursos de graduação, assim como “Ciências Exatas - Física” e também “Física”, ou seja, como “NO_CURSO” estes foram os selecionados.

Por fim, cabe ressaltar que compreendemos que cada dado quantitativo, cada número representa uma pessoa, logo, a análise dos mesmos não pode ser meramente quantificada, mas sim qualificada dentro de seu contexto social e histórico.

Resultados e discussões

As mulheres, desde o momento em que são crianças, são ensinadas para cuidar das pessoas, para quando chegar o momento de ser ter uma família, se tornarem mulheres do lar e zelar por sua família, mas o que a grande maioria não é incentivada em nenhum momento de suas vidas é se tornar cientistas.

No período do ensino médio, não há representações femininas nos livros de física, sempre o que se encontra são homens, a maioria sendo fisicamente parecidos com Einstein. Desta forma, é difícil imaginar como as mulheres conseguem receber qualquer apoio para ingressar no ensino superior com o intuito de cursar física.

O presente estudo tem o foco para o público do estado de São Paulo, levando-se em consideração que os dados refletem um panorama nacional de menor escala, verificando a quantidade de pessoas cursando física, mas com olhar na quantidade de mulheres, cor/raça, modalidade de ensino escolhida, se ingressaram no ensino superior por meio de algum programa, o grau acadêmico e se essas discentes se concentram mais na licenciatura ou no bacharelado.

O estado de São Paulo, nos anos analisados, representa entre 12 a 15% do total de estudantes de física do Brasil, e mesmo assim, adquire uma grande diferença entre a quantidade de ingressantes do sexo masculino para o feminino, diferença esta que se apresenta ainda maior em questões percentuais do que o país todo. No ano de 2020, por exemplo, as mulheres representavam apenas 24,37% dos ingressantes do estado.

Um fator que influencia estes resultados é que as mulheres não possuíam qualquer tipo de incentivo ou de influência para estudar física. Desde a escola, quando o assunto é física, é raro encontrar qualquer assunto em que algo foi descoberto por uma mulher, ou que ela teve alguma contribuição significativa para tal estudo, como também só são visualizadas figuras masculinas nos livros didáticos, desta forma, é difícil imaginar como presenças femininas

1095



estariam em peso em cursos como estes, quando passaram a vida toda lhes mostrando que não pertenciam a este lugar.

O que queremos destacar, é que o baixo número de mulheres na física, deve ser encarado como algo social, cultural e educacional, pois as mulheres não possuem qualquer tipo de habilidades inferiores aos homens, portanto, o grau de dificuldade do curso não deve ser levado em consideração em resultados tão expressivos.

De modo geral, conseguimos verificar pelos dados que a maioria dos estudantes de física encontram-se na licenciatura. Os homens possuem uma porcentagem maior tanto dentro da licenciatura quanto no bacharelado. Entretanto, quando olhamos proporcionalmente percebemos que as mulheres possuem uma porcentagem bem maior na licenciatura que as mulheres no bacharelado, quando comparada a porcentagem masculina na licenciatura em relação ao bacharelado.

Quando voltamos o nosso olhar para as matrículas de discentes que utilizam algum dos programas selecionados notamos que a opção de reserva de vaga por escola pública (EP) é a mais utilizada, segundo os microdados do censo do ensino superior, em seguida a reserva de cunho étnico e a reserva por renda, respectivamente.

Quando observamos estes programas de uma forma nacional, percebemos a reprodução social que o curso de física possui no estado de São Paulo. Uma pesquisa de iniciação científica realizada mostra que as instituições públicas são as que mais recebem matrículas devido aos programas de acesso ao ensino superior e apresenta que os estudantes que utilizaram a reserva de vagas das escolas públicas são a maioria, em seguida a de cunho étnico e os de baixa renda familiar (Degan; Lozano, 2024). As autoras ainda ressaltam que

[...] as IES públicas, em sua grande maioria, possuem programas de ações afirmativas e, por essa razão, têm um quantitativo de ingresso reservado a este público, mas as condições materiais existentes nessas instituições nem sempre são favoráveis à continuidade do estudante, sendo importante ressaltar as matrículas e não o ingresso (Degan; Lozano, 2024, p. 6).

1096

Tabela 1: Quantidade de ingressantes nos cursos de Licenciatura em Física no estado de São Paulo por sexo

Sexo	2020	2021	2022	2023
Masculino	859	780	748	863
Feminino	304	298	308	353

Fonte: Compilação própria com base nos microdados do censo da educação superior disponibilizados pelo INEP.

A tabela 1 apresenta a quantidade de ingressantes nos cursos de licenciatura em física no estado de São Paulo, e demonstra o padrão apresentado até aqui, em que o sexo masculino possui o maior percentual da categoria com 73,86% do total em 2020, entretanto esses

números caíram, principalmente em 2022 com um total de 70,83% e em 2023 com 70,97%. Com isso observamos na tabela que o número de mulheres aumentou de 2020 para 2023, de forma proporcional seu maior percentual foi em 2022 com 29,17%, principalmente devido ao número de matrículas masculinas, mas em quantidade o maior registro foi em 2023 com 353 estudantes que representam 29,03% do total de matrículas.

Tabela 2: Quantidade de ingressantes nos cursos de Licenciatura em Física no estado de São Paulo por cor/raça

Cor/Raça	2020	2021	2022	2023
Branca	683	548	554	700
Preta	75	74	82	111
Parda	265	243	227	254
Amarela	19	18	21	13
Indígena	4	5	3	7
Não declarada	117	190	169	131

Fonte: Compilação própria com base nos microdados do censo da educação superior disponibilizados pelo INEP.

1097

A quantidade de ingressantes na licenciatura em física segue o mesmo padrão apresentado no Brasil e nos cursos de física no estado de São Paulo, tendo as pessoas brancas com uma alta predominância, porém que sofreu uma queda nos anos analisados indo de 58,73% em 2020 para 50,83% em 2021, 52,46% em 2022 e 57,57% em 2023. Em seguida os maiores números se apresentaram para as pessoas pardas, que também registraram uma queda com 22,79% em 2020 para 20,89% do total em 2023. Já os ingressantes pretos, por mais que continuem atrás em quantidade das pessoas que não declaram a sua cor/raça, obtiveram um aumento saindo de 6,45% em 2020 para 9,13% em 2023.

Tabela 3: Quantidade de matrículas nos cursos de Licenciatura em Física no estado de São Paulo por sexo

Sexo	2020	2021	2022	2023
Masculino	2144	2199	2053	2069
Feminino	806	842	790	816

Fonte: Compilação própria com base nos microdados do censo da educação superior disponibilizados pelo INEP.

Como apontado anteriormente, os homens possuem o maior percentual dentro do curso de licenciatura, porém com registros de queda, com 72,68% em 2020 e 71,72% em 2023. Logo, temos o maior registro percentual feminino em 2023 com 28,28%, porém com o maior número bruto de estudantes em 2021.

Por meio destes dados, é possível categorizar a hegemonia e a reprodução que ocorre, pois as mulheres sempre foram classificadas como minoria, e em conjunto com a tabela 1, essa minoria se apresenta tanto quanto classe e tanto como número, e não há qualquer tipo de ação para reverter esta situação ou elevar as mulheres na área.

Como citado previamente, em questão de proporção, as mulheres possuem um percentual maior nas licenciaturas do que no bacharelado em relação aos homens, isso pode ser explicado devido ao curso de licenciatura formar professores de física, uma profissão ainda vista como cuidado e bem-estar de terceiros e que não envolve relações de poder e competitividade.

Santos e Costa (2021) mostram que o sexo feminino é maioria dentro do ensino superior, mas quando percebemos onde elas se encontram estamos olhando para cursos voltados para a educação, por isso o número expressivo de mulheres na licenciatura é justificável.

Tabela 4: Quantidade de matrículas nos cursos de Licenciatura em Física no estado de São Paulo por cor/raça

Cor/Raça	2020	2021	2022	2023
Branca	1835	1827	1682	1783
Preta	179	198	194	204
Parda	539	587	547	556
Amarela	132	109	94	73
Indígena	12	7	5	9
Não declarada	253	313	321	260

1098

Fonte: Compilação própria com base nos microdados do censo da educação superior disponibilizados pelo INEP.

A quantidade de matrículas segue o mesmo exemplo da quantidade de ingressantes, tendo as pessoas brancas com o maior número significativo, 62,2% em 2020, porém ao comparar a tabela 4 com a tabela 2 nota-se que as cores/raças branca e indígena são as únicas que possuem um percentual maior de matrículas do que de ingressantes, mostrando que elas são as que menos sofrem desistência, enquanto as pessoas pardas e as que não declararam a cor/raça são as que possuem a maior porcentagem nos anos de 2021 e 2022. Enquanto as pessoas pretas registraram 7,07% do total de matrículas em 2023, esse sendo o seu maior volume, e 9,13% de ingressantes.

Com isso nota-se a falta de condições que estes alunos possuem para permanecer no curso de graduação, a classe historicamente excluída e a mais pobre não possui meios materiais para concluir seus estudos, já que as políticas públicas estão mais voltadas para o ingresso ao ensino do que a permanência deste público nas instituições. Então, aqui vemos mais uma vez a reprodução do sistema com a hegemonia da classe dominante sendo impostas, ou seja,

por meio da reprodução as classes menos favorecidas continuam ocupando lugares de menos valor e ascensão social.

Tabela 5: Quantidade de matrículas nos cursos de Licenciatura em Física no estado de São Paulo em cada modalidade de ensino

Modalidade de ensino	2020		2021		2022		2023	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
Presencial	1556	637	1610	672	1490	621	1433	614
A distância	588	169	589	170	563	169	636	202

Fonte: Compilação própria com base nos microdados do censo da educação superior disponibilizados pelo INEP.

O curso presencial para a licenciatura em física é o mais procurado entre os estudantes, principalmente em 2021, em que houve o maior percentual de matrículas com 75,04% no total, porém o ensino a distância vem ganhando espaço, em que registrou 29,05% de estudantes em 2023 sendo que este número em 2020 representava 25,66%. Quando comparamos com o viés de gênero, a modalidade a distância possui uma porcentagem bem alta para os homens, cerca de 77,67% e 22,32% para as mulheres, ambos os valores de 2020, enquanto a porcentagem do ensino presencial é de 70,95% para o sexo masculino e 29,05% para o feminino no mesmo ano. Pela tabela conseguimos identificar que o ensino presencial vem decaindo nos últimos anos enquanto o ensino a distância vem crescendo.

1099

Tabela 6: Quantidade de matrículas nos cursos de Licenciatura em Física no estado de São Paulo em por categoria administrativa

Categoria Adm	2020		2021		2022		2023	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
Federal	749	338	784	348	723	305	633	296
Estadual	870	324	892	347	819	324	827	330
Municipal	23	5	18	4	7	4	0	0
Privada	502	139	505	143	504	157	609	190

Fonte: Compilação própria com base nos microdados do censo da educação superior disponibilizados pelo INEP.

Em relação às categorias administrativas, nota-se que a federal e a estadual possuem percentuais muito próximos em relação ao sexo feminino. Nos dois primeiros anos analisados a federal predominou, tendo em 2020 41,93% do total e a estadual logo atrás com 40,2%, mas nos dois últimos anos o quadro se inverteu, em 2023 a estadual registrou 40,44% do total enquanto a federal 36,27% do total das mulheres.

A municipal é a que possui o menor número de todos, chegando até mesmo a nenhuma matrícula efetuada em 2023, e a privada no mesmo ano, 23,28 % do total das mulheres. Em questão de proporcionalidade, as mulheres registraram um percentual maior que os homens nas federais e estaduais na maioria dos anos, apenas ficando com um resultado ligeiramente menor que o masculino em 2020 em relação à estadual, tendo o sexo masculino registrado 40,58% das matrículas em relação as outras categorias administrativas e 40,2% o sexo feminino.

Quando olhamos para o volume total de estudantes matriculados observamos que a estadual possui a maior quantidade de alunos, registrando um pouco mais de 40% em todos os anos, em seguida vem as federais, com o seu valor máximo notado em 2021 com 37,22%. Durante todo este período as municipais só caíram até não obterem nenhum discente, enquanto as privadas aumentaram saindo de 21,73% em 2020 para 27,69% em 2023.

Tabela 7: Quantidade de matrículas nos cursos de Licenciatura em Física no estado de São Paulo em cada organização acadêmica

Organização acad.	2020		2021		2022		2023	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
Universidade	1597	547	1552	555	1388	522	1342	528
Centro Uni.	70	20	111	37	170	64	256	84
Faculdade	29	6	99	23	105	25	87	20
IFECT	448	233	437	227	390	179	384	184

1100

Fonte: Compilação própria com base nos microdados do censo da educação superior disponibilizados pelo INEP.

As universidades são as que possuem o maior número de matrículas, porém este número deu uma caída nos últimos anos indo 72,68% do total de estudantes em 2020 para 64,82% em 2023. Os homens predominam todas as organizações acadêmicas, porém quando olhamos com proporcionalidade as mulheres registram um percentual maior nos IFECT'S que os homens, sendo 28,91% das mulheres matriculadas nestas instituições em 2020 em comparação às outras organizações, e 20,89% para os homens no mesmo ano, sendo o IFECT o segundo lugar entre as organizações com o maior volume de alunos.

O fato das mulheres optarem por cursar nos IFECT'S provavelmente deve ser pela formação mais rápida, o que diminui os gastos que seriam necessários caso cursassem uma universidade, principalmente na questão da logística, já que os institutos possuem mais unidades, além do que os IFECT'S oferecem uma ascensão social menor por se tratarem de cursos técnicos.

Tabela 8: Quantidade de ingressantes nos cursos de Licenciatura em Física no estado de São Paulo em cada programa

Forma ingresso	Anos			
	2020	2021	2022	2023
Ingresso Fies	0	0	0	0
Ingresso Prouni Integral	16	9	1	3
Ingresso Prouni Parcial	0	0	0	0
Reserva vaga EP	157	196	46	111
Reserva étnico	84	80	53	55
Reserva def.	2	6	0	0
Reserva renda	70	75	32	51

Fonte: Compilação própria com base nos microdados do censo da educação superior disponibilizados pelo INEP.

O primeiro olhar para tabela mostra que nem o Fies e nem o Prouni Parcial foram escolhidos como forma de ingresso para cursar licenciatura em física, novamente, os estudantes optaram pelo programa de reserva de vagas por escola pública, obtendo o seu maior registro em 2021 com 53,55% dos ingressantes, em seguida vem a reserva por cunho étnico que em 2022 teve um registro maior que a reserva por escola pública, com 40,15% do total.

A reserva por deficiência só contabilizou estudantes nos dois primeiros anos com 1,64% do total em 2021. Já a reserva por renda possui um valor superior ao prouni integral, mas inferior a reserva por escola pública e por cunho étnico, em 2022, os alunos nesta forma de ingresso foram de 24,24%, enquanto o prouni integral teve seu auge em 2020 com 4,72%.

1101

Tabela 9: Quantidade de matrículas nos cursos de Licenciatura em Física no estado de São Paulo em cada programa

Matrícula	Anos			
	2020	2021	2022	2023
Fies	0	0	0	0
Prouni Integral	17	13	5	4
Prouni Parcial	1	1	0	0
Reserva vaga EP	416	514	431	368
Reserva étnico	203	225	219	174
Reserva def.	4	6	5	3
Reserva renda	100	130	111	105

Fonte: Compilação própria com base nos microdados do censo da educação superior disponibilizados pelo INEP.

As matrículas seguem o mesmo modelo que a tabela 8, porém mostra que em 2022 houve uma grande desistência dos estudantes que ingressaram utilizando o programa de reserva de vagas de cunho étnico já que a tabela 8 mostra que 40,15% das pessoas ingressaram nesta categoria, mas a tabela 9 aponta que em 2023 apenas 26,6% permaneceram matriculados.

O mesmo pode-se notar para a reserva por renda em que em todos os anos contabilizou um percentual de ingressantes maior que de matriculados nos anos seguintes. A reserva de vagas por escola pública não registrou um percentual menor de matrículas do que ingressos, tendo em 2021, 57,82% de estudantes de física matriculados no ensino superior, mas os demais programas também pontuaram um percentual menor de estudantes matriculados do que aqueles que ingressaram.

A profissão docente é muito desvalorizada, com condições trabalhistas complicadas nas escolas e não há políticas efetivas que tornem a carreira mais chamativa (Gatti, 2010). O curso de licenciatura em física não possui um status social alto, pois forma profissionais para uma carreira de baixa valorização, logo ele não é procurado pela alta sociedade e por esta razão vemos o grande número de matrículas por reserva de vagas.

Dessa forma, podemos identificar a hegemonia e a reprodução, pois as classes mais pobres e desfavorecidas historicamente estão em cursos sem carreira profissional promissora, e ainda assim não possuem condições materiais de permanecerem na graduação, visto que a reserva de cunho étnico apresenta uma grande desistência do curso. A hegemonia é notada por classes socialmente mais baixas se encontrarem em cursos que mantém o seu status social, enquanto a reprodução é pela repetição histórica destes fatos e eles se repetem em todas as esferas, no Brasil, no estado de São Paulo e no curso de licenciatura em física.

Pela utilização da reserva de vagas percebemos que estes estudantes se concentram em instituições públicas e que a maioria destas possuem programas de ações afirmativas, e que dentro de algumas delas há programas estudantis como auxílio moradia, alimentação, bolsa permanência, entre outros, mas mesmo assim não são o suficiente para o sustento institucional (Degan; Lozano, 2024). Logo, é notável que as políticas públicas estão mais voltadas para o ingresso das pessoas no ensino superior, mas que está em falta quando o assunto é a permanência estudantil.

Considerações finais

Para a conclusão deste trabalho trago que consegui cumprir o objetivo proposto e determinar o perfil dos estudantes de licenciatura em física do estado de São Paulo, assim como entender a posição das mulheres neste nível educacional.

A física do estado de São Paulo segue os mesmos padrões nacionais para o perfil do discente de física, e que se fosse para traçar uma pessoa com base nos dados encontrados, o discente de licenciatura de física é um homem branco que veio da escola pública.

Por meio dos dados dispostos nas tabelas foi possível identificar que as políticas públicas de ingresso ao ensino superior estão sendo muito utilizadas, principalmente aquelas que dão acesso ao ensino superior público, entretanto há uma necessidade de mais políticas públicas para permanência estudantil, já que o público consegue adentrar as instituições de ensino superior, mas não possuem condições materiais de se manterem na mesma.

As mulheres ainda representam uma quantidade muito baixa de estudantes de licenciatura em física, não chegando nem a 30% do total de matrículas, mesmo tendo uma maior quantidade de discentes que o bacharelado, porém é um número que vem crescendo lentamente.

Para concluir, os dados mostram que os homens são maioria nos cursos de física no Brasil e no estado de São Paulo, tanto em licenciatura quanto bacharelado, apesar de que na física, a licenciatura possua um maior número de estudantes. As pessoas brancas também são maioria em nível nacional e estadual, enquanto as pessoas pretas continuam à margem social, possuindo uma representatividade menor que as pessoas pardas e as que não declararam sua cor/raça. Os cursos presenciais são os mais utilizados, porém a modalidade a distância vem crescendo lentamente nos últimos anos. Os estudantes que ingressaram por meio da lei de reserva de vagas por escola pública são a maioria no ensino superior dos cursos de física no geral e na licenciatura, seguido por cunho étnico e renda familiar, respectivamente. Em relação a categoria administrativa, as instituições federais e estaduais são as que possuem o maior volume de matrículas, possuindo uma diferença ínfima entre as duas, em que de uma forma geral as estaduais são as que possuem a maior quantidade de alunos, com um pouco mais de 40% nos anos analisados. As universidades são as mais procuradas pelos estudantes, mas as mulheres possuem uma concentração considerável nas IFECT'S, organização que possui o segundo maior volume de matrículas, principalmente por ter uma formação mais rápida e ofertadas em mais locais.

Assim, é importante que haja uma quebra do padrão cultural e social em que as mulheres não devem cursar física por algum estereótipo criado em que as julga como inferiores ou mais capacitadas para cuidar e educar. Afinal, lugar de mulher é onde ela quiser!

Referências

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina. Desigualdade à brasileira: capital étnico-racial no acesso ao ensino superior. *Educação*, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 478–491, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.3.24897. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/24897>. Acesso em: 14 fev. 2025.

ALVES, M. R.; BARBOSA, M. C.; LINDNER, E. L. Diversidade e percepção de igualdade de gênero nos cursos de ciências exatas da UFRGS. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 16, n. 1, 2023.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



ALVES, M.; BARBOSA, M.; LINDNER, E. **Mulheres na Ciência: a busca constante pela representatividade no cenário científico.** [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~barbosa/Publications/Gender/alves-ENPEC-2019.pdf>>.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm> Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 14.350, de 25 de Maio de 2022.** Altera as Leis nºs 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni). Brasília. Disponível em: <L14350 (planalto.gov.br)> Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 14.945, de 31 de Julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília. Disponível em: <L14945 (planalto.gov.br)> Acesso em: 3 fev. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo / Carlos Roberto Jamil Cury. - 7. ed. - São Paulo, Cortez, 2000.

DEGAN, Daiane Ribeiro; LOZANO, Daniele. PERFIL DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA.. In: Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação. Anais...Bauru(SP) UNESP, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viii-congresso-brasileiro-de-educacao-441033/882548-PERFIL-DOS-ESTUDANTES-DO-ENSINO-SUPERIOR->

1104



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



A-PARTIR-DAS-POLITICAS-PUBLICAS-DE-INGRESSO-E-PERMANENCIA.

Acesso em: 13/02/2025

FALCÃO, J. T. R.; RÉGNIER, J. C. Sobre métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 81, 229-243, 2000.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 273-289, 2008.

GATTI, A. B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, n. 30, 11-30, 2004.

GATTI, A. B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

Inep. **Manual para classificação dos cursos de graduação e sequenciais**: CINE Brasil [recurso eletrônico]. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 160 p. Disponível em: download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/manual_para_classificacao_dos_cursos_de_graduacao_e_sequenciais_cine_brasil.pdf MENDES, Máira Tavares. **Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão**/ Máira Tavares Mendes. – 2016.

1105

MENDES, M. T. Políticas de Reconhecimento e de Redistribuição na Permanência Estudantil. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, 2020.

MENDES, T. et al. AZUL OU ROSA? A SEGREGAÇÃO DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, 2002-2016. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 1 dez. 2021.

NORÕES, Kátia Cristina. **Cotas raciais ou sociais? Trajetória, percalços e conquistas na implementação de Ações afirmativas no ensino superior público - 2021 a 2010** / Kátia Cristina Norões - Campinas, SP: [s.n.], 2011.

PESSOA, M. F.; VAZ, D. V.; BOTASSIO, D. C. VIÉS DE GÊNERO NA ESCOLHA PROFISSIONAL NO BRASIL. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>>.





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



SANTOS, A. P. S.; COSTA, M. L. F. O avanço feminino na educação superior brasileira: perspectivas de gênero, raça e classe. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 21, p. e12657, Dez. 2021.

SANTOS, T. A. DOS et al. O MATERIALISMO DIALÉTICO E A ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 27, n. 4, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, jun. 2008. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 fev. 2025.

1106



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Bruna Rampinelli França Marques¹
Ana Lúcia de Souza Lopes²

Introdução

A palavra carrega consigo uma carga de significações e, presume-se, a intenção de tornar explícito e compreensível aquilo que se pretende comunicar. Ao optar por determinado vocábulo, abdica-se de uma seleção infinita de outros possíveis sinônimos na tentativa de promover a compreensão de si, do outro e de todo o universo. Doutora e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). E-mail: analucia.souza@mackenzie.br

Jorge Larrosa, filósofo e educador espanhol, ao explorar o que ele denomina como noção de experiência, provoca o sujeito a repensar e reelaborar o termo como um acontecimento que vai além do mero vocábulo cotidiano. De maneira habitual, a experiência costuma ser entendida como habilidade em algo definido, aprendizado acumulado, conhecimento adquirido por uma prática específica aplicada ou, ao olhar sob a ótica da dinâmica do mercado de trabalho, como tempo decorrido no exercício de uma mesma função.

Não existe, na tradição, uma ideia de experiência, ou uma série reconhecível de ideias de experiência. [...] A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir, nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. (LARROSA, 2022, p.10)

Dentro da realidade do universo docente, a palavra experiência frequentemente é usada para fazer referência ao tempo acumulado dedicado à sala de aula, isto é, o tempo em que atua como professor. No entanto, quando encarada a partir da ótica de Jorge Larrosa (2022), são apresentadas novas perspectivas para seu entendimento e integração dela às práticas docentes. A experiência, de acordo com o filósofo, é algo que ocorre num atravessamento que impacta o sujeito e que, invariavelmente, quando notada pelo sujeito experienciador, o transforma.

¹ Graduada em Letras e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) como bolsista CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). E-mail: bruna.ramp@gmail.com

² Doutora e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). E-mail: analucia.souza@mackenzie.br

Larrosa ao priorizar o uso do termo *noção*, no lugar de *conceito*, sugere que a experiência não se configura como objeto de categorização inflexível, não atribui à palavra nenhum sentido de rigidez, sendo ela notada e potencialmente identificada a partir da consciência de um acontecimento, ou seja, é na capacidade e condição de perceber o que se vivenciou que se compõe a *noção* de experiência.

Compreende-se que em meio ao intenso volume de informação, de opinião e de trabalho associado à escassez de tempo e de escuta disponível no mundo contemporâneo, a experiência e o reconhecimento e entendimento de seu valor formativo tem seu sentido cada vez mais empobrecido e esvaziado. Contudo, Jorge Larrosa adverte ser fundamental compreendê-la como fenômeno intrinsecamente conectado aos processos de formação e transformação do sujeito contemporâneo. No entanto, também alerta que para que ela ocorra é preciso estar atento e disponível, uma vez que sua raridade não se dá pela frequência em que ocorre, mas pela sutileza com que se apresenta, que exige percepção sensível do sujeito, e por seu caráter intransferível, singular e pessoal.

Experiência como território formativo

Quando essa *noção* estruturante da experiência é incorporada ao universo pedagógico, seu entendimento volta-se para como ela pode ser uma força catalisadora e ferramenta na formação e vida docente. Num trecho célebre de um conto de Guimarães Rosa intitulado “A terceira Margem do rio”, publicado no livro *Primeiras Estórias* (2005), a personagem se dirige ao marido, personagem protagonista, proferindo a seguinte expressão: “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” (ROSA, 2005, p.77). Análogo ao sentido da fala proferida no conto ficcional, que sugere o futuro distanciamento entre dois sujeitos, outrora íntimos, simbolizado por meio da formalidade que vai se construindo gradualmente no uso dos pronomes de tratamento, é possível estabelecer uma relação simbólica com o universo docente.

Observa-se que, à medida em que o professor se aproxima da experiência, aqui compreendida em seu sentido amplo como acúmulo de tempo no exercício da docência, ele tende a se distanciar da *noção* de experiência, delineada pelo olhar de Larrosa.

Assim como a personagem protagonista do conto prestes a abandonar sua esposa e iniciar sua travessia rumo ao exílio rompe com o universo que um dia conheceu, o docente, ao reduzir sua experiência a uma dimensão matemática, utilitarista e temporal, distancia-se dela como ferramenta, deixando de ser seu agente formador e transformador.

A experiência, entendida não como acúmulo de vivências ou prática instrumental, mas como acontecimento que nos afeta, nos transforma e nos obriga a pensar, configura-se como dimensão constitutiva da formação docente. Em diálogo com Jorge Larrosa, compreende-se a experiência como aquilo que nos atravessa e deixa marcas, não algo que simplesmente se tem, mas algo que *nos acontece*. Na formação de professores, essa concepção desloca a centralidade dos saberes técnicos e prescritos para os processos reflexivos, éticos e subjetivos

que se dão no viver a docência. Assim, a experiência torna-se também um território formativo, um espaço-tempo em que o sujeito docente se constrói e se reconstrói, mobilizando sentidos, afetos, saberes e práticas que não podem ser dissociadas. Esse território é feito de encontros, contradições e aprendizagens, e nele se inscrevem tanto as memórias e narrativas de quem ensina quanto as marcas deixadas pelos contextos sociais e históricos em que se atua. Gadotti (2024) e Freire (2010) já apontavam que não há docência sem vivência, sem engajamento no mundo; nesse sentido, recuperar a experiência como eixo da formação é também resgatar sua potência transformadora, sua capacidade de renovar a práxis pedagógica e de reencantar o ato de ensinar.

Experiência como caminho para a práxis

Estando atento e percebendo-se atingido, o docente pode superar a execução prática, mecânica e majoritariamente técnica, para apropriar-se da *práxis* pedagógica. Moacir Gadotti, professor e pensador da educação, compreende que “a educação não é um processo que se repete sempre da mesma forma” (GADOTTI, 2024, p.28), portanto, partindo dessa premissa dinâmica e de alterações contínuas, a formação do professor não teria razões ou argumentos para manter-se imutável e rígida ao longo do tempo.

1109

O educador é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo. O conflito – entendido dessa forma – está na base de toda pedagogia [...] O referencial maior dessa pedagogia é práxis, a ação transformadora. (GADOTTI, 2024, p.36)

Partindo dessa prerrogativa, pode-se compreender a experiência não como experimento artificial calculado e intencionado como método estático, mas como forma de colocar o docente em profundo contato com sua identidade pessoal e de formação coletiva. Essa experiência possibilita a ação fruto de reflexão, torna o professor sujeito de sua prática, capaz de ler o mundo, interpretá-lo e agir sobre ele de forma transformadora, ou seja, sob a forma de práxis docente.

É na práxis que o professor tem consciência de que suas funções não são reduzidas à mera reprodução de conteúdo técnico, mas que sua prática pode gerar experiências que, quando refletidas, interferem e transformam não só sua identidade e modo de ver criticamente seu contexto, mas sua maneira de agir-refletir-agir docente, como sujeito agente de sua prática, capaz de ler o mundo, interpretá-lo e agir sobre ele de forma transformadora.

Nesse sentido, a prática do professor, ao não ser vivida como uma práxis, como movimento reflexivo, perde a oportunidade de se transformar em uma experiência profunda, capaz de impactar tanto o educador em sua formação quanto o educando, pois “o homem é o que ele faz socialmente: ele não é, torna-se. Cria-se a si mesmo [...]” (GADOTTI, 2024, p.127).



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Experiência como acontecimento de (auto) (trans)formação na profissão docente

Sabe-se que o professor tem como característica universal, essencial e de reconhecimento social a sua fala. É por meio dela que o docente faz relações, constrói vínculos e compartilha conhecimento e saberes. Embora seja concebido como um profissional cuja voz constitui instrumento fundamental do ofício, ultrapassando os limites de caráter performativo, observa-se, paradoxalmente, relevante falta e silêncio dessa mesma voz num espaço social mais amplo, seja por meio de registros, da escrita, da participação em pesquisas ou da atuação em espaços coletivos de debate e decisões. Essa ausência trata-se de um silêncio que evidencia uma condição de pouca visibilidade social, muitas vezes reforçada por uma lógica de mercado e tendências que privilegiam outras demandas da educação consideradas mais urgentes, relegando ao papel docente um plano secundário e, muitas vezes, de mero coadjuvante.

A rotina do professor é solitária, apesar de estar constantemente em contato com o outro, seja na figura dos alunos ou dos colegas profissionais. Ela revela-se, muitas vezes, marcada por uma profunda solidão, fruto das exigências de responsabilidade individual e do tempo dedicado a planejamentos e reflexões silenciosas que ocupam grande parte da sua realidade habitual. Suas experiências, por vezes, são vividas, mas não são relatadas, registradas ou compartilhadas. Não ganham voz ou vez e acabam por perder-se em meio ao turbilhão de aulas, atividades e desafios diários. Nessas interferências do cotidiano, a experiência tende a ser reduzida a um mero acidente, uma intercorrência a ser resolvida ou um problema a ser solucionado, em vez de ser reconhecida como uma oportunidade de reflexão e de transformação da ação a partir do atravessamento por ela provocado.

Por isso, é essencial que a experiência, para que não se perca nas intercorrências do cotidiano, seja identificada como acontecimento formativo na docência, pois é nela que a experiência ganha densidade e pode ser proposta enquanto encontros e deslocamentos que permitem olhar para a experiência como expressão da práxis formativa. Passar por esse processo de materialização por meio da palavra não carrega a trivialidade do ato de simplesmente descrever fatos vividos, mas envolve movimento discursivo de reflexão, elaboração e interpretação do acontecimento.

Na passagem entre a vivência bruta da experiência para a linguagem, o sujeito realiza um movimento e exercício de apropriação, conferindo significado àquilo que, de outro modo, permaneceria como mero acontecimento trivial ou seria esquecido diante diversas demandas que a realidade e rotina docente impõem. É na linguagem que a experiência ganha sentido e possibilidade de compartilhamento com o outro, essa passagem do vivenciado ao registrado permite não apenas o reconhecimento e validação da experiência, mas também serve como matriz de formação e transformação. De acordo com António Nóvoa, “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1111) e é na experiência como aporte que a profissão docente se refaz e se reconhece.

1110



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

Nesse sentido, narrar a experiência é um ato formativo em si, pois implica refletir e selecionar palavras adequadas para que se construam sentidos e ganhem significados.

Ao compreender a importância de que a experiência vire linguagem, Larrosa destaca que só assim ela pode ser comunicável, transmissível e, portanto, educativa, ampliando o campo da reflexão individual e coletiva sobre o que é experienciado.

Reconhecer, portanto, a experiência, conforme definida por Jorge Larrosa, como um recurso significativo e estruturante é ferramenta fundamental para compreender os processos de autoformação docente. Segundo Vaillant e Marcelo (2008), a autoformação é

um tipo de formação informal, sem programa fechado, por contato direto, na qual a experiência serve como argumento para a aprendizagem e onde a reflexão cumpre um importante papel. Uma aprendizagem que aparece como o mecanismo através do qual os adultos aprendem. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.33)

A autoformação refere-se à possibilidade do professor de refletir criticamente sobre sua própria prática e de assumir um papel ativo em sua trajetória profissional. É mister ressaltar que não se trata de um processo totalmente espontâneo e de responsabilidade exclusivamente individual, devendo ser compreendida como um processo que se alimenta e se abastece a partir das interações com os outros, das condições institucionais de trabalho, das políticas educacionais e de formação continuada.

Nessa perspectiva, a experiência vivida e registrada pelo educador, especialmente quando analisada com intencionalidade e profundidade, deixa de ser um acidente do cotidiano para se tornar um elemento transformador, que contribui diretamente para a construção de saberes e para a resignificação de sua prática, tornando-a mais consciente e emancipatória.

Formar-se na experiência: espaços para reflexão, escuta e compartilhamento

Ao compreender que a autoformação não é de responsabilidade única e exclusiva do professor que, muitas vezes, se vê totalmente e solitariamente encarregado por essa construção que deve envolver também a participação das instituições, das políticas educacionais e de uma cultura formativa que incentiva e possibilita esse processo. A ausência de um espaço e de momentos para dar voz a essas vivências impede que se concretize o processo de reflexão necessário para transformar essas experiências em aprendizado significativo. As situações pedagógicas que o docente enfrenta, muitas vezes repletas de significância, acabam por perder-se ao longo do dia, sem serem resignificadas para assim, transformarem-se em práxis na falta deste espaço a que Nóvoa se refere, de maneira muito simbólica, como “casa comum”.

[...] neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano de formação, mas também no plano de sua afirmação e reconhecimento público. [...]

um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão [...] com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. (NÓVOA, 2017, p. 1115-1116).

António Nóvoa (2017) atenta para a urgente necessidade da criação e existência de espaços institucionais e pedagógicos que possibilitem ao docente momentos de autoconstrução, oportunidade de reflexão sobre o que lhe ocorre e elaboração de sentidos sobre a própria prática educativa. Estes mecanismos, quando propostos, disponibilizam ao professor perceber-se não só como formador do outro, mas também como responsável e agente de sua formação, torna-se então um autorformador. A ausência deste espaços, compreendidos nesta análise não apenas como lugares físicos, mas também como espaços simbólicos intencionais de diálogo para a elaboração dessas experiências, torna-se uma barreira de impedimento para o desenvolvimento de uma docência mais consciente e emancipadora e pautada no conhecimento.

Assim, o docente passa a perceber-se não apenas em relação ao outro, como mediador ou formador do conhecimento, mas como um agente ativo de seu próprio universo em desenvolvimento e formação. O conceito de autoformação pressupõe a apropriação crítica da experiência que os atravessa, a problematização constante de saberes e fazeres, e implica, portanto, no reconhecimento de que a formação é um processo inacabado e em constante construção e desenvolvimento.

1112

Considerações finais

Se “transformar-se em docente é um longo processo” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.125), tornar-se professor implica atravessar percursos que desafiam, e manter-se professor, por sua vez, é um exercício contínuo de resistência, de apropriação de sentidos e de permanente reconstrução de saberes, dos saberes do outro e dos saberes de si.

Ao atentar para a importância da experiência e no fato de explorá-la como agente contributivo à formação docente nas propostas e projetos de formação, se reconhece que é na vivência concreta, refletida e, principalmente, partilhada que se constroem saberes fundamentais que tornam o docente capaz de superar a prática e apropriar-se da práxis.

Considerar a experiência como eixo estruturante da formação contínua significa valorizar o percurso singular de cada educador, suas histórias, descobertas e aprendizagens, que muitas vezes escapam aos currículos formais que atuam como “portadores de uma visão técnica, aplicada ‘prática’ do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas” (NÓVOA, 2017, p. 1110).

Ao invés de uma formação pautada unicamente em teorias e técnicas, muitas vezes já tão distantes dos muros que cercam a escola, propõe-se aplicar uma abordagem que parte da

escuta, da memória e da reflexão sobre o que atravessa o docente, o provoca , além de estar como professor, a ser professor.

Assim, a experiência deixa de ser vocábulo simples perdido nas definições mais abstratas de um tempo passado e remoto, para constituir-se como matriz fundamental presente no processo construtivo e formativo contínuo docente. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas um executor de práticas previamente estabelecidas, mas um sujeito em sucessivo movimento de formação e de constante diálogo, um ser em constante e interminável processo de (trans)formação cuja práxis reconfigura de maneira ininterrupta o sentido de ser e de ensinar.

A experiência, então, como resgatada por Jorge Larrosa (2022), emerge como território formativo—que potencializa o desenvolvimento de uma condição docente que busca não apenas aprimorar técnicas aplicadas por meio de executores mecânicos de práticas pedagógicas, mas tornar sujeitos conscientes e comprometidos com a elaboração de uma práxis transformadora não só de si como do ato de ensinar.

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 6ª edição, 2024.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

VAILLANT, Denise.; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106>>. Acesso em 06 abr. 2025.

ESTESIA E AUTOBIOGRAFIA: O POTENCIAL ESTÉTICO DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

Mariana da Rocha Silva¹

Introdução

A autobiografia tem ganhado cada vez mais espaço em pesquisas no campo da Educação, como uma abordagem qualitativa que valoriza a subjetividade, experiência e criação não só de participantes como também da pessoa que a exercita ao trabalhar com narrativas de formação. Para além de um exercício de relatar os processos formativos, a autobiografia tem se mostrado uma prática de invenção, reflexão crítica e de elaboração sensível da existência de si e de outros.

Neste contexto, o presente trabalho propõe a olhar para o potencial estético da pesquisa autobiográfica, a entendendo como um gesto que mobiliza a percepção, sensibilidade e criação poética. Seu objetivo é refletir sobre o potencial estético da autobiografia como prática de pesquisa e seu impacto para entender aspectos subjetivos de pesquisadores em formação, entendendo que o processo de autobiografar a formação para a pesquisa não se esgota apenas no que é aprendido, mas se expande para a criação de sentido e a prática de pesquisa dos sujeitos em formação.

Ao falar de estesia, remonto ao termo grego aistesis, que diz respeito à experiência sensível, da capacidade de ser afetado e pelo modo como o mundo nos toca e nos atravessa. Com isso, ao olhar para a autobiografia a partir desta noção, compreendo-a como um campo de manifestação estética, onde linguagem, memória, emoção e corpo se relacionam na produção de sentido, sendo capaz de carregar com ela um potencial estético que vai além do narrado: a partir dos gestos, imagens e modos que fabulam e constroem a narrativa singular, reconhecendo esta dimensão poética e política da escrita de si, intentando uma prática de escuta e de transformação subjetiva tanto para quem escreve e se (narra) como para quem lê, ou seja, é um processo singular-plural (Josso, 2008).

Neste sentido, ao fazer uso da pesquisa-formação de Marie-Cristine Josso (2002;2010) e a partir de inspirações a/r/tográficas de Rita Irwin (2023), entendo que o exercício de mapear as nuances da formação para a pesquisa não só para o conhecimento técnico, como também sensível, é um duplo desafio para as implicações desta autoformação de maneira consciente, apreendendo seus espaços, relações e produções de sentidos, de forma que:

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS/BR). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE! - Arte, Formação e Experimentações Estéticas (FURG/CNPq) e Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (UFPel/CNPq). E-mail de contato: marianarochasilva13@gmail.com.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



[...] as pesquisas narrativas, (auto)biográficas e biográficas, contribuem para um novo olhar sobre as nossas investigações e os modos como compreendemos nossa (auto)formação. Trata-se de pesquisas que valorizam a experiência dos sujeitos praticantes do cotidiano, em um processo emancipatório, com autoria própria, que nos convidam a pensar com, sobre, como e por que estamos investigando. Mais do que isso, vivenciamos a experiência da qual fazemos parte, ou seja, não apenas o registro da experiência, como se fosse um anexo, um apêndice, mas a vivência dessa experiência, que “é sempre dual, é sempre a pesquisadora vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência” (Clandinin; Connery, 2015, p. 120) (Ney; Dorneles, 2024, p. 167).

Apoiada em Josso (2002; 2010), entendo que o ato de narrar o processo de formação e fazer dele um objeto de pesquisa é estar em uma dupla relação consigo e com o processo em si, em uma espécie de autorretrato, onde:

O que está em jogo neste conhecimento de si próprio não é, pois, apenas, compreendermos como é que nos formamos ao longo da nossa vida através de um conjunto de experiências, mas ainda tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeitos, mais ou menos activo ou passivo, segundo as circunstâncias, permite, a partir daqui, encarar um itinerário de vida, os nossos investimentos e objetivos na base de uma auto-orientação possível que articule mais conscientemente as nossas heranças, as nossas experiências formadoras, as nossas pertenças, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário com as oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para chegarmos a um eu que aprende a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. Transformar a vida socioculturalmente programa numa obra inédita a construir, sendo guiado por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central de transformações que oferece a abordagem História de Vida (Josso, 2002, p. 43).

1115

Ao narrar e refletir sobre o processo formativo para a pesquisa, acessamos espaços, contextos e implicações que marcam a autoformação e que implicam especificamente na prática de fazer pesquisa de maneira singular e coletiva. A formação para a pesquisa, neste sentido, é um processo de vivacidade que atravessa o campo dos sentidos e seus gestos e costumes marcam de maneira permanente a formação, que requer uma atenção constante e um exercício de experienciar os encontros.

Com isso, compreendo que a prática de pesquisa é um ato de criação e, para além disso, um processo relacional para a produção de sentido e, ao aprender e pesquisar de forma estésica para pesquisa, aciona-se um corpo que possui a capacidade de se colocar nas palavras em constante atravessamento: quando as escrevemos, habitamos o entrelugar da constituição do sujeito-pesquisador, onde nosso corpo acaba por acionar a atenção de nosso próprio processo formativo: suas dificuldades, dúvidas, anseios e atravessamentos possíveis.



Caminhos para uma autobiografia estética na formação

Em estado de contextura, fazemos de nossa formação para a pesquisa um agenciamento de si, retornando ao seu estado de vida onde o que somos e o que produzimos faz parte de nossos anseios para além de acadêmicos e profissionais no campo da educação, mas como seres relacionais com o mundo e em constante estado de atravessamento e de escuta, corroborando para uma experiência no mundo, em que:

Uma das características da experiência existencial no mundo em comparação com a vida no suporte é a capacidade que mulheres e homens criamos de inteligir o mundo sobre que e em que atuamos, o que se deu simultaneamente com a comunicabilidade do inteligido. Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada (Freire, 1996, p. 74).

Ao unir o campo das artes ao da educação, amplia-se a discussão para pensar em uma formação para a pesquisa mais relacional, onde “[...] a disposição para a pesquisa nos proporciona uma identidade de pesquisador por meio de um compromisso implícito e explícito com a pesquisa viva em andamento através dos domínios da arte e da educação.” (Irwin; Springgay, 2023, p. 138). Segundo Bourriaud (2009), a arte contemporânea evidencia a força dos encontros fortuitos e das relações para trabalhar com formas, em seu sentido mais amplo. Essa capacidade das produções contemporâneas de serem altamente relacionais não só para o artista, como também para o público, disponibiliza relacionar não só ações, objetos ou fazeres que são especificamente do campo da arte, como também aqueles que estão presentes em nosso cotidiano e em outras práticas de vida.

É nesse sentido que, ao entender a pesquisa como uma potência criadora e, para além, aproximá-la o campo da educação com o da arte para pensar a formação para a pesquisa que é exposto o estado de confluência com própria prática de pesquisa, onde “Essas experiências podem fluir em processos que envolvam a expressão, e, assim, as emoções, o movimento, o pensar... permitem o corpo sentir” (Gottardi, 2021, p. 36). Se Schiller (1989), ao falar sobre a formação estética do ser humano, já nos coloca que a fragmentação da vida e de seus processos foi um dos principais movimentos para que perdêssemos a essência de um pensar que acione a estesia da vida e Rancière (2009) diz que a partilha do sensível e das atividades humanas se potencializam quando elas são perspectivadas por uma arte de viver esteticamente, onde “O banal torna-se belo como rastro do verdadeiro” (Ibidem, p. 50), com Irwin (2023) compreendemos que a potencialidade de uma estética do desdobramento para a pesquisa e a formação, que busca deambular e refletir entre os espaços possíveis de caos e ordem para potencializar a criação.

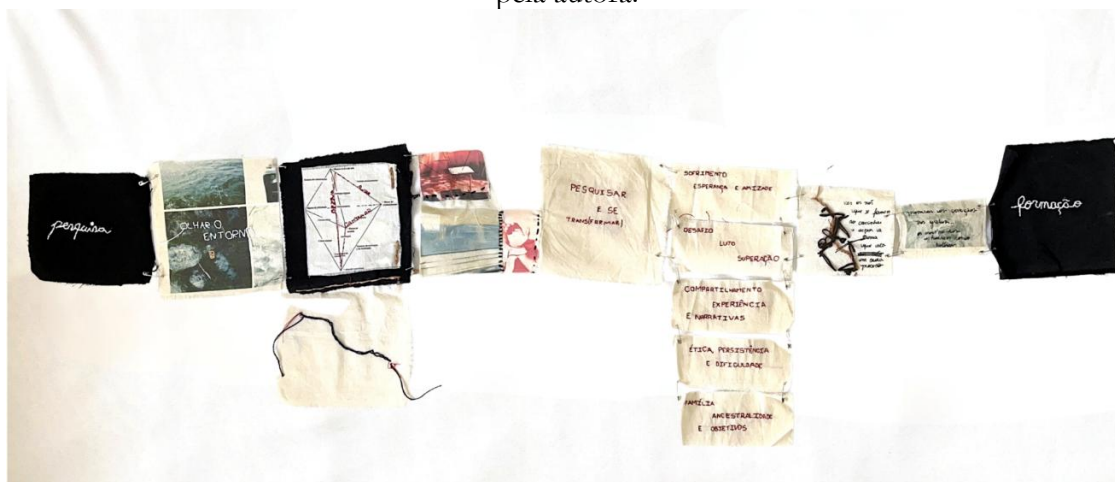
No artigo intitulado “As identidades biográficas são sustentadas por uma existência evolutiva singular-plural”, publicado em 2008, Josso relata que uma parte significativa de sua constituição como pesquisadora é atravessada pela sua prática artística com a pintura, ao fim, ela diz que: “minhas pesquisas universitárias ocorreram num processo de formação e de

1116

conhecimento que integravam minhas pesquisas na pintura (2008, p.17)”, corroborando para a perspectiva de que a autobiografia pode, também, ser uma prática artística e fundamentalmente, estética.

Desta forma, parte da pesquisa em andamento buscou analisar narrativas de pesquisadoras em formação e, a partir destes relatos e motivada não só pela ânsia de compreender não apenas os fazeres da pesquisa em educação quando esta é pensada também pelo campo da arte, como também pela compreensão da capacidade criadora do processo de fazer pesquisa, me vem a necessidade de produzir também, de forma visual, os processos desta formação. Com isso, acredito que esta construção poética/visual não é um debate exclusivo para as artes, pois há, também nas pesquisas em educação, uma possibilidade estética que vai ao encontro de uma formação para a pesquisa. A figura 1 a seguir, é parte de um resultado visual de uma pesquisa que, intentando compreender a formação para a pesquisa, exercitou também a potência estética e visual desta formação, onde os retalhos, colocados lado a lado, compõem toda uma trama poética, formativa e afetiva à tornando visível.

Figura 1 – a/r/tografias em narrativas de trajetórias formativas de pesquisadoras, realizada pela autora.



Fonte: dados de pesquisa.

Ao buscar compreender de que maneira se dá a formação para a pesquisa e os aspectos subjetivos desta autoformação, foi possível apreender que os impulsos desejantes que nos fazem agir no mundo são também os que nos movimentam para querer adentrar ao mundo da pesquisa e entender seu funcionamento e todas as relações implícitas neste processo e, ao construir imagens que, para além da escrita, evidenciem o processo formativo de maneira estética, é possível ampliar a capacidade da relação que a prática de pesquisa pode ser, onde, essencialmente, tanto o processo formativo, como a prática de pesquisa e a prática poética

operam “[...]num mesmo horizonte prático e teórico: a esfera das relações humanas.” (Bourriaud, 2009, p. 60).

Para Pablo René Estevéz (2009), a educação, quando estética, amplia a consciência do mundo, ampliando uma sensibilidade estética entorno ao qual fazemos parte como ser social, biológico e psíquico. Com isso, quando cultivamos uma prática estética em nossos fazeres e, especialmente, para a prática de pesquisa, amalgama-se outros sentidos para este processo, dando um sentido de existência ao que pesquisamos e estudamos.

É nesse sentido que, quando ativamos uma prática de exercício estético ao trabalhar com narrativas autobiográficas como metodologia de pesquisa, ampliamos o trabalho de reflexão e de consciência em relação aos nossos processos e a maneira como o entorno pode nos atravessar e nos formar. Conforme pontua Josso:

O trabalho de reflexão a partir de narrativas de vida foi uma oportunidade que me foi dada para observar como cada um de nós caminha na sua existência, na sua relação com a procura de um saber-viver [...].

Formamos-nos em sabedoria significa pois que, a cada momento de nossa existência, temos de escolher ou não agarrar uma oportunidade para exercermos um juízo, uma ação, um comportamento, uma atitude interior, a partir da tomada em consideração das perspectivas abertas pela procura de articulação das quatro buscas {busca de si e de nós, de conhecimento, de sentido e de felicidade} e apoiando-nos nas práticas de desenvolvimento da nossa atenção consciente (2002, p. 82).

1118

Ao darmos visualidades para os nossos processos formativos e através da abordagem autobiográfica, despertamos o senso crítico, uma atenção consciente e uma prática de escuta sobre si e sobre e com o mundo, em que

[...] as produções autobiográficas subversivas a certos regime identitário moderno nos ajudam a conhecermos outras formas de produção de si que não as universais, e questionarmos nossa “pessoalidade”, “intimidade” e “outridade”, posicionando nas expectativas de nossas respostas às perguntas sobre si mesmo, possibilidades de encontrar não um sujeito linear, puntiforme, centrado, mas talvez um sujeito fragmentário, crítico e disseminado no mundo e nos outros (Souza, 2020, p. 228).

Com isso, prática autobiográfica tensiona uma prática de reflexão e de consciência de atenção para nosso agir no processo de pesquisa, potencializando nossa percepção sensível com a maneira como aprendemos e produzimos conhecimento. Nesta prática de reflexão e de consciência reside a capacidade estética de pensarmos não só a formação para a pesquisa, como também outros tipos de formações dissidentes em nosso mundo que, em última instância, entendam a vida e suas nuances como o cerne da formação e da pesquisa.

Conclusão

Ao adotar a pesquisa autobiográfica e entrelaçá-la com a estética para explorar narrativas formativas, entende-se que a prática de pesquisa se expande para além das experiências vividas e narradas, reinventando as maneiras de se comunicar de forma sensível e poética. A relação entre estesia e autobiografia, neste contexto, provoca uma abordagem profunda e crítica, em que o corpo, memória e emoções se tornam fatores fundamentais para a construção de uma formação que vá além do conhecimento técnico. Neste sentido, a autobiografia se configura como um campo fértil para a elaboração de narrativas que não só refletem a subjetividade do pesquisador, mas desafiam e apresentam outros modos de se fazer e vivenciar a prática de pesquisa, em que, ao exercitar um fazer engajado, consciente de seus processos, palavras e provocações, se exercita também um processo de criação, ou seja, o ato de pesquisar se torna, também, artístico. A estética, neste processo, não é apenas uma moldura, mas um motor que impulsiona a transformação do vivido em saber.

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. [tradução Denise Bottmann]. São Paulo: Editora Martins, 2009. – (Coleção todas as Artes).

ESTÉVEZ, Pablo René. **A alternativa estética na educação**. [traduzido por João Reguffe]. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

IRWIN, Rita; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de Pesquisa Baseada na Prática. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L (orgs). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. 2º ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2023. p. 129 – 150.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Editora Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. **Horizontes**, v. 26, n.2, p. 9 – 20, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/01.AS%20IDENTIDADESBIOGRAFICAS%5B12996%5D.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. [trad. Albino Pozzer/ coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão]. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2010.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



NEY, Lilian da Silva; DORNELES, Aline Machado. Narrativas para além da palavra: derivas (auto)biográficas e poéticas na educação. **Momento – Diálogos Em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 163–183, 2024. DOI: 10.14295/momento.v33i3.17702. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17702>>. Acesso em: 28 de jun. 2025.

SOUZA, Lucas Alberto Miranda de. Autobiografia na arte contemporânea como descentralização do sujeito. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 224–244, 2024. Disponível em: <<https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/287>>. Acesso em: 28 de jun. 2025.

1120



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERCEPÇÕES ADVINDAS DE UMA PESQUISA DE DOUTORADO EM ENSINO NO BRASIL

Paulo Henrique Vieira de Macedo¹
Rogério José Schuck²
Cláudia Inês Horn³
Adriano Edo Neuenfeldt⁴
Lindomar Pereira de Souza⁵

Introdução

O presente estudo faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento de doutorado na área de Ensino, envolvendo o trabalho de professores formadores em um Curso de Licenciatura a distância (EaD) em uma Instituição Comunitária na Região Sul do Brasil.

Nesse sentido, recentemente foi atualizado através do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que dispõe sobre a oferta de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2025). As alterações sobrepostas por esse novo Decreto vieram regulamentar alguns cursos de graduação, que foram descentralizados a tal ponto de ficar duvidosa a qualidade de ensino e aprendizagem.

Observa-se nesse Decreto que a composição do corpo docente, está organizada seguindo as categorias e competências de cada profissional, respectivamente, “coordenador de curso, professor regente; e professor conteudista” (Brasil, 2025, texto digital). Neste estudo, serão desmembradas as características pertinentes ao professor conteudista, que neste trabalho será considerado como professor formador.

Por conta disso, o objetivo geral proposto na pesquisa é destacar as atividades desenvolvidas por professores formadores na modalidade a distância em um curso de Pedagogia numa Universidade Comunitária localizada na Região Sul do Brasil.

A seguir, serão organizadas para fins didáticos: o aporte teórico, o percurso metodológico, resultados e discussões e as considerações finais, acompanhadas pelas referências.

1121

¹ Doutorando em Ensino (Univates); Mestre em Ensino (Univates); E-mail: paulo.macedo@universo.univates.br

² Professor do PPGEnsino (Univates), Doutor em Filosofia (PUC-RS); E-mail: rogerios@univates.br

³ Professora do PPGEnsino (Univates), Doutora em Educação (Unisinos); E-mail: cihorn@univates.br

⁴ Doutor em Ensino (Univates); Mestre em Educação (UFSM); E-mail: adrianoneuenfeldt@gmail.com

⁵ Doutorando em Ensino (Univates); Mestre em Ensino (Univates); E-mail: lindomar.souza@universo.univates.br.

Aporte teórico

Como mencionado na introdução, o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025 (Brasil, 2025) acompanhando as modificações a sociedade conectada, dispõe de medidas para regulamentar, sistematizar cursos de graduação e pós-graduação a distância no Brasil. Nesse contexto, o foco desta seção é destacar as funções do professor conteudista, que será denominado como professor formador.

O professor formador possui um rol de funções que se entrelaçam entre a produção de materiais, a organização dos planos de curso e os conteúdos ligados aos Componentes Curriculares selecionados para um determinado curso de graduação ou pós-graduação.

Apesar da constante automação dos sistemas de ensino, principalmente, aqueles ligados à educação a distância, o ensinar continua sendo uma arte, e é “papel indispensável do professor a criação de condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significado às mensagens e informações recebidas das mídias” (Libâneo, 2002, p.28). Corroborando com essas ideias, e com visão futurista, Moran (2000, p. 140-141) projeta algumas mudanças no papel do(a) professor(a) como facilitador(a) frente às tecnologias, como é destacado a seguir:

O que muda no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. O espaço de trocas aumenta da sala de aula para o virtual. O tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na internet, no *e-mail*, no *chat*. É um papel que combina alguns momentos do professor convencional – às vezes é importante dar uma bela aula expositiva – com mais momentos de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico.

Para Moran (2000) as mudanças que acontecerão no perfil da profissão de ser professor(a), principalmente por envolver a relação entre espaço, tempo e comunicação entre os estudantes, pois os momentos de trocas de informações não acontecerão apenas na sala de aula, mas também em espaços virtuais. Ele continua destacando que o(a) professor(a) deve ter um papel de animação – no sentido de estimular a participação, a vontade de aprender dos estudantes –, coordenação mais flexível, com exigência de atenção, sensibilidade e intuição atrelada ao domínio tecnológico.

É crucial ter em mente que a ação profissional competente ao(a) professor(a) não será substituída pelas máquinas. No entanto, há urgência de novo ambiente educativo (Nóvoa, 2019). Esse mesmo autor reflete sobre a realidade das grandes mudanças, visões, que alguns têm sobre um futuro sem escola e, principalmente, sem professor, e destaca a seguinte fala: “ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial

que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores, de dos nossos colegas, a cooperação é chave da educação no nosso século” (Nóvoa, 2022, p. 19).

A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) condicionam os princípios e as práticas educativas e induzem profundas alterações na organização didático-curricular. Não se trata de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. A opção e o uso das TDIC, sobretudo das redes eletrônicas de comunicação e informação, mudam toda a dinâmica do processo (Kenski, 2015).

Esse novo estilo de ação pedagógica, também no entendimento da autora anterior, requer uma postura baseada nos aprendizados cooperativos em rede. Com vistas a uma lógica do ensino que vislumbre o compartilhamento, integração, colaboração e participação integrada entre pessoas e instituições, muito distante da forma burocrática, hierarquizada e centralizada existente em algumas instituições educacionais (Kenski, 2015).

Santos Júnior (2013), baseado em Pierre Lévy, destaca que a postura do(a) professor(a) na atualidade pode perfazer como dinamizador(a) da inteligência coletiva, transformando os grupos escolares em comunidades aptas ao uso diversificado de instrumentos cognitivos, num diálogo multilateral, inconclusivo, criativo e produtivo (Santos Júnior, 2013).

Todavia, ensinar não é só falar, mas se comunicar com credibilidade. É falar de algo que se conhece intelectual e vivencialmente e que, pela interação autêntica, contribua para que todos possam avançar no grau de compreensão do que existe (Moran, 2006).

Nesse percurso, os ambientes virtuais não excluem a ação docente. A internet dá acesso a um entorno real, quase orgânico, de milhões de inteligências humanas perpetuamente trabalhando em algo e em muitas coisas que sempre têm uma relevância potencial para cada um (Kenski, 2015).

Isso possibilita o surgimento de muitas profissões que dão amparo ao campo da docência em espaços virtuais, entre elas: *designer* educacional, *web designer*, desenvolvedor de aplicativos, produtor de vídeo e material digital, professor(a) formador(a), mediadores, tutores, analista em tecnologia da informação, entre outras. Em relação a este estudo, serão traçados comentários sobre a atuação do(a) professor(a) formador(a).

Segundo Altmicks (2019), o(a) professor(a) formador(a) pode também ser denominado(a) de conteudista na modalidade a distância, como sendo um profissional que se responsabiliza pela confecção do material didático. Esse profissional pode preparar ementas dos programas de ensino, selecionando conteúdos, elaborando textos de base para unidades de cursos (Belloni, 2021).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) descreve sucintamente, no Art. 4º, na Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, sobre as bolsas do Sistema UAB e propõe critérios e modalidades gerais, dispondo atribuições para os(as) professores(as) formadores(as) I e II, e professores(as) conteudistas I e II. A seguir são destacadas as atribuições dessas funções:

1123

Art. 4º. [...]:

I. Professor Formador I: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedidos para atuação em atividades típicas de ensino, participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior;

[...];

IV. Professor Conteudista I: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedidos para atuação em atividades de elaboração de material didático de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior. [...]. (Brasil, 2016, texto digital).

Nota-se que ambas as atribuições dispostas na Portaria nº 183/2016 aglutinam-se para desenvolverem funções que se aproximam. No entanto, alguns pontos podem ser destacados a fim dar ênfase às funções abordadas acima: é o fato de que a seleção desses docentes parte mediante as necessidades educacionais que surgem diante das Instituições de Ensino Superior, podendo atuar à frente de um determinado componente curricular para reproduzir a proposta estabelecida pela Instituição, ou ainda, produzir alguns materiais educacionais diante da demanda, como exemplo: o destaque para o ensino e as consequências desencadeadas pela pandemia. Ponto este, que precisou de estudos e pesquisa para produção de materiais que destacaram as características dessa nova realidade.

Ressalta-se nessa lógica que a produção dos materiais didáticos são uma das características marcantes deste profissional. Para isso não basta utilizar a dialogicidade nos seus textos; comentar vários formatos, com tipos semióticos diferentes, para a sua produção. Assume-se o processo de confecção do material didático, sem deixar de contemplar as necessidades e as contribuições dos demais profissionais que compõem a equipe multidisciplinar na EaD (Altmicks, 2019). Nessa linha de pensamento, revela-se importante a explicação seguinte:

A autoria do professor é um longo processo e precisa ser cuidadosamente planejado, organizado e gerenciado. Alguns professores escreveram livros para alunos de graduação em níveis altamente científicos, como se estivessem dando uma palestra a seus pares em congressos e conferências. Evidente que a educação superior exige leitura, mas os alunos precisam ser orientados a desenvolver o prazer da leitura, de forma dialógica. Dialógico não significa escrita simplória nem superficial. Discurso acurado, perguntas antecipando dúvidas dos alunos, relatos de histórias, ‘casos’, para ilustrar conceitos, debates dos prós e dos contras e estímulos à pesquisa prendem a atenção dos alunos e os instigam à leitura e à pesquisa (Cortelazzo, 2008, p. 319).

O material didático produzido pelos(as) professores(as) formadores(as) pode ter o pressuposto básico de ser o fio condutor, pois organiza o desenvolvimento e a dinâmica de todo processo de ensino e aprendizagem. Assim, espera-se que o(a) professor(a), na

1124

elaboração deste material, valorize a dialogicidade para que a troca de experimentações possa ocorrer em conformidade com as vivências dos alunos/profissionais e tenha a preocupação – mais do que apresentar uma grande quantidade de conteúdos – de oferecer referenciais teóricos e estratégias metodológicas em uma perspectiva interativa que motive o aluno à busca, e à apropriação crítica de conhecimentos (Freitas; Franco, 2014).

Além dessa caracterização anteriormente vista sobre a atuação do(a) professor(a) formador(a) na EaD, existe algo interessante que foi abordado por Buendgens e Hobold (2015, p. 2) que diz respeito à atividade docente:

O professor formador, quando está realizando sua atividade docente, tem uma significativa responsabilidade, seja na formação dos futuros professores como na ação dos professores em exercício. Essa responsabilidade está intimamente relacionada com a constituição da profissionalidade, pois os licenciandos utilizam-se dos modelos, sejam eles positivos ou não, para a sua formação.

A constituição da profissionalidade docente é um ponto destacado nessa passagem, pois vive-se em um mundo baseado em modelos/exemplos que são vistos e repetidos no decorrer da aprendizagem, como bem argumentam Buendgens e Hobold, (2015). Em todos os momentos, o meio instiga experiências para novas aprendizagens. Nesse sentido, as autoras anteriores apontam sobre os sujeitos aprendentes nas Licenciaturas que acabam servindo-se dos exemplos dos(as) professores(as) no decorrer de sua formação. Por esse motivo há uma extensão da função desse profissional na educação a distância, pelo fato de servir de modelo/exemplo aumentando ainda mais a responsabilidade das suas funções.

1125

Percurso metodológico

A metodologia empregada é de natureza qualitativa, que visa “conhecer a essência de um fenômeno, descrever a experiência vivida” (Gil, 2021, p. 16); com vistas a exploração de um determinado fenômeno. Para isso, utilizou-se de entrevistas com perguntas abertas com cinco professores formadores no curso de Pedagogia a distância, de uma Universidade Comunitária localizada na região Sul do Brasil.

Os resultados que serão apresentados na próxima seção são uma prévia advindos da análise textual discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2016), que se emancipou numa categoria emergente, que será descrita sucintamente com base nas informações coletadas nas entrevistas. A categoria mencionada recebeu a denominação de “o trabalho autoral do professor formador no curso a distância”. Destaca-se ainda que os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e a pesquisa pelo Comitê de Ética.

Resultados e discussões

No decorrer desta seção serão destacadas as principais características que compuseram a formação de uma categoria emergente, a saber: “O trabalho autoral do professor formador no curso a distância”. As respostas dos entrevistados seguirão a seguinte nomenclatura: E1 (Entrevistado 1), E2 (Entrevistado2), E3...

O trabalho autoral do professor formador no curso a distância

É pertinente destacar que o percurso para seleção das informações examinadas partiu da ATD (Moraes; Galiazzi, 2016), em consonância com a Hermenêutica (Galiazzi, 2020), pois está última parte da “compreensão, (...) o fato de nós não termos simplesmente o acesso aos objetos via significado, mas via significado num mundo histórico determinado, numa cultura determinada, faz com a estrutura lógica nunca dê conta inteira do conhecimento” (Stein, 2004, p. 19).

A ATD funcionou como um “movimento no sentido de uma nova concepção de ciência, um afastamento de uma visão positivista e a aproximação de uma concepção fenomenológica” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 18). Ou seja, a moldura do *corpus* utiliza-se das falas dos professores entrevistados, junto ao processo interpretativo inferido pelos pesquisadores, ora apoiado na empiria, ora na fundamentação teórica.

O fato curioso deste estudo, é que a pesquisa de doutoramento em Ensino buscou conhecer como os professores preparam suas videoaulas, alinhados ou não às variáveis da metacognição. Percebeu-se de início que as videoaulas no curso de Pedagogia EaD são apresentadas na forma síncrona com duração de uma hora, e são agendadas previamente, para que nenhum acadêmico possa deixar de participar. E depois, são depositadas após o momento “ao vivo” na sala de aula virtual (no formato assíncrono).

Diante disso, percebeu-se que no decorrer das transcrições das entrevistas um fato emergiu ao esperado, chamando a atenção. No caso, foram as características que envolvem o trabalho autoral do professor formador perpassando pela participação dos acadêmicos durante as videoaulas síncronas.

Os momentos síncronos possibilitam a participação dos acadêmicos (através dos fóruns na sala de aula virtual, *chat* durante no transcurso da aula, dúvidas e posicionamentos, situações particulares apontadas pelo mediador (tutor) que acompanha os acadêmicos. Ou seja, são um conjunto de situações que direcionam o trabalho de produção de material do professor. Chegando até mesmo, a situações inusitadas, que solicitam um raciocínio apurado dos fatos da realidade que estão imergidos (dentro e fora da escola ou Universidade).

Adiante poderão ser verificados alguns excertos que confirmam o trabalho autoral dos professores formadores e as variadas formas/estratégias que utilizam para envolver os estudantes nos momentos síncronos nas videoaulas.

00:01:09-00:04:19: “(...) Então, eu tenho uma relação muito boa, assim, com o Curso de Pedagogia EaD (...) passei os primeiros quatro anos, (...), a gente trabalhou muito para produzir os primeiros materiais, os próprios materiais para a gente ter uma relação entre os nossos cursos presenciais e cursos EaD. Então, naqueles quatro primeiros anos de cursos em que a gente estava implementando o curso, eu trabalhei em produção de material os quatro anos. Todos os anos, eu tinha algum material que estava trabalhando na produção.” (E1)

00:03:42 – 00:04:01: “conteudista, escrevi vários Componentes”. (E4)

00:10:09 – 00:12:40: “(...) Eu iniciei o encontro falando sobre uma notícia atual desse mês, índice de analfabetismo funcional. Tecnicamente, isso não estava posto naquele momento, ali, naquela etapa, fazer conhecimento. Mas eu julguei importante até para a gente poder fazer conexões, aqui com conceitos que são centrais nesse Componente Curricular” (E5)

Os excertos advindos das falas E1, E4 e E5 reiteram a menção de trabalho autoral, que é realizado pelos professores formadores. E ainda, a sensibilidade de preparar um material que seja equivalente ao dos cursos presenciais. O E5 esclarece que se utilizou de uma situação (manchete de jornal), para alinhar “(...) fazer conexões (...)” (E5), com os demais conceitos do componente curricular. A seguir, o outro excerto desencadeia mais informações a respeito da relação entre o momento da videoaula síncrona e os pontos elencados pelos estudantes durante a aula.

1127

00:26:40 – 00:30:21: “Eu busco aquilo que os alunos trazem no ambiente. Eu busco trazer algumas coisas para a aula, eles trazem no fórum. Eu antes de criar um material para aula, eu dou uma olhada no ambiente. Quais são os conceitos que eu vejo que estão pendentes? Ah...mas olha só, tem um questionário. No questionário que os alunos estão errando mais? Qual é o problema que está por trás? E aí, eu seleciono a partir disso algumas questões. Algumas eu trago como retomadas, outras vezes, eu já fiz também com bastante frequência, de pegar aquelas questões que eu vejo que os alunos erram mais, trazer a questão e discutir a questão com eles na videoaula” (E4)

00:05:55-00:07:12: “Mas eu tento sempre preparar a aula de um modo que eu possa acolher e o estudante se ele estiver disposto a conversar comigo. Às vezes eles estão, às vezes não estão. Mas se estiverem dispostos, esse é o meu convite. Então eu sempre tento fazer uma aula que não seja aula assim, de ficar repetindo conceitos, porque eu acho que isso o material está lá e está disponível o tempo inteiro pro estudante, né? Mas que eu possa dizer de outro modo algumas coisas que já estão dirás no material, né? E convidar o estudante mesmo a pensar assim” (E1)

Pode ser observado na fala do E4 alguns pontos que se articulam com as tessituras autorais dos professores mediadores no contexto das videoaulas. Visto que antes de prepararem seus

planos, verificam com sensibilidade o desempenho dos estudantes “(...) eu dou uma olhada no ambiente (...)”; “(...) No questionário que os alunos estão errando mais? Qual é o problema que está por trás? E aí, eu seleciono a partir disso algumas questões (...)”, tendo em vista o Componente que será trabalhado. E ainda, como reiterado pelo E1, quando destaca a relação de agir diretamente no acolhimento dos estudantes, convidando-os, repetindo conceitos, numa conversa que direciona diversos caminhos e interpretações para serem eleitas pelos acadêmicos a fim de melhorarem sua compreensão a respeito dos conteúdos proposto na sala de aula virtual.

00:13:43-00:15:25: “(...) No curso ele tem as unidades. Ali, o que eu procuro fazer é o conteúdo, porque é produzido por especialistas. Às vezes, eu tenho duas situações: (...) quando é produzido por um especialista muito mais ligado à área da pesquisa do que ao magistério, está extremamente aprofundado. E aí, o meu desafio é olhar para aquele material” (E2).

Já o E2 contribui com a discussão quando menciona a presença de especialistas que confeccionam as aulas. E ainda, é provocado a buscar caminhos gerados por ele, a fim de oportunizar durante as transmissões das videoaulas no formato síncrono um conhecimento acessível ao público acadêmico.

O que se observa entre esses excertos são os processos de tessituras autorais dos professores formadores que perfazem: desde o desenho estabelecido em parceria com a equipe multiprofissional (coordenação pedagógica, *web designer*, equipe de multimídia); a polidocência (Altmicks, 2019), o envolvimento e desafio diante da multidisciplinaridade entre os professores formadores; a atualização do projeto pedagógico do curso (Univates, 2024), que acolhe a demanda da contemporaneidade; a elaboração de objetos digitais incluídos na sala de aula virtual (videoaulas síncronas e assíncronas, slides, *e-book* complementar, material didático de autoria, produção de fóruns, atividades compartilhadas, etc.); a transformação em objetos digitais bidirecionados através de um “ecossistema de construção de informações” (Lemos; Di Felice, 2015, p. 8), que utilizam de uma linguagem com acentuada interação na sala de aula virtual; com vistas aos objetos semióticos que compreende as ideias, palavras, sentimentos ou as lembranças que têm de ser produzidos (Sirgado, 2000).

Considerações finais

Portanto, pode-se observar que o desdobramento apresentado como tangente do desenho da pesquisa de doutoramento em Ensino, é um fato pulsante na caracterização do trabalho do professor formador em cursos EaD do contexto investigado. O trabalho autoral, até mesmo, aquele que está ligado ao momento da condução da aula, que apresenta silêncios, falas, “franzir de testas”, ou dilatação das pupilas são observados e fazem parte do canal utilizado pelos professores para que as tessituras possam ter sentidos e os acadêmicos possam

refletir sobre o momento da aula, mesmo que seja através de videoaula síncrona ou assíncrona.

E assim, reitera-se que os professores formadores têm uma precípua participação nos caminhos envolvendo os processos de ensino e aprendizagem direcionados aos estudantes na modalidade a distância, utilizando-se das tecnologias de informação e comunicação (TDIC) como meio para amplificar as condições de aprendizagem. Ratifica-se ainda, que as experiências adquiridas por esses profissionais na caminhada formal da educação, torna seu trabalho proficiente com experiências perpassadas pelos níveis de educação estabelecidos no Brasil.

Referências

ALTMICKS, Alfons Heinrich. Desafios e estratégias no trabalho do professor-formador. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.22, n. 3, p. 95-108, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/download/94637/55728>. Acessado em: 04 jun. 2025.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2021. *E-book*.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF 19 de maio de 2025; 204º da Independência e 137º da República: Diário Oficial da União, 2025. Disponível em: Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, n. 204, p. 17-18, 24 out. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/10/2016&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=176>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BUENDGENS, Jully Fortunato; HOBOLD, Marcia Souza. Trabalho do professor formador: a dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. **Revista Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul/RS, v. 23, n. 2, out. 2015.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



<https://doi.org/10.17058/rea.v23i2.3896>. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3896>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Tutoria e autoria: novas funções provocando novos desafios na educação a distância. *EccoS - Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 307-325, jul./dez. 2008. Disponível em:
<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/1480/1157>. Acesso em: 10 jun. 2025

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FRANCO, Aléxia Pádua. Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, Edição Especial n. 4, p. 149-172, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/hBPpJRQkTpvsYzkP4YHmj3H/?lang=pt#:~:text=Assim%2C%20ao%20se%20formar%20professor,da%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20de%20tutores>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva** [recurso impresso e eletrônico]: uma ampliação de horizontes / Maria do Carmo Galiazzi, Robson Simplicio de Sousa. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2022. – 192 p. – (Coleção educação nas ciências).

1130

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. – 1 ed. – Barueri [SP]: Atlas, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas/ SP: Papirus, 2015. *E-book*.

LEMOS, Ronaldo; DI FELICE, Massimo. **A vida em rede** [livro eletrônico]. – Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Ver. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORAN, José Manuel Costas. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Revista Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre/RS, v. 3, n. 1, p. 137-144, set. 2000. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474>. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>. Acesso: 12 jun. 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboradora Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Disponível em:





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



<https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2025.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v.14, n. 29. jan/abr. 2019. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710/pdf_1 . Acesso em: 19 jun. 2025.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira de. **Aprendendo a ensinar**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da educação. Curitiba/PR: InterSaberes, 2013. *E-book*.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 71, Julho, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 01 jun. 2025.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

UNIVATES. Projeto pedagógico Curso de Pedagogia Licenciatura. **Resolução 047/Consun/Univates** – aprova a atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura, ofertado na modalidade a distância. 2024.

1131



INFÂNCIA, CURIOSIDADE E PERGUNTA COMO CONTRADISCURSO À GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Ruth Sales Firme Moreira¹
Débora Valim Inoch²
Jair Miranda de Paiva³

Introdução

Este estudo objetiva pensar a infância, curiosidade e pergunta a partir do pensamento de Paulo Freire e Antonio Faundez (1998) como contradiscurso ao atual contexto de governamentalidade neoliberal e reformas empresariais na educação (Freitas, 2019). Consideramos que a categoria infância, entendida como um modo de existir (Kohan, 2021), não presa à idade cronológica, seja um tempo de ruptura com pressões neoliberais que nos assujeitam fazendo-nos pensar que somos empresários de nós mesmos (Foucault, 2008) e a unidades de ensino como lócus de formação e administradas como uma empresa. Diante desse contexto, a escola feita *skholé* (Masschelein; Simons, 2014) apresenta-se como espaço-tempo-forma de oportunidade para seus passageiros, da qual a infância enquanto potência criativa pode emergir e ensinar-nos acerca de outros modos de fazer educação que privilegiam uma ética pautada na crítica no sentido foucaultiano, qual seja, um modo de ser e fazer que coloque em questão formas de governo (Foucault, 1978).

Para tanto, com o patrono da educação brasileira (Freire, 1987, 1998, 2004), unido à voz e tessitura criadora de Kohan (2021), buscamos inspiração para uma educação humanizada e humanizadora a partir dos conceitos de infância, curiosidade e pergunta, como condição para a (re)construção de mundos e realidades educacionais outras com estudantes que veem na educação uma ponte para a criação de uma vida mais participativa e esperançosa, se colocando na sociedade como sujeitos a exercerem sua capacidade crítica e criadora. Além disso, recorreremos às contribuições do pensador francês Michel Foucault (1978, 2008, 2019), utilizando-nos da análise que ele fez acerca do neoliberalismo e sua criação do conceito-ferramenta de empresário de si, perfazendo uma analítica de aspectos do sujeito moderno; o

1132

¹ Graduação em Pedagogia - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2024). Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEB - UFES).

² Graduanda em Pedagogia - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista de pelo Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo (PIIC-UFES).

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2009). Professor do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo (DECH-UFES). Professor do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEB - UFES).

estudo de Masschelein e Simons que descortina o termo *skholé* o qual tem sua gênese na Grécia Antiga e nos dão pistas de uma formação humanística em que o sujeito, junto de seus pares, habita um tempo livre para colocar o mundo sobre a mesa e responder de maneira responsável “quem sou eu?” e “o que é o outro?” (Biesta, 2021).

Tal discussão justifica-se em virtude de mudanças no discurso educacional, sobretudo nos últimos vinte anos. Biesta (2021) diz haver uma mudança na linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem. Aquela diz respeito a uma relação profissional entre educador/a e educando/a, quando este chega à escola com seus caminhos ainda por fazer, necessidades a construir, inserindo-se, primeiro, no processo educativo para depois, então, dar contorno ao que julga ser necessário em sua vida. O que o autor define por linguagem da aprendizagem é uma relação entre alunos/as, instituições de ensino e educadores/as de cunho econômico, na qual o/a estudante, antes mesmo de entrar no processo educacional, já tem suas necessidades prontas e veem na escola um lugar de satisfação delas, perfazendo, portanto, uma linguagem centrada na aprendizagem apenas, centralizando esse processo que já pressupõe um acabamento, a absorção de modelos de pensar prontos, não permitindo ao/à educando/a um experimentar o processo, a surpresa, a construção conjunta, o espanto diante do mundo.

Tal mudança da linguagem educacional para uma linguagem da aprendizagem vai ao encontro do que Freitas (2019) discute em seu trabalho acerca do empresariamento da educação. De acordo com o autor, nos últimos vinte anos, a esfera educacional vem sofrendo reformas de cunho neoliberal, cujos efeitos já podemos observar: privatização de gestões escolares, ranqueamento da educação, avaliações externas que medem a proficiência dos estudantes em determinadas áreas do conhecimento desconsiderando fatores sociais, currículos escolares cada vez mais centrados em empreendedorismo, investimento do Estado em instituições privadas para produção de material destinados à escolas públicas, dentre outros.

Diante desse cenário redutor da existência a modos de ser e fazer que priorizam produtividade, empreendedorismo, eficiência, colocando a vida à mercê de modelos que visam um empresariamento dela, propomos pensar a infância, curiosidade e pergunta como contradiscurso a esse tipo de governo. Sendo assim, propomos um diálogo com Paulo Freire e Faundez e comentários acerca de aspectos da sua obra feitos pelo professor Walter Kohan como convite a perguntar e caminhos para se pensar a educação, com ênfase a um questionamento baseado em Foucault (1978): por que sou governado desta forma e não de outra? Com esta pergunta, propomos discutir neoliberalismo e alguns de seus efeitos, tendo a infância, curiosidade e pergunta como contradiscurso a ele.

Espera-se que, como resultados, possamos ver em que sentido o governo neoliberal da educação tem nos afetado, ao mesmo tempo em que contrapomos a essa racionalidade uma perspectiva humanizada e humanizadora a partir da obra de Freire e Faundez e Kohan, afirmando uma perspectiva de compromisso, amorosidade, inacabamento no mundo e mérito à dúvida como contramovimento e possibilidades outras de existir, perfazendo uma ética infantil.

Paulo Freire e Antônio Faundez: curiosidade para *ensinar a perguntar*

Como figura do educador, Paulo Freire remete-nos à invenção de uma educação que privilegie a curiosidade e, conseqüentemente, a pergunta. Kohan (2021) destaca alguns aspectos da biografia de Freire, colocando em relevo a infância do educador brasileiro. Pensando nas possíveis contribuições de Freire em relação à infância, Kohan (2021) se atenta em trazê-las, de modo a pensar sobre a educação com os olhos de Freire. Para isso, a(s) forma(s) em que foi inserido no seu mundo como criança construíram seu modo de enxergá-lo. Começando com sua experiência da própria alfabetização, e pelo modo em que ele foi alfabetizado enquanto criança pelos seus pais:

Paulo Freire não é alfabetizado com a cartilha, mas com palavras de seu mundo, e sai de casa para a escola já alfabetizado. Seu início na leitura das palavras é prazeroso e brincalhão e a leitura das palavras inicia-se em consonância com a leitura do próprio mundo (Kohan, 2021, p. 49).

O autor da obra "Paulo Freire: um menino de 100 anos" destaca neste primeiro momento a relação da infância de idade cronológica e em conjunto com a experiência da infância como forma de existência, como "a infância dentro de si mesmo" (Kohan, 2021, p. 50). Dessa forma, pensando nessa singularidade das vivências do educador, Kohan (2021, p. 49) pontua: "[...] se esse início educacional, enquanto criança, marca Paulo Freire tão profundamente, como ele não teria nada a dizer sobre a educação das crianças?". E, a seguir, articulando no mesmo movimento de pensamento essa relevância da infância e Freire, a obra nos convida a "[...] recriar e relançar essa leitura que, quem sabe, possa abrir outras portas para os interessados numa educação da infância (ou teríamos que dizer, melhor, numa 'infância da educação?'" (p. 51). Em uma entrevista de Walter Kohan a Alessandra Dibos (2020), realizada no dia 11 de fevereiro de 2020 no colégio Jean Le Boulch (Lima, Peru), quando a pauta era sobre Filosofia e a infância, o professor traz uma fala: "[...]- a infância seria uma experiência humana em qualquer idade". Desse modo, a experiência infantil apresenta-se a nós como rompimento, quebra de modelos de pensar e agir já prontos e impostos a qualquer tempo. Considerando o risco premente da perda da singularidade e aparecimento original de cada ser numa sociedade neoliberal, a infância é uma pista para modos de ser e fazer que abraçam o ócio, a pausa e que nos possibilita colocar o mundo em questão.

Num texto publicado como prefácio a um livro em inglês de memórias sobre Paulo Freire (Wilson; Park; Colón-Muñiz, eds. 2010), sua segunda esposa, Ana Maria (Nita) Araújo Freire, rende tributo a essa relação íntima que durante toda sua vida o grande mestre pernambucano manteve com a infância, o que o título desse texto capta de forma clara e diáfana: 'Paulo Freire, o eterno menino' (Kohan, 2021, p. 50).

1134

Em prática, os “livros falados” de Freire carregam as características potentes emergidas através e na infância, de formas mais vivas, curiosas, abertas e, nesse sentido, mais infantis: “[...] à infância e à escrita, na forma da infantilidade – curiosidade, inquietude, abertura – do estilo que seus livros falados apresentam”. Neles, importam tanto, ou mais, as perguntas que as respostas e a forma é também um conteúdo, no dizer de Kohan (2021, p. 51).

Em um desses livros, mais especificamente “Por uma pedagogia da pergunta” (1985), se retratam essas escritas faladas. Inspirado em Freire, Kohan (2021), além de trazer as experiências e ensinamentos de Freire, também nos atenta durante toda a obra a visualizar enquanto papéis de educadores e em suas práticas: “[...] é fundamental uma educação que seja ela mesma curiosa e que alimente a curiosidade e o assombro de educadores e educandos” (p. 52). E agora, o que é a pergunta? “Porque através da pergunta que começamos a buscar saber e sair do lugar que habitamos” (p. 52).

E na prática? Para Paulo Freire, o perguntar não pode ser apenas um jogo intelectual, mas uma postura existencial e epistemológica que dá sentido à vida de educadores e educandos quando vivem a pergunta, a indagação e a curiosidade como partes deles mesmos e quando esse perguntar permite iniciar um processo de conhecimento relacionado à transformação efetiva da própria realidade. A questão, justamente, não seria introduzir “a hora das perguntas” no currículo ou burocratizar e instrumentalizar didatizando o ato de perguntar, mas “reconhecer a existência como um ato de perguntar!” (Freire; Faundez, 1998, p. 74). Assim, os educadores curiosos, perguntadores, respeitam toda e qualquer pergunta, por mais ingênua que pareça, perguntas que partem de colocar em questão a experiência cotidiana, a começar, diz Antonio Faundez, “dessas perguntas corporais que o corpo nos faz” (Freire; Faundez, 1998, p. 71 apud Kohan, 2021, p. 52).

Onde e quando nascem as perguntas na vida de um ser humano? Certamente, na infância. Porém, essa resposta lança novas perguntas: o que é a infância? Há infância ou infâncias? Todas as infâncias vivem da mesma forma a pergunta e o perguntar? Uma escrita pode ter infância? nos provoca Kohan (2021).

Por essa razão, analisando a realidade social que nos permeia, o direito à pergunta e a uma infância educadora não se torna acessível a todos. E aqui entra a relação da infância além da idade cronológica, porque, muitas pessoas descobrem as perguntas e o perguntar sendo adultas e, com isso, experienciam a infância em uma idade não cronologicamente infantil, segundo Kohan (2021, p. 53). Enquanto nosso papel de educadores e educadoras, a infância e a pergunta devem estar em constante uso, como uma força política em uma educação revolucionária (Freire, 1985) na luta daqueles que não podem viver a infância e a pergunta:

Desse modo, uma pedagogia da pergunta devém uma pedagogia da infância, para a infância, com a infância, desde a infância, através da infância. Não é uma pedagogia que toma a infância como seu objeto, mas uma pedagogia que se inspira na infância, que toma da infância sua força perguntadora e vive, assim, da potência de uma vida infantil; uma educação que encontra, através das perguntas

e do perguntar, a infantilidade da vida através de uma pedagogia na e da infância (Kohan, 2021, p. 53-54).

A educação revolucionária de Freire pode ser relacionada bem claramente a todas as etapas e modalidades de ensino em se tratando da infância, mas, mais precisamente, das crianças, em seus direitos, tempos e espaços. Isso porque, além do direito das crianças e à pergunta “[...] a educação é um dos dispositivos privilegiados para essa operação empequenecedora do outro e da outra considerados menores” (Kohan, 2021, p. 56). Crianças vistas e colocadas em lugares de incapacidade, como as observamos e as situamos em nossa cultura adultocêntrica:

A questão que estamos colocando diz respeito também aos pressupostos políticos da educação na medida em que se trata de perguntar-se se, de fato, vemos as crianças como seres com a mesma capacidade e potência ou como seres menos capazes e potentes (com menor poder de pensar, de conhecer, de agir, de partilhar um mundo comum) (Kohan, 2021, p. 56).

Em “Por uma Pedagogia da Pergunta” Freire, em diálogo com o educador chileno Antonio Faundez, demonstra a centralidade e a importância da pergunta em sua prática, considerando-a como inegociável (Freire; Faundez, 1998). Dessa forma, além de uma profunda relação com a infância em si, Freire também manteve uma profunda conexão com a própria infância, considerando que sempre manteve um “menino dentro de si”, conforme afirma Kohan (2021).

E, assim, constatamos que nada pode ser mais inerente à infância do que o questionar-se, o perguntar existencial e político; Freire além de reconhecer isso, identificativa uma infância sem conotação cronológica, a infância da curiosidade, um estado de espírito atemporal e que todos poderiam ocupar, sem distinção de idades. É nesse ponto que, para Freire, a educação infantil se relaciona com as demais etapas do ensino, uma vez que a pergunta exerce um valor fundamental em todas as modalidades de ensino.

Paulo Freire amava as crianças, mas talvez amava mais ainda a infância sem idade, essa curiosidade que está na base de toda pergunta e, assim, de toda transformação. Talvez por isso dedicou-se à alfabetização das pessoas que já estão longe da infância cronológica e precisavam de um menino conectivo e conjuntivo para lembrar que, em qualquer momento da vida, nunca é tarde para ler a palavra, reler o mundo, e sonhar com outros mundos (Kohan, 2021).

Se não há superiores e nem inferiores, por conseguinte, se dá lugar à igualdade, pois uma educação emancipatória não se trata de violar papéis e suas funções, mas notar que a igualdade não se opõe à diferença, mas à desigualdade. E desigualdade difere de diferenças, “ninguém é superior a ninguém” e “ninguém é inferior a ninguém” significam que não há e não pode haver desiguais em educação, ou seja, que todos somos iguais. É justamente entre

1136

iguais que emergem as diferenças interessantes e a partir de onde se pode afirmar uma educação transformadora pela igualdade:

É uma condição das diferenças interessantes, aquelas que só se podem manifestar entre iguais porque, entre desiguais, algumas diferenças se impõem sobre outras, mas elas não conversam, não dialogam. Só os iguais conversam. Entre desiguais há ordens, explicações, mandatos. O diálogo só existe entre iguais que, na relação dialógica, explicitam e atendem às suas diferenças (Kohan, 2021, p. 58).

E considerando que a infância educa, e de fato educa, é porque há uma íntima relação entre infância, igualdade e educação libertadora:

De forma tal que a igualdade é um princípio infantil da educação, em particular quando se trata da educação das crianças. Mas não só. Digo “infantil” porque ele questiona a normalidade das desigualdades naturalizadas nas relações pedagógicas institucionalizadas a qualquer idade, entre os que gostam de se colocar por cima dos outros e justificam essa posição em relação a um mais (de saber, de poder, de viver) que eles teriam em relação a outros sujeitos infantilizados no sentido negativo da palavra, sem importar a sua idade (Kohan, 2021, p. 58).

1137

Nesse sentido, acreditamos que uma possibilidade de tensionar o atual contexto educacional passa pela consideração da infância como possibilidade de outros começos e caminhos que nos possibilitam (re)fazer a vida. Uma educação que se preocupe não com uma metodologia abstrata, com modelos e métodos fechados, seja com tal ou tal pressuposto ou consequência, mas como uma infância da pergunta, com uma epistemologia que ponha a vida, a existência em pergunta, partindo das existências e corpos concretos das salas de aula para outras existências singulares, fazedoras de outras perguntas, em prol de transformações, revoluções com base na amorosidade e curiosidade infinitas que nos inspirou o mestre pernambucano que se tornou um viajante do mundo, Paulo Freire.

Reformas neoliberais na educação: *castração da curiosidade e sujeito empresário de si mesmo*

Freitas (2018) esclarece-nos que, nos últimos vinte anos, a educação vem sofrendo reformas de cunho neoliberal, das quais já podemos ver seus efeitos das seguintes formas: privatização de gestões escolares, rankeamento da educação, avaliações externas que medem a proficiência dos estudantes em determinadas áreas do conhecimento desconsiderando fatores sociais, currículos escolares cada vez mais centrados em empreendedorismo, investimento do Estado em instituições privadas para produção de material destinados às escolas públicas, dentre outros.

Nesse cenário, temos que professores e estudantes se veem num lugar de competição com eles mesmos e entre si, performando um modo de ser e fazer no qual se veem como empresários de si, isto é, acreditam estarem sendo livres, ao passo que estão a serviço das demandas empresariais (Foucault, 2008). Esses sujeitos autogeridos, responsáveis por administrarem seu capital humano, tratam-se como uma empresa: acreditam estarem numa curva sempre ascendente, vivendo de resultados a serem cumpridos e sempre aprendendo, não tendo espaço, portanto, para a dúvida, o livre pensar, a experiência infantil que, ao contrário de uma existência baseada em um eterno progresso, rompe a ordem das coisas e pergunta criticamente por que sou governado desta forma? (Foucault, 1978).

Longe de nos apegar a uma visão fatalista da educação, propomos pensar que a infância seja um contradiscurso ao atual cenário de governamentalidade neoliberal, isto é, a forma como poderes institucionais conduzem nossa conduta (Foucault, 2019) de modo que pensemos ser empresários de nós mesmos (Foucault, 2008), perdendo de vista práticas que privilegiem o aparecimento único e singular de sujeitos.

Por governamentalidade, Foucault a coloca nos seguintes termos:

Por esta palavra, 'governamentalidade', entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora bem complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 2019, p. 146).

1138

Conduzir a conduta da população, portanto, tendo como saber principal a economia política e por instrumentos os dispositivos de segurança que, dentre outras funções exercem o papel de controlar e prever, ao máximo, os acontecimentos na sociedade. Essa condução da conduta da população ao contrário de ser repressiva, deve ser produtiva, conduzindo-a como um rebanho a certas finalidades. Fazendo querer, a governamentalidade como governo produz subjetividades que, no atual contexto, são compostas de uma ética neoliberal. Em relação ao neoliberalismo, Foucault (2008), ao analisá-lo no contexto norte americano - por este ter uma reivindicação global, isto é, ter vigorado no Ocidente -, o pensador francês diz que esta racionalidade incide sobre as subjetividades de modo que os indivíduos pensem-façam segundo uma lógica de mercado, perfazendo, portanto, uma ética, ou seja, modos de ser e fazer. Esse sujeito dever ser, acredita ser e é posto como um empresário de si: responsável pela gestão do seu capital humano, dos recursos que tem disponíveis em si para uma suposta ascensão e crescimento constantes, acredita ser livre, quando, na verdade, está a serviço do capital (Foucault, 2008).

Nesse contexto que currículos escolares, gestão e outras maneiras de condicionar o atual alunato a uma constante produtividade, a infância como experiência é uma possibilidade de curiosidade, pergunta, abertura, de nos fazer caminho e sermos afetados em face de outras pessoas, encorajando-nos a não ceder a discursos que se arrogam a todo tempo uma vida

eficiente e produtiva, ou seja, empresariamento da existência. Entendemos, também, que a escola, feita *skholé*, isto é, tempo livre para colocar o mundo em questão, no qual todos/as ocupam um mesmo espaço em que se colocam entre parêntesis para prestarem atenção em algo (Masschelein; Simons, 2014), seja um ambiente que diferentes infâncias podem emergir, dando oportunidade para acontecimentos singulares.

A escola como *skholé* e a Pedagogia Pobre: e-ducar o olhar

Em um contradiscurso à governamentalidade neoliberal para a educação em que se propõe pensar nesta pesquisa, Masschelein e Simons (2014) nos apresenta sua obra Em defesa da escola e o termo *skholé*: “[...] é o tempo de estar sendo expostos juntos” (Masschelein, Simons, 2014, p. 166).

Em um tempo neoliberal, onde se é gerenciado, comercializado e produtivo (Foucault, 1987), devendo estar sempre ocupado/a, a escola, como recurso, produto e mercadoria é um alvo de ataques constantes. Nesse contexto, a aprendizagem passa a assumir um lugar central no processo educacional, uma vez que é vista como mera produção de competências para acumular capital humano: indivíduo empresário de si mesmo, nos dizeres de Foucault (2008), para implementação de competências e fábrica de talentos, disponíveis e empregáveis,

mas, por trás – ou por baixo – deste apelo se esconde uma estratégia de destruição e uma negação ou neutralização do ideal escolar, que reduz a escola em uma instituição prestadora de serviço para o avanço da aprendizagem e, portanto, para satisfazer as necessidades individuais de aprendizagem, que hoje parece tão óbvio para nós, está realmente enredado no apelo para conceber as nossas vidas individuais e coletivas como uma empresa focada na satisfação ótima e máxima das necessidades (Masschelein; Simons, 2014, p. 83).

Seria então preciso provar a todo tempo que na escola se aprende de maneira única e exclusiva, o que é difícil, pois, dessa forma, pressupõe-se que não se aprende nos extramuros das instituições formais de ensino. Ainda há outro agravante: se, ao contrário disso, se aprende em muitos ou em todos os lugares, pelo viés reformista da escola, ela não é mais necessária, deixando-a sempre ameaçada “[...] a partir de dentro” (p. 84).

Nessa perspectiva de uma escola reduzida a prestar serviços e a aprendizagem como característica principal, além de o tempo ser usado para mera produção de competências, os autores convidam, então, a pensarmos uma escola por um outro viés, qual seja, o improdutivo como constitutivo do ser humano e ato de nossa própria existência. Numa oferta de um tempo que possibilita as suspensões das determinações sociais, a escola se faz como campo de possibilidades em que pode emergir acontecimentos interruptores de normas preestabelecidas. Nesse tempo-espaço-forma livre, alunos/as e profissionais da

educação, ao serem colocados em igualdade, podem rejeitar funções e moldes empresariais, dando oportunidade para acontecimentos infantis (Kohan, 2021).

Para isso, os autores convidam a mudar o foco desta escola cujo papel único é o de ensinar para uma escola feita *skholé* que oferta tempo para suspensão de determinações sociais, criando possibilidades outras de seus sujeitos existirem em suas subjetividades. Dessa forma, o mundo não é apresentado de maneira a reduzir todas as maneiras de viver a uma unidade, ou seja, de nos colocarmos nele como todos iguais; ao contrário, ele é apresentado em e com suas diferenças, assinalando, portanto, o compromisso com a democracia e reforçando uma característica que nos faz iguais enquanto humanidade: viver em sociedade em face da alteridade.

Ao contrário dos/as defensores de constantes reformas na escola para que ela possa atender às necessidades do capital, acreditamos que ela, feita *skholé*: “[...] não consiste em aprender, mas em formar; que não se trata de acomodar necessidades individuais de aprendizagem, mas de despertar o interesse; que a escola não consiste em tempo produtivo, mas em tempo livre” (p. 88). Fazendo assim, as instituições de ensino possibilitam um experimentar a si mesmo na presença de outras pessoas, sendo, portanto, sujeito da e de experiência, esta que, como assinala Larrosa (2002), é tudo aquilo que passa por nós e nos afeta. Para tanto, é necessário que nos façamos caminho, abertos, o que é, conforme Kohan (2021), uma atitude infantil. O caminho da escola e da educação, seria, portanto, um movimento circular sempre diferente de si mesmo: “[...] a renovação da sociedade por meio da nova geração” (Masschelein; Simons, 2014, p. 85).

Masschelein (2008) nos possibilita, também, pensar nesta educação como *skholé* para uma pedagogia desinteressada, carente de significado, sem predeterminações de objetivos e fins, em que não há nada a ganhar, não há lições, ou seja, o que ele denomina de Pedagogia Pobre. Sobre esse termo ‘pobre’, o autor explica seu uso, dizendo que o motivo é que não se trata de métodos, mas o experimentar, sendo, portanto, o *e-ducere*: “[...] ela não nos diz aonde ir, mas impulsiona para que nós descemos de onde (quem) estamos (somos)” (p. 39). Desta maneira, se faz necessário *e-ducare* o olhar porque nossos olhos estão em perspectivas e posições específicas nas malhas do poder, constituindo nossas referências e revelando nossas intencionalidades. Nessa perspectiva de educação “[...] o conhecimento não almeja [melhorar] nosso entendimento, mas sim cortar, isto é, a concreta inscrição corporal e transformação de quem somos e como vivemos” (Foucault 1997, apud Masschelein, 2008, p. 40). Educar o olhar pelo viés da pedagogia pobre requer estar atento, prestar atenção, porque é com essa postura que sujeito e objeto são colocados frente a frente, e neste movimento, seria o “endereço” e/ou estado da mente para me fazer enxergar, e assim ser transformado possibilitando uma atitude crítica em face destes. Sendo assim, um processo educacional e de ensino e aprendizagem nesses termos “[...] não tem destino, não tem um fim, não vai a lugar nenhum, não está preocupada com o além, não tem o olhar numa terra prometida” (Masschelein, 2008, p. 43), mas em uma “[...] suspensão do julgamento e um engajamento físico capaz de nos dissolver e, assim libertar-nos” (p. 39).



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Uma pedagogia desinteressada, carente de intencionalidades, sem prazos determinados ou funções a cumprir, não há nada a ganhar, não há lições, o que a Pedagogia Pobre oferece é a experiência — espaço de *skholé* — e sendo uma Pedagogia, isso exprime que a própria experiência se ensina, assim como a infância que educa, importando apenas o processo, experimentar sem cronogramas, sem fim e perguntar ‘o que há lá fora para ver?’

Considerações finais

Esperamos com a discussão apresentada que fique o convite à infância como ato de colocar em questão formas de governo; que essa maneira de existir se faça presente em cada sujeito, em cada mestre ensinante e aprendente, como uma condição que educa (Kohan, 2021). Pensando-a com Foucault como “uma questão de atitude” — em inspirar a outra(s) possibilidades de existir em nossa subjetividade e prática pedagógica, nos entendendo como sujeitos da/de experiência (Masschelein, 2008) contra um sistema político-econômico que visa uma escola da performance para acomodar necessidades individuais. Além disso, entendemos que a escola feita *skholé* é um ambiente de começos compartilhados, proporcionador de experiências e que desperta a curiosidade ao colocar o mundo sobre a mesa (Masschelein; Simons, 2014) como resistência às imposições de poder e que abram espaço à curiosidade, dúvida e pergunta, temas tão caros ao educador viajante, Paulo Freire (Freire; Faundez, 1998).

1141

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.612**, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm. Acesso 02 abr. 2025.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

DIBOS, Alessandra (El Talón de Aquiles). **Filosofia e infância**. Entrevista Walter Kohan (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Youtube, 11 de febrero de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fyD9Fb6B3uM>. Acesso 10 jun. 2025.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
_____. **Pedagogia da Autonomia**. 74 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/download/469/478/670>>. Acesso em: 20 de maio de 2025.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, Vol. 82, n° 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: Nefi Edições, 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. , Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35–48, jan./jun. 2008.

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola**: uma questão Pública. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

1142



EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO ÉTICA EM AÇÃO: DIREITOS HUMANOS E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA

Mylene Cristina Santiago¹

A educação inclusiva sustenta-se no reconhecimento da dignidade humana e na efetivação dos direitos fundamentais de todos os sujeitos. Em sintonia com os princípios constitucionais brasileiros e tratados internacionais de direitos humanos, a escola é chamada a superar modelos excludentes e a se constituir como espaço de convivência democrática, valorização da diversidade e combate às desigualdades. Cury (2023) argumenta que a educação não deve apenas promover o acesso formal ao ensino, mas garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, fomentando uma cultura de direitos que reconheça e acolha as diferenças culturais, sociais e individuais dos estudantes.

Na mesma linha Brasão (2016) defende que a educação é um direito humano fundamental, voltado para a garantia de aprendizagens efetivas que promovam a permanência escolar e o sucesso acadêmico. Para isso, é necessário orquestrar as práticas pedagógicas e o currículo escolar, integrando conhecimentos diversos e superando preconceitos e estereótipos. Ao fazer isso, a escola deixa de ser um espaço de homogeneização e torna-se um local de convivência democrática, onde a valorização e o respeito à diversidade são princípios fundamentais.

A universalização do direito à educação consolidou-se como um compromisso de alcance global, especialmente após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, 1990. Este documento, assumido pelo Brasil, reafirma a educação como um direito humano fundamental, e estabelece que todas as pessoas devem ter acesso a uma educação de qualidade, capaz de assegurar oportunidades equitativas de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e coletivo (UNESCO, 1990).

A Declaração de Jomtien dialoga com o arcabouço normativo nacional ao reconhecer que a inclusão plena deve ser garantida a diferentes grupos historicamente excluídos, como minorias étnicas, migrantes, refugiados, pessoas com deficiência, populações em situação de pobreza ou em contextos rurais e periféricos, conforme destacado também no artigo de Cury (2023). A superação das desigualdades educacionais requer a eliminação de barreiras físicas, sociais e simbólicas, além do enfrentamento contínuo a barreiras que afetam o acesso, a participação e o êxito escolar.

Este trabalho propõe-se a desenvolver uma reflexão crítica em torno de três eixos centrais que se articulam no campo da educação inclusiva. Em primeiro lugar, abordamos a importância dos valores éticos como fundamentos indispensáveis para a construção de práticas educacionais comprometidas com a dignidade, o respeito à diversidade e a justiça

1143

¹ Doutora em Educação (UFRJ). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Correio eletrônico: mylene.santiago@ufjf.br

social. Em seguida, exploramos a proposta inclusiva presente na pedagogia freireana, compreendendo a inclusão como processo dialógico, emancipador e voltado à transformação das relações sociais no espaço escolar. Por fim, analisamos o Index para a Inclusão como uma ferramenta estratégica para promover a aprendizagem e a participação de todos os estudantes, orientando escolas na construção de ambientes mais democráticos, colaborativos e sensíveis às diferenças.

Valores éticos no processo de inclusão em educação

As transformações no sistema educativo frequentemente geram resistências, refletindo a tensão entre a necessidade de mudança e a busca por estabilidade. A inclusão educacional, em particular, enfrenta desafios que vão além das barreiras estruturais, envolvendo também aspectos culturais, sociais e pedagógicos. A percepção da escola como um espaço de previsibilidade contrasta com a complexidade inerente à diversidade dos estudantes e à necessidade de adaptação constante.

Rodrigues (2021) discute as resistências às mudanças no sistema educativo, destacando a sensação de instabilidade tanto para os alunos quanto para as famílias. Essas resistências baseiam-se na expectativa de que a educação seja um espaço de coerência e previsibilidade, contrastando com a natureza parcial e fragmentada das reformas, que frequentemente afetam apenas aspectos específicos do currículo ou da avaliação. Essa visão conservadora considera a educação como uma “ilha de paz” em meio às transformações sociais aceleradas.

Ao analisar as dificuldades no processo de inclusão em educação, Rodrigues (2021) destaca que essas resistências não se limitam apenas à velocidade das mudanças, mas também à instabilidade que a presença de alunos com barreiras à aprendizagem e à participação é percebida em um sistema que valoriza a homogeneidade e a meritocracia. Além disso, a coexistência de espaços educacionais inclusivos e excludentes é destacada, refletindo uma falta de preparação das escolas para desenvolver práticas inclusivas. Essas barreiras revelam o caminho longo e contraditório que a inclusão em educação tem percorrido, mostrando a necessidade de mudanças profundas para a construção de um sistema educativo que promova a equidade e valorize a diversidade.

Ao explorar os valores éticos que sustentam o processo de inclusão em educação, Rodrigues (2021) recorre a seguinte definição: “um processo que se dirige e responde à diversidade de necessidades de todas as crianças e jovens através do incentivo à participação na aprendizagem, nas culturas e comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão na e originada pela Educação” (UNESCO, 2009). Diferentemente dos modelos tradicionais de ensino, focados na homogeneidade, seleção pelo mérito acadêmico e na reprodução de um conhecimento único, a inclusão em educação defende a diversidade, a equidade e o sentimento de pertencimento para todos os alunos.

Rodrigues (2021) contrapõe a ética da diversidade à ética da homogeneidade que prevalece na educação tradicional, destacando que a busca pela equidade se opõe à seleção

1144

meritocrática, deste modo, oferecer educação de qualidade para todos exige a adoção de valores estruturais diferentes dos que orientam as escolas tradicionais. A reflexão e adoção de uma ética da inclusão é vista como um processo dialético, em constante evolução, destinado a garantir a presença, participação e sucesso de todos os alunos.

Diferente da igualdade de oportunidades, que sugere homogeneidade, a ética da inclusão pressupõe que tratamentos rigorosamente iguais podem gerar desigualdades. Para garantir a presença (acesso), a participação (pertencimento) e o sucesso (desenvolvimento máximo) dos alunos, a educação inclusiva deve se basear em um conjunto de valores fundamentados em quatro dimensões: direitos humanos, diversidade, participação e aprendizagem (RODRIGUES, 2021).

A dimensão de direitos humanos descreve o direito à educação como o "direito dos direitos", por ser instrumental para a realização de outros direitos humanos, neste contexto uma educação inclusiva pode densificar os demais Direitos Humanos, garantindo a igual dignidade de todos os seres humanos e permitindo a plena expansão da personalidade e o reforço das liberdades fundamentais (DUDH, Art. 26, 2).

A dimensão da diversidade na educação, ressalta que a diversidade é a única característica verdadeiramente homogênea na espécie humana, pois todos os indivíduos possuem singularidades genéticas e culturais que os tornam únicos. No entanto, a escola tradicional foi criada com base numa ética de igualdade, procurando "dar a todos o mesmo" para combater as desigualdades sociais. O modelo homogêneo de ensino ignorou a diversidade e perpetuou a indiferença às diferenças, favorecendo apenas aqueles que já estavam alinhados com a cultura dominante da escola. A ética da diversidade exige consideração a singularidade de cada aluno, abandonando a ideia de que todos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo.

Na dimensão da participação, podemos destacar que a escola tradicional é estruturada como um espaço de transmissão de conhecimento, com pouca ou nenhuma participação de alunos, professores, famílias e comunidades. A dimensão ética da participação está relacionada ao valor da escuta do outro, respeitando opiniões independentes de idade, deficiência, status social ou econômico. A ideia central é transformar a escola em uma comunidade participativa de aprendizagem, onde todos possam participar nas decisões que afetam a instituição.

Na dimensão da aprendizagem, Rodrigues (2021) destaca cinco aspectos fundamentais para construir uma ética inclusiva na orquestração da aprendizagem. O primeiro aspecto enfatiza a necessidade de promover uma aprendizagem para todos, garantindo que nenhum aluno fique para trás. O autor adverte que:

Sabemos que não será possível que todos aprendam se for exatamente o mesmo que todos tenham que aprender. E aqui floresce a ideia de "diversidade do currículo". Um currículo que terá certamente que focar em aspectos essenciais e devem constituir uma linguagem, uma base comum para todos os alunos, mas um currículo que deixe uma parte importante da aprendizagem a diferentes áreas, a

trabalhos de se centrem em projetos dos alunos, a uma aprendizagem que possa contemplar diferentes ritmos e meios. (RODRIGUES, 2021, p. 22)

A rejeição à homogeneidade, segundo aspecto, envolve adotar estratégias pedagógicas variadas e organização flexível do trabalho escolar para atender à diversidade dos alunos. O terceiro aspecto é voltado à participação ativa dos alunos, o que significa valorizar a aprendizagem cooperativa e delegar responsabilidades, estimulando o engajamento ativo dos estudantes. O quarto aspecto diz respeito à construção de um currículo flexível, fundamentado em abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas, o DUA propõe um modelo de ensino que considera, desde o planeamento, as diversas formas de aprender dos estudantes. Parte do princípio de que as barreiras à aprendizagem estão muitas vezes no próprio currículo — ainda pautado por modelos homogeneizados — e não nos alunos. Por isso, defende a flexibilidade nos objetivos, métodos, materiais e formas de avaliação (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Por fim, o quinto aspecto propõe um foco na participação ativa e na experiência, a inclusão em educação, o que sugere a valorização de métodos expressivos, investigação, descobertas, atividades artísticas e interação com o meio, promovendo uma aprendizagem motivadora. Percebemos que as propostas apresentadas são interdependentes e instituem uma ética de educação inclusiva que procura conhecer o ponto de partida do aluno e que investiga e estimula a adoção de suas melhores rotas para aprender.

1146

A proposta inclusiva na pedagogia freireana

A epistemologia de Paulo Freire, defende que o conhecimento é construído no cotidiano, por meio do diálogo e da relação com o outro, se tratando, portanto, de um referencial teórico indispensável para pensar a educação inclusiva. Seu pensamento pedagógico, fundamentado no diálogo, na autonomia e na conscientização, configura-se como um paradigma que não apenas acolhe as diversidades, mas também promove a transformação social e política.

Freire rompe com a concepção tradicional de ensino, que ele denomina “educação bancária”, na qual o professor deposita conteúdos nos alunos, sem considerar sua realidade e saberes prévios. Em contraposição, propõe uma educação problematizadora, na qual educadores e educandos constroem conhecimento de forma dialógica e crítica (FREIRE, 1996). Essa abordagem favorece a inclusão, pois reconhece que a aprendizagem deve respeitar as diferenças culturais, sociais e históricas de cada sujeito, permitindo que todos participem ativamente do processo educativo.

O pensamento freiriano está inserido na chamada epistemologia crítico-dialética, que, segundo Santiago e Akkari (2016), se fundamenta na ideia de que o conhecimento deve ser produzido a partir da realidade concreta e das experiências socioculturais dos educandos.

Essa perspectiva se contrapõe às abordagens tradicionais que desconsideram os saberes cotidianos e as especificidades dos diferentes grupos sociais.

Freire enfatiza que “não há educação neutra” (FREIRE, 1988, p. 122). Isso significa que toda ação educativa está permeada por relações de poder e intencionalidades políticas. Nesse sentido, a educação inclusiva não pode se limitar a estratégias de adaptação curricular; ela deve ser um projeto de transformação social que combata desigualdades e amplie oportunidades.

A pedagogia freiriana exige, portanto, uma revisão do papel do professor. Como ressaltam Santiago e Akkari (2016), a formação docente deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e incorporar uma postura reflexiva e dialógica, na qual o professor atua como mediador da construção coletiva do conhecimento. Esse processo requer a criação de espaços de escuta e de participação ativa dos estudantes, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas no planejamento pedagógico.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) elenca princípios fundamentais para uma prática educativa inclusiva, tais como respeito aos saberes dos educandos, criticidade, diálogo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Para ele, ensinar não é transferir conhecimento, mas “criar as possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Essa perspectiva reafirma que a inclusão não se resume à presença física dos alunos na escola, mas implica a garantia de sua participação ativa e significativa no processo educativo.

Além disso, Freire destaca a necessidade de um compromisso ético e político por parte dos educadores, no que tange ao reconhecimento das desigualdades estruturais, na constante busca de superação das barreiras impostas pela sociedade. Como apontam Santiago e Akkari (2016), a reinvenção da práxis freireana na formação docente é essencial para responder aos desafios contemporâneos e construir uma educação verdadeiramente democrática e acessível.

A pedagogia freireana configura-se como um paradigma inclusivo porque propõe uma educação pautada na dialogicidade, na valorização das diferenças e na transformação social. Seu pensamento nos convida a repensar as estruturas educacionais, tornando-as mais acessíveis e democráticas, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizado e desenvolvimento.

Em um contexto marcado por desigualdades e desafios educacionais, a pedagogia freireana permanece como um farol para aqueles que acreditam na educação como ferramenta de emancipação e justiça social. Reinventar Freire significa, portanto, continuar sua luta por uma escola que não apenas acolha as diferenças, mas que as reconheça como parte essencial do processo de construção do conhecimento.

No horizonte da educação inclusiva, a ética que a sustenta está intimamente ligada ao conceito freireano de *esperançar* — não como espera passiva, mas como ação comprometida com a transformação da realidade. Paulo Freire (1996) nos lembra que “sem esperança não há como lutar”, e é exatamente essa esperança ativa que mobiliza educadoras a resistirem à exclusão e ao desânimo cotidiano. Refletindo sobre o ambiente escolar, professoras durante

um curso de formação, que resultou na produção de um dossiê sobre Acessibilidade curricular e inclusão na Educação Básica (Santiago, Batista e Verassani, 2024) afirmam que *"esperançar deveria ser o verbo que o(a) professor(a) precisaria olhar todos os dias"*, pois é ele que sustenta o compromisso com práticas pedagógicas que favorecem a todos, sem exceção. Para elas, *"trabalhar com a inclusão é ter desafios diários"*, mas também é acreditar que *"os pequenos avanços são tão importantes quanto grandes conquistas"*. Nessa perspectiva, a esperança se manifesta como ética da presença, da escuta e da ação intencional voltada à justiça educacional. Como expressa uma das educadoras: *"inclusão e esperançar é tentar todos os dias e não desistir"*. Essa ética do *esperançar*, quando incorporada à prática docente, exige uma postura crítica, sensível e criadora, capaz de romper com o imobilismo institucional e propor caminhos que garantam o acesso, a permanência e a participação de todos. Trata-se, portanto, de transformar a esperança em força pedagógica, que impulsiona a formação humana e a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O index para a inclusão como estratégia de promoção da aprendizagem e da participação

O Index para Inclusão, desenvolvido por Tony Booth e Mel Ainscow (2011), é um guia elaborado para apoiar as escolas na construção de ambientes mais inclusivos, promovendo a transformação das práticas educativas com base em valores fundamentais. Entre esses valores, destaca-se a justiça social, que busca garantir condições equitativas e respeitar as particularidades de cada indivíduo.

A proposta teórico-metodológica do Index, enfatiza a valorização da diversidade, compreendendo as diferenças como elementos enriquecedores da convivência escolar. Outro valor indispensável é a participação, que incentiva o envolvimento ativo de todos os estudantes nas atividades e decisões escolares. (BOOTH; AINSCOW, 2011).

O Index para Inclusão organiza sua abordagem em três dimensões inter-relacionadas: culturas, políticas e práticas de inclusão. Essas dimensões orientam a reflexão e a transformação das escolas para promover a inclusão de maneira abrangente e efetiva.

As culturas de inclusão referem-se à construção de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, onde todos os membros da comunidade se sintam valorizados e pertencentes. Essa dimensão busca desenvolver atitudes positivas e fortalecer os relacionamentos, promovendo um senso de comunidade que reconheça a diversidade. Para isso, é fundamental criar uma visão compartilhada de inclusão, envolvendo estudantes, familiares, professores e outros profissionais da educação.

As políticas de inclusão tratam da elaboração de diretrizes e normativas que garantam a o processo de inclusão como princípio fundamental da escola. Elas envolvem o planejamento e a gestão escolar com foco na equidade, garantindo que as decisões levem em consideração as especificidades de todos os estudantes. Isso inclui políticas de acesso, permanência e participação, além de estratégias para enfrentar barreiras à aprendizagem e ao envolvimento.

1148

As práticas de inclusão dizem respeito às ações concretas que acontecem no cotidiano escolar, promovendo o aprendizado para todos os estudantes. Elas incluem estratégias pedagógicas diversificadas, metodologias ativas e abordagens colaborativas que reconhecem as diferenças individuais. As práticas devem ser constantemente pensadas e aprimoradas para garantir que estejam alinhadas com os princípios de inclusão e justiça social.

Tabela 1 –Dimensões de inclusão, categorias e questões reflexivas do Index

Dimensão	Categoria	Questões Reflexivas
Dimensão A: Criando culturas inclusivas	A1: Edificando a comunidade Valorização da Diversidade	Como a instituição promove o respeito às diferenças culturais, étnicas e sociais entre os estudantes?
	A2: Estabelecendo valores inclusivos Participação da comunidade	De que forma a comunidade escolar participa na construção de um ambiente inclusivo e acolhedor?
Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas	B1: Construindo a escola para todos Acesso e Permanência	Quais políticas garantem o acesso contínuo e a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade?
	B2: Organizando o apoio à diversidade Formação da comunidade escolar	Que estratégias são adotadas para capacitar os profissionais da educação para lidar com a diversidade e promover a inclusão?
Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas	C1: Construindo currículos para todos Avaliação inclusiva	De que maneira os processos avaliativos consideram as especificidades e os contextos dos alunos, garantindo justiça e inclusão?
	C2: Orquestrando a aprendizagem Ensino colaborativo	Quais práticas pedagógicas colaborativas são desenvolvidas para promover o aprendizado coletivo e a inclusão?

Fonte: organização autora

As dimensões do Index abrangem múltiplas categorias e indicadores, incentivando o diálogo e a contínua revisão institucional. Em consonância com a proposta do Index, as questões podem ser modificadas conforme necessidades realidades locais, visto que o processo de inclusão na educação é contínuo, suas dimensões estão em constante construção e podem ser repensadas e redefinidas conforme os diferentes contextos educacionais. A inclusão é um processo dinâmico que deve levar em conta as especificidades culturais, sociais e estruturais de cada escola e comunidade.

O conceito de barreiras à aprendizagem e à participação refere-se a todos os fatores que dificultam ou impedem o acesso, a permanência, a participação e o progresso dos estudantes no processo educativo. Essas barreiras podem ter diferentes naturezas, como física, pedagógica, social, cultural, emocional e atitudinal, e podem estar presentes tanto no ambiente escolar quanto na comunidade.

As barreiras físicas dizem respeito à falta de acessibilidade, como espaços inadequados e ausência de recursos adaptados. Já as barreiras pedagógicas envolvem métodos de ensino rígidos ou que não se adequam às realidades e necessidades dos estudantes. As barreiras sociais podem se manifestar por meio de preconceitos e discriminações que afetam negativamente a inclusão. As barreiras culturais estão relacionadas à desvalorização da diversidade cultural e linguística, enquanto as barreiras emocionais refletem a falta de suporte emocional e problemas de autoestima, muitas vezes provocadas pela invisibilidade identitária de determinados grupos. Por fim, as barreiras atitudinais referem-se a preconceitos e atitudes negativas por parte de educadores, colegas e comunidade, que podem limitar a participação e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Identificar barreiras é fundamental para romper com as cercas do cotidiano excludente que ainda marcam muitas escolas e avançar para a construção de pontes. Essas pontes não são metáforas vazias: representam a criação de vínculos, relações de confiança, experiências compartilhadas e espaços de pertencimento (Santiago, 2011). Isso significa que acolher, no contexto da inclusão, não é apenas permitir a entrada, mas responder às necessidades e singularidades de cada sujeito com responsabilidade coletiva, intencionalidade ética e compromisso pedagógico.

A construção dessas pontes implica uma mudança de paradigma: do modelo meritocrático e seletivo para uma concepção de educação que seja relacional, humanizadora e sensível às múltiplas realidades dos estudantes. É nesse sentido que o *Index para a Inclusão* se fortalece como ferramenta orientadora — não apenas para diagnosticar barreiras, mas para mobilizar comunidades escolares na criação de respostas coletivas que liguem territórios sociais, subjetivos e pedagógicos muitas vezes fragmentados.

Assumir essa perspectiva significa compreender a inclusão como um princípio estruturante das políticas educacionais, das culturas escolares e das práticas docentes. Significa, também, promover a aprendizagem como um direito de todos, e a participação como um ato político e pedagógico de pertencimento e transformação. A educação inclusiva, portanto, é o lugar onde pontes são construídas com escuta, acolhimento e compromisso com a dignidade humana.

Considerações finais

O direito à educação não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de uma educação de qualidade, que respeite e valorize a diversidade cultural, social e individual dos estudantes. A inclusão educacional, nesse sentido, exige políticas eficazes que mobilizem desde os

1150



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



sistemas educacionais até as práticas cotidianas em sala de aula, assegurando equidade, eliminando barreiras à aprendizagem e à participação, e promovendo um ambiente educacional mais justo e democrático.

Todavia, a construção de uma educação inclusiva enfrenta desafios significativos, como a resistência às mudanças e a persistência de um modelo educacional baseado na homogeneização e na meritocracia. Para superar essas barreiras, é fundamental adotar valores éticos como fundamentos da inclusão, reconhecendo a diversidade como um valor central. Essa ética implica o compromisso com a dignidade humana, com o respeito às diferenças e com a responsabilidade coletiva pela aprendizagem de todos. Mais do que receber os estudantes, é necessário garantir sua participação ativa e seu pleno desenvolvimento.

Nesse contexto, a pedagogia freiriana oferece uma contribuição essencial. Ao rejeitar a concepção bancária de ensino, Paulo Freire propõe uma pedagogia crítica, dialógica e problematizadora, na qual o educador atua como mediador do conhecimento, valorizando os saberes e as vivências dos educandos. Sua proposta se fundamenta na conscientização e na transformação social, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas que respeitam as diferenças, promovem a autonomia dos sujeitos e enfrentam as estruturas excludentes da escola tradicional.

Complementando esse horizonte ético e pedagógico, o Index para a Inclusão se apresenta como uma ferramenta estratégica na promoção da aprendizagem e da participação de todos os estudantes. Ao propor a revisão das culturas, políticas e práticas escolares, o Index orienta as instituições educacionais na criação de ambientes acolhedores, participativos e responsivos às necessidades de cada sujeito. Sua abordagem enfatiza a necessidade de um currículo mais acessível e de metodologias pedagógicas diversificadas, que dialoguem com os diferentes estilos de aprendizagem e respeitem as experiências culturais dos estudantes.

Afirmar que a inclusão é, ao mesmo tempo, uma questão de cultura, política e prática, é reconhecer que ela precisa ser efetivada em múltiplas dimensões e não apenas no discurso. A cultura da inclusão se baseia na crença de que todos os alunos são capazes de aprender; a política da inclusão implementa normas, recursos e responsabilidades compartilhadas; e a prática concreta se revela no cotidiano escolar, na sensibilidade e no compromisso de cada educador com a transformação do espaço educativo.

Enfim, o processo de inclusão envolve um compromisso contínuo com a reinvenção das práticas educativas, o que implica, entre outras ações, no investimento permanente na formação docente voltada para a inclusão, de modo que valores éticos, princípios freirianos e estratégias como o Index para a Inclusão se articulem em favor de uma escola democrática, plural e humanizadora.

1151





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Referência

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BRASÃO, Heber Júnio Pereira. Direito à Diversidade e Educação para a Cidadania. **Cadernos da Fucamp**, v.15, n.23, p.129-142, 2016.

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 19 fev. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direitos humanos no Brasil. **Journal of Supranational Policies of Education**, Madrid, n. 18, p. 89-106, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.18.005>. Acesso em: 25 jun. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A. Epistemologia Freireana: dimensão crítico-dialética na formação docente In: **Epistemologias da Docência Universitária**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2016, p. 13-30.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 19 jun. 2025.

RODRIGUES, David António. Dimensões Éticas da Educação Inclusiva. In: NOZU, Washington César Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão: P769 escolar** [recurso eletrônico]. Curitiba: Íthala, 2021.

1152





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



SANTIAGO, Mylene; BATISTA, Rodolfo; VERASSANI, Ana Luiza (org.). **Acessibilidade curricular e inclusão na educação básica.** Florianópolis: Autores do Brasil, 2024.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Laboratório de aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação.** 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Maria de los Ángeles. **Desenho Universal para a Aprendizagem:** Fundamentos e Aplicações. Madrid: Narcea, 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Salamanca: UNESCO/Ministério da Educação da Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 19 jun. 2025.

1153



AS PERSPECTIVAS DE ANNE FRANK NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: LITERATURA, HISTÓRIA E ARTES VISUAIS EM ABORDAGENS MULTIDISCIPLINARES

Dhersika Helen Teles de Menezes¹
Silvana Moreli Vicente Dias²

Introdução

O ensino contemporâneo demanda abordagens que ultrapassem a mera transmissão de conteúdo, privilegiando práticas reflexivas, críticas e empáticas. Diante de um mundo marcado por desafios sociais complexos, a educação assume um papel central na formação de sujeitos capazes de compreender a diversidade, respeitar as diferenças e agir em prol da justiça social. É nesse cenário que a história de Anne Frank, registrada em seu diário, emerge como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de articular questões de memória, resistência e direitos humanos com a experiência cotidiana dos aprendizes.³

O diário de Anne Frank não é apenas um relato pessoal de uma menina em meio à perseguição nazista em formato de diário; ele é um testemunho vivo das consequências da xenofobia, do preconceito, da intolerância e da violência, mas também da esperança e da humanidade que persistem mesmo nas condições mais adversas. Trabalhar essa obra em ambientes educacionais revela-se uma oportunidade única para conectar a dimensão histórica a experiências de vida reais, estimulando a reflexão crítica e o fortalecimento da empatia.

Este trabalho apresenta o desenvolvimento de oficinas de leitura e escrita centradas na obra de Anne Frank, realizadas em um contexto de vulnerabilidade social, com educandos adultos em processo de alfabetização. Busca-se, por meio dele, demonstrar como a integração da literatura, da história e das artes visuais, aliada a práticas pedagógicas dialógicas e multiletradas, pode promover não apenas o letramento, mas uma formação cidadã que valoriza a diversidade, o respeito e a transformação social.

Convidar os educandos a dialogar com *O diário de Anne Frank* é, acima de tudo, convidá-los a refletir sobre suas próprias trajetórias, a reconhecerem-se enquanto sujeitos históricos e agentes de mudança. É nesse entrelaçamento entre passado e presente que reside o poder transformador da educação, um poder que este artigo se propõe a evidenciar.

1154

¹ Graduanda em Psicopedagogia pela Universidade Veiga de Almeida (Rio de Janeiro-Brasil). Educadora Social. E-mail: dhersikamene@outlook.com.

² Pós-doutora em Letras (USP, Université Sorbonne Nouvelle). Professora da Universidade Veiga de Almeida (Rio de Janeiro-Brasil). E-mail: silmorelivdias@gmail.com.

³ Este trabalho é uma das atividades previstas por projeto aprovado no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Veiga de Almeida (Rio de Janeiro-SP), que está em desenvolvimento ao longo do ano de 2025.

Embasamento teórico-metodológico

Diversos autores destacam a importância da interdisciplinaridade e dos multiletramentos na educação básica. The New London Group (2000) defende que a prática pedagógica contemple a experiência dos estudantes e as múltiplas linguagens (verbal, visual, digital) para favorecer a aprendizagem significativa. Roxane Rojo (2012) reforça essa perspectiva ao propor práticas que articulem leitura crítica e produção autoral. Bakhtin (2003), por sua vez, enfatiza a importância do diálogo para a construção do conhecimento, aspecto essencial em abordagens de leitura e produção textual.

A BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, defende, para os alunos da escola básica, o desenvolvimento de competências que envolvam a reflexão crítica, a valorização da diversidade e a defesa dos direitos humanos, destacando competências gerais como a 1, 6 e 9, que versam sobre o conhecimento, a argumentação e a empatia.⁴

Além dos estudos sobre letramentos, multiletramentos e gêneros discursivos (The New London Group, 2000; Rojo, 2012; Bakhtin, 2003), este trabalho ancora-se na pedagogia dialógica de Paulo Freire (1996) e na perspectiva histórico-cultural da aprendizagem de Vygotsky (2007). A abordagem metodológica utilizada é qualitativa, de caráter exploratório, centrada na aplicação e análise de oficinas de leitura e escrita desenvolvidas em um projeto de alfabetização de jovens e adultos.

Nesse contexto, *O Diário de Anne Frank* constitui o centro de uma abordagem de leitura multidimensional, capaz de articular uma perspectiva multidisciplinar ampla. Para exemplificar, no campo da História, a compreensão do Holocausto e dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial ganha destaque a partir de relatos de vítimas e sobreviventes, como o caso de Anne Frank, que nasceu em 12 de junho de 1929, em Frankfurt, na Alemanha, e faleceu em 1945, no campo de concentração de Bergen-Belsen. Durante a ocupação nazista na Holanda, ela e sua família se esconderam no anexo secreto, onde Anne escreveu seu diário, entre 12 de junho de 1942 e 1º de agosto de 1944. O estudo dessas temáticas, além de ampliar o repertório histórico dos estudantes, promove uma formação ética e cidadã.

⁴ Dentre as Competências Gerais que norteiam a Base Nacional Comum Curricular, propostas para todas as fases da Educação Básica, destacamos as seguintes competências que estão alinhadas ao nosso trabalho: “1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...] 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (Brasil, 2018, p.9-10).

Mais ainda, o trabalho com projetos de vida, conforme preconizado pela BNCC, possibilita que os estudantes estabeleçam relações entre a história de Anne Frank e suas próprias trajetórias, fortalecendo sua autonomia e consciência histórica, partindo da compreensão de que os relatos expressam não apenas o cotidiano do esconderijo, mas também profundas reflexões sobre a condição humana, o medo, a esperança e a resiliência. Esses sentidos se tornam evidente no trecho em que Anne afirma:

O papel é mais paciente do que os homens. Muitas vezes penso isso quando, nos meus dias melancólicos, coloco a cabeça entre as mãos e não sei o que fazer comigo. Ora quero ficar em casa, ora quero sair e, a maior parte das vezes, fico sem sair do lugar. Sim, o papel é paciente! E não pretendo mostrar este caderno com o nome pomposo de diário para ninguém. A não ser que um dia eu encontre um amigo verdadeiro, isso provavelmente não fará muita diferença. E agora volto ao ponto principal de todas essas considerações: não tenho um amigo de verdade! (Frank, 1945, p.7 - em sábado 20 de junho de 1942)”.

É possível observar-se que a função dos textos escritos por ela era como espaço de acolhimento emocional e registro de memória, aspecto que pode ser explorado pedagogicamente como exercício de escrita autoral e reflexão. Ao longo do diário, são evidentes que relatos expõem tanto os horrores da guerra quanto os sonhos de uma jovem que, mesmo cercada de medo, acreditava na humanidade, como é destacado no trecho: “Apesar de tudo, eu ainda acredito na bondade humana” (Frank, 1995, p. 289 – em 15 de julho de 1944).

Esse contexto é frequentemente trabalhado em ambientes de aprendizagem que têm como ponto de partida as discussões sobre empatia, diversidade e direitos humanos. Ao longo do diário, Anne Frank revela uma profunda compreensão das complexidades das relações humanas, como fica claro em sua reflexão: “Vou dizer uma coisa: se quiser conhecer bem uma pessoa, tem que brigar com ela. Só então pode avaliá-la.” (Frank, 1995, p. 40 – em 28 de setembro de 1942). Essa frase ilustra a maturidade emocional e a autenticidade com que a jovem abordava seus conflitos internos e interpessoais, uma dimensão que pode ser explorada pedagogicamente para incentivar o autoconhecimento e a empatia entre os educandos. Os conflitos entre os grupos perseguidos e os perpetradores do regime nazista é outro tema contundente no diário, explicitado no excerto:

Gente inocente é presa. Se em algum lugar acontece uma sabotagem e não encontram os autores, fuzilam simplesmente alguns dos reféns. Depois publicam a notícia no jornal. E pensar que também já fui alemã! Hitler tirou-nos a nacionalidade há tempos. Entre aquela espécie de alemães - os hitlerianos – e os judeus existe uma inimizade como não pode haver mais forte em todo o mundo! (Frank, 1995, p.245 – em 9 de outubro de 1942).

Esse reconhecimento da profunda hostilidade histórica traz à tona questões sobre preconceito, discriminação e violência institucionalizada, proporcionando um ponto de partida para debates em sala de aula sobre intolerância e os perigos do ódio social, permitindo conectar o passado com os desafios contemporâneos relacionados à exclusão e ao racismo, estimulando uma consciência crítica nos educandos.

Em contrapartida, a importância da solidariedade e do cuidado mútuo em tempos de adversidade também está presente nas palavras de Anne, quando ela registra: “Nada importa se pudermos salvar alguém, diz o papai, e tem toda a razão.” (Frank, 1995, p. 84). Essa perspectiva ressalta a centralidade dos valores éticos e humanos diante da desumanização e da violência vivenciadas durante a guerra. Trabalhar esse aspecto em ambientes escolares contribui para fortalecer o senso de responsabilidade social e a valorização da cooperação entre os participantes, aspectos essenciais para a construção de uma convivência mais justa e harmoniosa.

Além disso, *O diário de Anne Frank*, ao revelar os dilemas existenciais e as esperanças de uma jovem confinada, oferece um rico material para desenvolver habilidades de leitura crítica e escrita reflexiva. A exposição e a análise desses relatos permitem que os educandos se vejam como protagonistas de suas próprias histórias, reconhecendo a importância de registrar suas experiências como forma de construção de sentido e fortalecimento da identidade pessoal. Essa prática tem potencial para ampliar a autonomia dos aprendizes.

Portanto, a inclusão do diário no ambiente educacional promove a integração de saberes históricos, literários e éticos, ampliando a experiência de aprendizagem para além do domínio técnico da leitura e da escrita. Essa abordagem interdisciplinar, que valoriza a emoção e a memória, contribui para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social, reafirmando a potência da literatura como instrumento de resistência e empoderamento.

A escolha da obra de Anne Frank justifica-se porque ela possui grande potência para abordagem de temas como memória, resistência, direitos humanos e diversidade cultural, permitindo, por meio de práticas pedagógicas, o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e culturais. Assim, o livro oferece uma base consistente para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares, envolvendo as áreas de Literatura, História, Artes Visuais, Sociologia, Filosofia e Projeto de Vida. Ele também contribui significativamente para a formação integral dos estudantes, estimulando a reflexão crítica, o desenvolvimento da empatia e o engajamento com temas de relevância histórica e humana. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) defende uma educação que promova o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e culturais. Citamos anteriormente que as competências gerais 1, 6 e 9 são diretamente mobilizadas nas práticas propostas (Brasil, 2018). Essas perspectivas são corroboradas pelo conceito dos multiletramentos, articulado a partir do Colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), que apontava para a necessidade de se trabalhar com letramentos múltiplos em uma chave que se abria para a multiculturalidade e para a multimodalidade. Roxane Rojo (2012) amplia

essas reflexões, defendendo práticas pedagógicas que articulem leitura crítica, produção autoral e análise das múltiplas mídias. Para ela, o sufixo “multi”, de multiletramentos, leva à convergência de uma multiplicidade de linguagens, do pluralismo e da diversidade cultural (Rojo, 2012, p.23).

Por sua vez, Bakhtin (2003) também deve ser lembrado, uma vez que reforça a importância do diálogo na construção do conhecimento, na perspectiva do sociointeracionismo discursivo. A voz dos estudantes deve ser ouvida, deve estabelecer trocas discursivas com a voz de Anne, dos sobreviventes e da memória histórica, construindo significados potentes para a formação cidadã. De fato, por meio dos diversos materiais que podemos reunir em torno de Anne Frank, é possível trabalhar com diferentes linguagens, como a verbal, a visual (estática ou em movimento), a sonora e a digital) no processo de aprendizagem. Mais ainda, sua voz conecta-se com a voz de outros sujeitos, que hoje devem ser estimulados a pensar caminhos para não se repetirem os horrores do passado.

Delineando uma proposta interdisciplinar

Essa proposta interdisciplinar, ao integrar diversas áreas do conhecimento, não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, como também promove uma educação mais humanizada, crítica e sensível às questões do mundo contemporâneo, fundamentando-se na articulação entre diferentes linguagens e saberes, valorizando os multiletramentos e a leitura crítica da realidade defendidos por The London Group e Roxane Rojo. Inclusive, Rojo afirma que:

A prática situada tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma instrução aberta, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos critérios de análise crítica, ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes "coleções culturais" e seus valores. (Rojo, 2012, p.30).

Na Literatura, a leitura de trechos selecionados permite explorar a escrita autobiográfica e os gêneros textuais do diário íntimo e do relato de memória. A partir disso, os estudantes podem produzir seus próprios diários pessoais, registros reflexivos e narrativas inspiradas em suas vivências, fortalecendo suas habilidades de escrita e interpretação textual.

Em História, pode constituir como ponto de partida para o estudo da Segunda Guerra Mundial, do nazismo, do Holocausto e das perseguições aos judeus, convidando os aprendentes a compreenderem os impactos desses eventos históricos na vida de Anne Frank

e de milhões de outras pessoas, por meio de análises de documentos, mapas e imagens da época.

A interdisciplinaridade com as Artes Visuais decorre da análise de fotografias do anexo secreto, da visita a exposições virtuais do Museu Anne Frank em Amsterdã⁵, bem como da realização de atividades práticas, como criação de colagens, diários, gráficos ilustrados, murais temáticos e dramatizações. Tais atividades favorecem a expressão subjetiva e a construção simbólica dos aprendizados.

Ressalta-se que a obra também abre caminho para discutir temas como discriminação, exclusão social, identidade, alteridade e direitos humanos, conceitos esses estudados em Sociologia. Excertos da obra podem levar os estudantes a refletirem sobre como essas questões se manifestam ainda hoje, inclusive sobre os confrontos armados entre Rússia e Ucrânia e, também, sobre a Guerra na Faixa de Gaza, fazendo-os traçar paralelos entre o contexto vivido por Anne Frank e as realidades sociais contemporâneas vivenciadas por todos que estão inseridos nesse cenário caótico de guerra.

Nesse sentido, a escrita poderosa de Anne Frank, marcada por uma profunda dor, revela uma lucidez e uma sensibilidade surpreendentes para alguém tão jovem, como notamos no seguinte excerto:

Fazem, hoje, o que há muitos anos foi feito com os escravos. Maltratados, torturados, mortos, enfim. O que aconteceu com eles, nos tempos antigos, está hoje acontecendo com os judeus. Não poupam ninguém, homens, mulheres, velhos, crianças.

E nós aqui tão bem guardados! Podíamos fechar os olhos a toda esta miséria, mas estamos sempre em aflição por aqueles que nos são caros e a quem podemos dar uma ajuda.

Quando estou deitada na minha cama tão quente e confortável, enquanto as mais queridas amigas sofrem lá fora, talvez expostas ao vento e à chuva, mortas até, sinto-me quase má. Tenho medo ao pensar em todas as pessoas às quais tanta coisa me liga e ao lembrar-me de que estão entregues aos mais cruéis carrascos que a história dos homens já conheceu. E tudo isso só por serem judeus! (Frank, 1995, p.57 – em 19 de novembro de 1942).

Anne demonstra uma habilidade única para compreender criticamente o mundo à sua volta e, ao mesmo tempo, refletir sobre seus próprios sentimentos, desejos e frustrações. Essa complexidade subjetiva torna o diário um material propício para práticas de leitura sensível, estimulando a construção de vínculos afetivos entre os aprendentes e o texto, ampliando sua capacidade de interpretar o mundo e a si mesmos, como a autora demonstra nesta passagem:

⁵ A Casa de Anne Frank online pode ser visitada no endereço: <https://www.annefrank.org/en/museum/web-and-digital/>. Acesso em: 05 jul. 2025. É possível realizar a visita ao Anexo Secreto, inclusive em 3D. O site também apresenta detalhes sobre a vida de outros moradores do anexo, com documentos e fotos de época.

Eles não compreendem meus problemas. Assim, volto sempre ao meu diário. É ele o meu princípio e o meu fim. A você, Kitty, nunca lhe falte a paciência, e lhe prometo que vou aguentar. Vou vencer a minha dor e seguir o meu caminho. Só gostaria de ter, de vez em quando, um pouco de sucesso, de ser estimulada e encorajada por alguém que me tivesse amor! Não me condene! Por favor, compreenda que, às vezes, não posso mais! (Frank, 1995, p. 50 – em 7 de novembro de 1942).

Outro aspecto relevante a ser explorado em sala de aula é a dimensão do silêncio e do medo, tão presentes na rotina da família Frank no anexo secreto. Trabalhar esses temas permite aos estudantes refletirem sobre as diversas formas de opressão e de silenciamento que ainda persistem em nossa sociedade, seja em contextos de guerra, desigualdade social de gênero ou violência estrutural. A escuta ativa dessas experiências, por meio da literatura, contribui para a formação ética dos sujeitos, despertando empatia e senso de responsabilidade social.

Também existe a possibilidade de articular-se à Educação em Direitos Humanos, incentivando os educandos a pensarem sobre o papel da memória como instrumento de transformação social. A preservação da memória de Anne e de tantas outras vítimas do Holocausto serve como alerta contra o esquecimento e como convite à resistência frente às violações de direitos. Essa abordagem, integrada às áreas de História e Sociologia, favorece a construção de um olhar crítico sobre as injustiças passadas e presentes, mobilizando os aprendentes para a construção de uma sociedade mais justa.

Além do diário, outras obras complementam essa abordagem, como o livro *Minha amiga Anne Frank*, da amiga Hannah Pick-Goslar (Pick-Goslar, 2023). A amiga Hannah foi uma sobrevivente do Holocausto que conviveu com Anne Frank na infância. Foi resgatada em abril de 1945, junto com sua irmã por aliados, do Trem dos Perdidos, um dos trens que saíam do campo de concentração de Bergen-Belsen para o campo de Theresienstadt, Hannah Pick-Goslar. Após o fim da guerra, emigrou para Israel, onde se formou, fez carreira como enfermeira pediátrica, casou-se e teve filhos. O livro autobiográfico, que apresenta um olhar afetivo e, de certo modo, complementar à narrativa de Anne, foi adaptado no filme *Anne Frank, minha melhor amiga* (Sombogaart, 2021), trazendo à tona a reflexão sobre a importância da amizade, da solidariedade e da resistência.

Além disso, o diário pode ser um recurso eficaz para o desenvolvimento da oralidade e da escuta em contextos educacionais. Ao promover rodas de conversa baseadas nas leituras realizadas, é possível criar espaços de diálogo respeitoso, onde os aprendentes compartilham experiências, opiniões e sentimentos. Essa prática fortalece os vínculos entre os participantes e potencializa o processo de construção coletiva do conhecimento, em consonância com as perspectivas freirianistas de uma educação libertadora.

O universo juvenil de Anne, com suas inseguranças, sonhos, angústias e descobertas, permite ainda conexões com as vivências dos estudantes de diferentes faixas etárias. Ao identificar-se com a protagonista, o aprendente reconhece sua própria humanidade e compreende que, mesmo em situações extremas, é possível encontrar beleza, sensibilidade e esperança. Essa

1160

identificação simbólica contribui para a valorização da subjetividade, da escuta ativa e da expressão pessoal como caminhos para o desenvolvimento integral.

A dimensão íntima dos relatos também pode ser explorada como ferramenta para o desenvolvimento da escrita terapêutica no ambiente escolar. Pode-se estimular que os aprendentes registrem suas emoções, experiências e percepções, assim como fez Anne, favorecendo a autorreflexão e o fortalecimento da autonomia emocional. Essa prática não apenas contribui para o aprimoramento da linguagem escrita, como também promove a saúde mental, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Ao escrever sobre seus sentimentos, Anne não apenas narrou os fatos, mas também discorreu sobre vivências profundas de medo e esperança, oferecendo aos leitores uma perspectiva singular sobre a potência da escrita como forma de resistência.

A relação de Anne com sua família, seus conflitos geracionais e o amadurecimento precoce frente à guerra também abrem possibilidades de discussão sobre o desenvolvimento afetivo e social dos adolescentes. No trecho em que Anne afirma “Sinto-me dividida em duas: uma alegre e superficial, a outra profunda e triste” (Frank, 1995, p. 198), tornam-se evidentes as contradições típicas da adolescência, potencializadas pelo contexto de reclusão e ameaça constante. Notar aspectos que apontam para a complexidade da formação do sujeito e da subjetividade pode contribuir para desenvolver um olhar mais sensível sobre os processos de crescimento emocional dos estudantes em contextos educacionais.

A partir das reflexões da jovem Anne sobre o medo, a esperança, o sofrimento e a condição humana, também se torna possível desenvolver debates filosóficos sobre ética, liberdade, dignidade e sentido da vida. Consequentemente, por meio da leitura das experiências e sonhos de Anne Frank, os aprendentes são convidados a refletir sobre seus próprios projetos de vida, desejos, valores e perspectivas de futuro.

1161

Resultados obtidos

A presente etapa do trabalho apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação do projeto didático “Oficinas de Leitura e Escrita”, desenvolvido no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. Fundamentado em uma abordagem interdisciplinar e dialógica, o projeto teve como eixo estruturante a leitura crítica da obra *O diário de Anne Frank* (Frank, 1995), articulando dimensões históricas, literárias, éticas e afetivas no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta nasceu da necessidade de valorizar a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento, respeitando a trajetória de vida dos sujeitos envolvidos. Ao integrar diferentes linguagens, verbal, visual, audiovisual e escrita pessoal, o projeto objetivou promover o letramento crítico e o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educandos, conforme preconizam a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e os princípios dos multiletramentos (The New London Group, 2000; Rojo, 2012).

A seguir, descreve-se a experiência vivenciada no contexto da prática pedagógica, com destaque para os métodos utilizados, a participação dos educandos, os desafios enfrentados e as transformações observadas ao longo do processo formativo.

O projeto “Oficinas de Leitura e Escrita no Projeto de Alfabetização para Jovens e Adultos” foi realizado em uma instituição comunitária situada em uma área de vulnerabilidade social do município do Rio de Janeiro, ao longo do primeiro semestre de 2025. As oficinas de leitura e escrita tiveram como público-alvo adultos em processo de alfabetização, com idades entre 46 e 68 anos. Os encontros ocorreram semanalmente nos dias 03/06/2025, 10/06/2025, 17/06/2025 e 24/06/2025, com duração de 1h30 cada. A proposta pedagógica incluiu a leitura compartilhada de trechos de *O diário de Anne Frank*, rodas de conversa, produção de diários pessoais, análise de fotografias do anexo secreto e exibição de cenas do filme *Anne Frank, minha melhor amiga* (Sombogaart, 2021).

Durante a implementação das oficinas, um dos principais desafios identificados foi o desconhecimento dos educandos sobre o contexto histórico no qual se insere *O diário de Anne Frank*. A ausência de familiaridade com os eventos da Segunda Guerra Mundial e com os impactos do Holocausto exigiu uma mediação cuidadosa. Muitos participantes revelaram nunca terem ouvido falar em campos de concentração ou em perseguições aos judeus, o que evidenciou uma lacuna significativa no acesso à memória histórica. Diante disso, tornou-se necessário elaborar um resumo expandido e acessível sobre o período, utilizando linguagem simples, recursos visuais como fotografias de época, o padlet (em formato de mural) desenvolvido pelo projeto de Iniciação Científica “Anne Frank e seus legados: Perspectivas críticas sobre as relações entre memória histórica, narrativa (auto)biográfica e arte visual”⁶ e estratégias orais que aproximassem o conteúdo da realidade dos alunos.

Para tornar o conteúdo mais significativo, foram promovidas rodas de conversa que relacionavam os acontecimentos históricos aos contextos contemporâneos de desigualdade social, discriminação e violência, no Brasil e no mundo. Ao traçar paralelos entre o passado e o presente, os educandos passaram a compreender que o sofrimento de Anne e sua família não pertence apenas ao passado, mas dialoga com muitas formas de exclusão ainda vividas no mundo de hoje. Esse movimento reflexivo contribuiu para ampliar a consciência crítica dos participantes e despertou grande interesse por temas sociais até então pouco explorados em suas trajetórias educacionais.

Outro desafio importante consistiu em explicar o propósito da escrita de um diário e os benefícios dessa prática. Inicialmente, muitos educandos demonstraram resistência ou estranhamento em relação à proposta de registrar seus sentimentos e vivências. A escrita pessoal, muitas vezes, lhes parecia um hábito distante, restrito a outras realidades. Para

1162

⁶ O projeto de Iniciação Científica “Anne Frank e seus legados: Perspectivas críticas sobre as relações entre memória histórica, narrativa (auto)biográfica e arte visual” vem sendo desenvolvido, ao longo do ano de 2025, pelas alunas Sheila Aragão da Silva e Victória Kelly da Silva Ramalho, com orientação da Profa. Dra. Silvana Moreli Vicente Dias.

ressignificar essa percepção, foi apresentada a escrita de Anne Frank como forma de resistência, de organização emocional e de preservação da memória. Ao perceberem que uma adolescente utilizava o diário como companhia, confidente e ferramenta de enfrentamento, os participantes começaram a entender o valor simbólico e terapêutico da escrita.

Como estratégia de incentivo, foi implementado o uso de uma agenda personalizada para cada integrante da turma. A iniciativa visou não apenas estimular o hábito da escrita cotidiana, mas também oferecer um espaço íntimo e seguro para a expressão de ideias, emoções e lembranças. A agenda continha um calendário adaptado, páginas livres para anotações e seções específicas com perguntas motivadoras sobre a vida, a infância, os sonhos e os sentimentos dos participantes. Esse material, elaborado com cuidado e sensibilidade, favoreceu o fortalecimento da autoestima, do autoconhecimento e da validação das vivências individuais.

Com o tempo, a agenda passou a ser valorizada como um objeto pessoal de grande importância para os educandos. Muitos passaram a levá-la para casa, compartilhando com familiares e registrando acontecimentos do dia a dia. Esse movimento espontâneo evidenciou que a proposta extrapolou o espaço da sala de aula, tornando-se parte da rotina afetiva e simbólica de cada sujeito. Assim, ao integrar história, memória, leitura e escrita com a valorização da identidade e da escuta de si, as oficinas se consolidaram como um espaço de aprendizagem significativa e humanizadora.

1163

Análise dos Resultados

A análise dos resultados obtidos ao longo das oficinas de leitura e escrita revela avanços significativos no engajamento dos educandos com os temas propostos, especialmente após a mediação inicial que contextualizou a vida de Anne Frank e os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial. A construção de sentido em torno da obra só foi possível após a superação da lacuna histórica observada, o que exigiu adaptações pedagógicas que respeitassem o ritmo e o nível de conhecimento dos participantes. A mediação crítica e dialógica possibilitou que os educandos compreendessem que *O diário de Anne Frank* não era apenas um relato pessoal, mas também um testemunho histórico de resistência e humanidade.

Consequentemente, a análise qualitativa das produções dos estudantes, das discussões orais e das atividades desenvolvidas evidenciou progressos significativos na leitura, na escrita e na argumentação. Os participantes demonstraram não apenas avanços técnicos, mas também um notável desenvolvimento em sua capacidade crítica e expressiva, em especial do ponto de vista da oralidade. No âmbito da escrita, por se tratar de aprendentes em processo de alfabetização, ainda há dificuldades. A criação do hábito de usar uma agenda possibilitou um espaço de expressão subjetiva, estimulando a escrita autoral como forma de registro de memória e acolhimento emocional.

Os registros produzidos nas agendas personalizadas evidenciam o processo de apropriação da escrita como prática de reflexão e expressão pessoal. A partir do momento em que os

educandos passaram a relatar suas vivências, sentimentos e lembranças, foi possível observar maior fluência na escrita, ampliação do vocabulário e fortalecimento da autoestima. As anotações tornaram-se gradativamente mais elaboradas; o que antes era uma frase com cinco palavras aos poucos foi se tornando pequenos textos de com três parágrafos com nível de coerência e coesão em constante ascensão, demonstrando que, além de um instrumento de aprendizagem, a agenda funcionou como um dispositivo afetivo, promovendo vínculos entre o conteúdo escolar e a história de vida de cada sujeito.

As atividades com Artes Visuais, como murais temáticos com colagens de cenas dos filmes e a visita a exposições virtuais do Museu Anne Frank em Amsterdã, favoreceram a construção de sentidos múltiplos sobre os temas abordados, alinhando-se aos pressupostos dos multiletramentos (The New London Group, 2000). O diálogo estabelecido nas rodas de conversa refletiu a construção de vínculos afetivos e a ampliação da empatia entre os participantes, fortalecendo também o sentimento de pertencimento ao grupo.

Outro aspecto relevante observado foi o aumento da participação oral durante as rodas de conversa. Temas como injustiça, exclusão de gênero e social, guerra e desigualdade passaram a ser discutidos com mais profundidade e posicionamentos críticos por parte dos educandos. Ao reconhecerem semelhanças entre suas próprias realidades e a vivência de Anne Frank, os participantes se sentiram autorizados a compartilhar suas histórias e percepções, exercitando a escuta, a empatia e a construção coletiva do conhecimento. A leitura deixou de ser uma atividade isolada e passou a mobilizar emoções, memórias e reflexões importantes para a formação cidadã.

Consequentemente, permitiu o aprofundamento de discussões sobre preconceito, identidade, alteridade e direitos humanos. O trecho “Apesar de tudo, eu ainda acredito na bondade humana” (Frank, 1995, p. 289 – em 15 de julho de 1944) foi destacado e contextualizado para estimular debates sobre ética, cidadania e os desafios contemporâneos relacionados à intolerância e à injustiça social. Além disso, a interdisciplinaridade com a História favoreceu a compreensão crítica dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e possibilitou sua articulação com os conflitos armados vivenciados atualmente, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Por fim, a análise dos resultados permite afirmar que o trabalho desenvolvido superou o objetivo inicial do curso, que era alfabetizar no sentido estrito. As oficinas propiciaram uma vivência mais complexa de aprendizagem, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas. O uso do diário como recurso didático, associado a estratégias personalizadas como a agenda e a contextualização histórica, demonstrou o potencial de uma educação comprometida com a realidade dos educandos, promovendo não apenas o letramento, mas também o reconhecimento do sujeito em sua totalidade.

Considerações Finais

O trabalho com a obra *O Diário de Anne Frank* em contextos de alfabetização de jovens e adultos demonstrou-se uma estratégia pedagógica potente para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e historicamente conscientes. A abordagem interdisciplinar, fundamentada em princípios dialógicos, de multiletramentos e humanizadores, possibilitou que os educandos ampliassem seus repertórios culturais e construíssem sentidos para suas próprias trajetórias de vida.

Além de desenvolver habilidades de leitura e escrita, o projeto promoveu o engajamento social, o desenvolvimento da empatia e a compreensão da importância da memória histórica na construção da cidadania. Reforçou-se, assim, o papel dos espaços não formais de educação como lugares de escuta, diálogo e transformação social. Ao conhecer a história de Anne Frank e dialogar com obras complementares como *Minha amiga Anne Frank* (Pick-Goslar 2023) e o filme *Anne Frank, minha melhor amiga* (Sombogaart, 2021), os aprendentes não apenas adquiriram novos conhecimentos, mas também foram convidados a refletir sobre o passado, o presente e os projetos de futuro que desejam construir, pautados na justiça social, na cooperação e na defesa dos direitos humanos.

Ressalta-se que, ao ler e assistir a essas obras, os educandos não apenas conhecem a história de uma menina vítima de xenofobia, racismo e intolerância, mas também se reconhecem como sujeitos históricos capazes de transformar o mundo por meio do conhecimento, da memória e da arte. Portanto, trabalhar *O Diário de Anne Frank*, em diálogo com mídias diversas, promove uma educação sensível, crítica e reflexiva, com uma abordagem interdisciplinar que permite não apenas compreender o passado, mas também pensar o presente e construir projetos de vida baseados na empatia, no respeito e na solidariedade.

Os desafios iniciais, como o desconhecimento histórico e a resistência à escrita pessoal, foram superados por meio de mediações didáticas contextualizada e com a introdução de estratégias inovadoras, como o uso de agendas personalizadas. Esse conjunto de ações facilitou a compreensão dos temas propostos e criou e estimulou que escrita se tornasse um valioso espaço de escuta interna, de expressão emocional e de valorização da identidade dos educandos.

Ao longo do percurso, observou-se que a leitura de *O diário de Anne Frank* mobilizou afetos, memórias e reflexões profundas. A frase “Apesar de tudo, eu ainda acredito na bondade humana” (Frank, 1995, p. 289) tornou-se um catalisador de debates sobre ética, justiça e cidadania, demonstrando que os vínculos criados entre os aprendentes e a obra revelaram o quanto a literatura, quando bem mediada, pode atuar como ponte entre o saber e o sentir, promovendo um letramento que vai além do domínio técnico da linguagem.

Dessa forma, o projeto superou o objetivo inicial de alfabetizar em sentido estrito, e alcançou uma dimensão formativa ampla. As oficinas integraram conhecimentos, emoções e práticas sociais, valorizando o educando em sua totalidade. Conclui-se que trabalhar com *O Diário de Anne Frank* em contextos educacionais é uma prática pedagógica potente, ética e



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



transformadora. Trata-se de um caminho para uma educação que humaniza, escuta, reconhece e promove sujeitos críticos, capazes de ler o mundo e de reescrever suas próprias histórias com dignidade e autonomia.

O uso de *O diário de Anne Frank* mostrou-se profundamente enriquecedor em um ambiente de ensino não formal, voltado ao público adulto em processo de alfabetização. Tal constatação reforça ainda mais o potencial formativo da obra em contextos de educação formal, desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Ao ser trabalhada com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e articulação interdisciplinar, a obra permite o desenvolvimento de competências essenciais previstas na BNCC, como empatia, pensamento crítico, valorização da diversidade e protagonismo juvenil. Dessa forma, *O diário de Anne Frank* pode e deve ser explorado também nos currículos escolares como uma ferramenta de formação cidadã, cultural e ética.

Por fim, este trabalho evidenciou que a educação, quando orientada por princípios de escuta, respeito, diálogo e acolhimento, tem o poder de transformar realidades e reconstruir subjetividades. Trabalhar com *O diário de Anne Frank* em contextos de vulnerabilidade não é apenas um ato de ensino de conteúdos, mas um gesto de resistência, de reconhecimento do outro e de afirmação da humanidade comum que nos conecta. Que cada educador e educadora se sinta encorajado a abrir espaço para que outras vozes, como a de Anne, como a dos nossos educandos, sejam lidas, ouvidas e escritas, pois é na escuta e na palavra que reside a verdadeira potência de ensinar e aprender.

1166

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 jun. 2025.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank: a edição definitiva*. Tradução de Alves Calado. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PICK-GOSLAR, Hannah; SCHNEIDER, Dina. *Minha amiga Anne Frank*. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. São Paulo: Vestígio, 2023.

ROJO, Roxane. Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. In: ROJO, Roxane (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 17–40.



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



SOMBOGAART, Ben (Diretor). *Anne Frank, minha melhor amiga* [filme]. Holanda: FATT Productions, 2021.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60–92, 2000. Disponível em: https://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 05 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole *et al.* Trad. José Cipolla Neto *et al.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

1167



Actas Completas e Resumos da 14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Poder

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-81-6

¿CÓMO GARANTIZAR QUE TODOS LOS ESTUDIANTES ADQUIEREN HABILIDADES PRÁCTICAS COMPLEJAS ESENCIALES QUE SISTEMÁTICAMENTE EVITAN APRENDER? VÍDEO-EVALUACIÓN INTENSIVA COMO ESTRATEGIA PARA GARANTIZAR ESTE TIPO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Payo-Puente P ¹²
Macedo S ^{2 3}

Introducción

La adquisición de habilidades prácticas complejas constituye uno de los mayores desafíos en la educación superior. Según Villarroel y Bruna (2019), existe una brecha persistente entre la teoría y la práctica en la formación profesional, particularmente en disciplinas donde ciertas competencias prácticas resultan fundamentales para el desempeño profesional.

Un problema recurrente en la enseñanza universitaria es la tendencia de los estudiantes a concentrar su estudio en períodos cercanos a la evaluación, estrategia particularmente ineficaz para el desarrollo de habilidades prácticas que requieren práctica distribuida y sistemática (CARPENTER et al., 2012). Esta situación se agrava cuando los sistemas de evaluación, por limitaciones logísticas o temporales, no pueden garantizar que todos los estudiantes sean evaluados en todas las competencias esenciales.

Este trabajo presenta una intervención educativa diseñada para abordar dos problemas persistentes en la educación superior:

La dificultad para garantizar la adquisición de competencias prácticas complejas que requieren práctica sostenida y sistemática y que los estudiantes sistemáticamente evitan.

La tendencia estudiantil a concentrar el aprendizaje práctico en períodos cercanos a la evaluación, resultando en aprendizajes superficiales y poco duraderos.

1168

¹ Mestrado Integrado em Medicina Veterinária Universidade do Porto (PORTUGAL). pablopayo@gmail.com / ppayo@icbas.up.pt.

² Grupo de Investigación e Innovación Pedagógica de Ensino Veterinário (GIIPEV)

³ Mestrado Integrado em Medicina Veterinária. Universidade Vasco da Gama (PORTUGAL).

Fundamentación teórica

La evaluación como motor del aprendizaje

El concepto de "evaluación para el aprendizaje" (SAMBELL; MCDOWELL; MONTGOMERY, 2013) reconoce el poder de la evaluación como motor que orienta el comportamiento estudiantil. Como señala Boud (2007), "los estudiantes pueden escapar de una mala enseñanza, pero no pueden escapar de una mala evaluación". Esta premisa fundamenta nuestra intervención: si la evaluación determina qué y cómo estudian los alumnos, entonces modificar la evaluación puede transformar el aprendizaje.

Evaluación auténtica en educación superior

La evaluación auténtica, definida como aquella que replica tareas del mundo real, ha demostrado ser particularmente efectiva en la educación superior. Según Villarroel et al. (2018), este enfoque "desafía a los estudiantes a aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos realistas que simulan los desafíos de la práctica profesional". La autenticidad en la evaluación incrementa la motivación, el compromiso y la transferencia del aprendizaje (GULIKERS; BASTIAENS; KIRSCHNER, 2004).

1169

Aprendizaje distribuido vs. Concentrado

La investigación en psicología cognitiva ha demostrado consistentemente la superioridad del aprendizaje distribuido (espaciado en el tiempo) sobre el aprendizaje concentrado (masivo) para la retención a largo plazo. Carpenter et al. (2012) señalan que "la práctica distribuida produce un aprendizaje más duradero que la práctica masiva, especialmente para la adquisición de habilidades complejas". Este fenómeno, conocido como "efecto de espaciamento", es particularmente relevante para el desarrollo de competencias prácticas que requieren automatización y fluidez.

Tecnologías digitales en la evaluación de competencias

El uso de tecnologías digitales para la evaluación de competencias prácticas representa una tendencia creciente en educación superior. Donkin, Askew y Stevenson (2019) demostraron que "el video-feedback mejora significativamente el desarrollo de habilidades prácticas y aumenta el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje". Estas herramientas permiten superar limitaciones logísticas mientras se mantiene la autenticidad de la evaluación.

¿Porque si los estudiantes no preparan las partes más complejas de la asignatura práctica, no examinar a todos los estudiantes de esas partes?

Es muy difícil porque cada examen de neurológico son como mínimo 10 minutos y de locomotor aproximadamente el mismo tiempo. Para 80 alumnos sería evaluar casi 27 horas por un mismo docente. Eso sería más de 3 días, durante 8 horas diarias, convocando a estudiantes cada 20 minutos, interrumpiendo sus clases y sus otras obligaciones. Sólo sería practicable si estuviesen 4 docentes, simultáneamente, examinando durante casi 8 horas diarias pero mismo así había que convocar a los estudiantes lo cual sería complejo. Mismo que se pudiese hacer, por ejemplo en un sábado y hubiese fondos para pagar a esos profesores falta el problema irresolubles de ser un examen real, con animales. Es impracticable, e ilegal, realizar un examen neurológico y otro de sistema locomotor a un mismo perro durante 8 horas, 3 días seguidos. Lo máximo que tolera el mismo animal es una exploración de 20 minutos cada 2 horas. Por eso, para evaluar a todos los alumnos, de los dos sistemas, en un mismo periodo, se necesitarían a parte de los 4 profesores, más de 12 perros diferentes, para explorar durante 8 horas, alimentarlos, pasearlos y tener instalaciones para que reposasen durante todo ese tiempo. No hay modo de superar el problema de exámenes intensivos a los estudiantes y el compromiso con el bien estar animal. No existía hasta ahora una posible solución a este problema.

1170

¿Porque los estudiantes no preparan las partes más complejas de la asignatura práctica?

Este fenómeno representa un claro ejemplo de lo que la literatura denomina "aprendizaje estratégico basado en probabilidades de evaluación" (Gibbs, 2010), donde los estudiantes, ante la imposibilidad logística de ser evaluados en todas las competencias prácticas, realizan un análisis costo-beneficio que determina su comportamiento de estudio. En el caso de estudio específico que presentamos las competencias más complejas, como las exploraciones neurológica y locomotora, convergen varios factores críticos: mayor dificultad técnica, necesidad de práctica distribuida, limitaciones en la disponibilidad de recursos (animales que se fatigan) y, crucialmente, la baja probabilidad estadística (aproximadamente 20%) de ser evaluados en estas áreas específicas. Esta combinación crea lo que Ramsden (1992) describe como un "círculo vicioso" donde los estudiantes, racionalmente desde su perspectiva, minimizan su inversión de tiempo en las competencias más complejas pero menos probables de ser evaluadas, concentrándose en aquellas con mayor probabilidad de aparecer en la evaluación. Como demuestran los estudios sobre patrones de estudio (Carpenter et al., 2012), este comportamiento estratégico es perfectamente predecible y representa una respuesta adaptativa al sistema de evaluación, no necesariamente una falta de motivación o capacidad.

Metodología

Diseño de la intervención

Se implementó un sistema de evaluación híbrido que incluía:

Evaluación mediante vídeo: Cada estudiante debía grabar y enviar vídeos (máximo 10 minutos cada uno) demostrando su competencia en procedimientos prácticos complejos previamente identificados como problemáticos en la asignatura de Exploración Animal (examen locomotor y examen del sistema neurológico)

Requisito obligatorio: La aprobación de estos vídeos era condición indispensable para acceder a la evaluación práctica presencial con el docente.

Retroalimentación personalizada: Cada estudiante recibió comentarios específicos sobre sus fortalezas y áreas de mejora.

Oportunidad de mejora: Los estudiantes podían enviar nuevos vídeos para mejorar su calificación o en caso de no superar unos mínimos podrían grabar nuevamente un video del sistema en cuestión. La no superación de la grabación de los videos impide la superación de la unidad curricular completa.

1171

Criterios de evaluación

Se evaluaron los siguientes aspectos mediante una plantilla muy detallada por itens:

Sistematización y secuencia correcta del procedimiento

Ejecución técnica de cada componente

Interpretación de resultados

Eficiencia temporal (destreza)

Integración de todos los componentes del procedimiento.

Antes de enviar el vídeo el alumno debería rellenar la plantilla haciendo una auto-avaluación (capacidad meta-cognitiva) de su desempeño práctico en el mismo.

Contexto de aplicación

Para ilustrar la efectividad de esta metodología, presentamos su aplicación en la asignatura de Semiología/Propedéutica del tercer año de Veterinaria, específicamente enfocada en las exploraciones del animal (exploración al animal en una emergencia, exploración general, dermatológica, urinaria, locomotor, neurológica, exploración oftalmológica, del sistema digestivo, exploración cardiocirculatoria y exploración al sistema respiratorio) en las cuales históricamente los componentes examen neurológico y locomotor, fueron identificadas como las competencias prácticas más complejas y tradicionalmente menos dominadas por los estudiantes

Para colmatar esta falla formativa, en este contexto específico, los estudiantes debían grabar dos vídeos: uno realizando una exploración neurológica completa y otro realizando una exploración locomotora completa en un animal real. Estas competencias habían sido históricamente problemáticas debido a su complejidad técnica y la necesidad de práctica sistemática para su dominio. (los estudiantes que en su examen práctico debían de realizar estas exploraciones, neurológico/locomotor tenían casi un 100% de suspensos/ pruebas muy deficientes o directamente el estudiante desistía del examen).

La principal innovación de este enfoque radica en haber convertido un problema crónico (la evitación sistemática de las competencias más complejas) en una oportunidad de aprendizaje garantizado, mediante un cambio en el sistema de evaluación.

Resultados

Participación y cumplimiento

Por primera vez, podemos asegurar de modo inequívoco que más del 90% de los estudiantes practicaron intensivamente las competencias prácticas tradicionalmente más descuidadas (examen locomotor y examen neurológico).

1172

Rendimiento académico

Aunque estas competencias, examen locomotor y examen neurológico, continuaron siendo las más difíciles para los estudiantes, se logró que más del 85% de TODOS los estudiantes demostrara capacidad para realizarlas de modo adecuado y completo, en contraste con el fracaso de los estudiantes que eran examinados de estas áreas en los últimos 20 años anteriores.

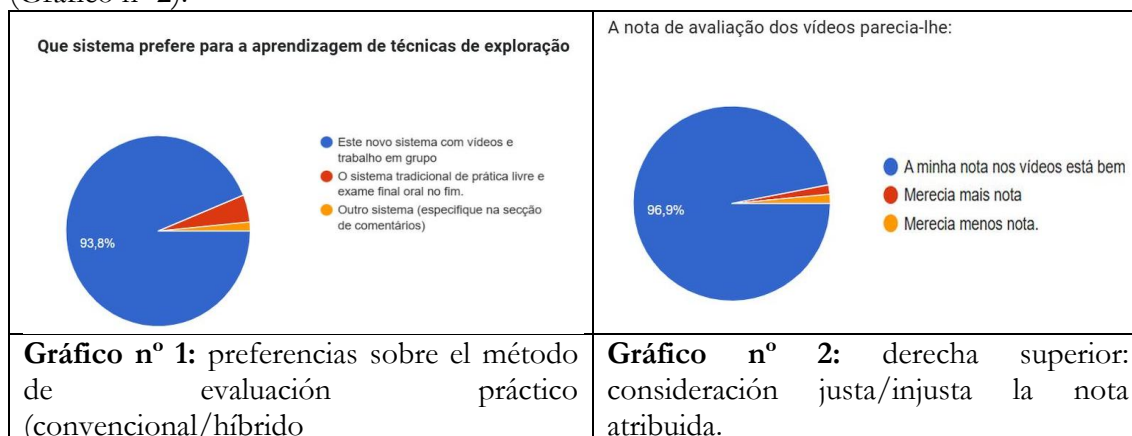
Impacto en la práctica

Por primera vez más dos décadas, se observó un incremento significativo en el uso de instalaciones y materiales específicos para la práctica, hasta el punto de requerir equipamiento adicional específico para neurología/locomotor para la práctica continua e intensiva. Esto ocurre

Satisfacción de los estudiantes

Las encuestas de satisfacción revelaron que los estudiantes:
Preferían el método híbrido (vídeo + presencial) sobre el método convencional (Gráfico nº1).

Consideraban el sistema de evaluación justo y equitativo, reconocían la necesidad de exigencia en estas competencias y mostraban conformidad con la calificación recibida. (Gráfico nº 2).



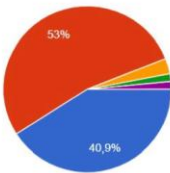
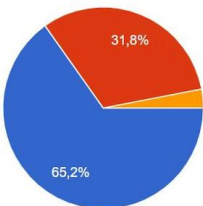
Comparativamente a los métodos convencionales la mayoría de los estudiantes reconoce que esta metodología de grabar un vídeo como prueba de aprendizaje evaluación les ayudó en la adquisición/consolidación de habilidades prácticas, reconocen que les ayudó para una aprendizaje más profunda y duradera de lo habitual y les ayudó a estar más seguros de sí mismo en la exploración animal. Los estudiantes también reconocen la capacidad del sistema para ayudar a identificar y corregir errores técnicos. (Cuadro 1)

1173

En su opinión personal, este método de grabar un vídeo como prueba de aprendizaje/ evaluación...				
	¿Le ayudó de alguna forma en la adquisición/consolidación de habilidades prácticas?	¿Le ayudó para un aprendizaje más profunda y duradera de lo habitual?	¿Le ayudó a estar más seguro de mí mismo en la exploración de un animal?	¿Le ayudó a identificar y corregir errores técnicos?
Ayudó muchísimo	41%	45%	44%	44%
Ajudó mucho	59%	47%	48%	45%
Ajudó igual que otros métodos	0%	8%	6%	8%
Ajudó muy poco	0%	0%	0%	0%
No ayudó nada	0%	0%	0%	0%

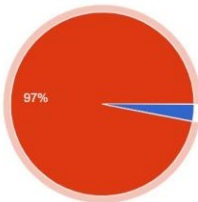
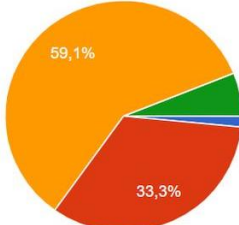
Cuadro 1: Opinión de los estudiantes sobre las fortalezas del sistema de video evaluación: adquisición consolidación de habilidades prácticas, aprendizaje más profundo y duradero, adquisición de mayor seguridad en la exploración y colabora en la identificación y corrección de los propios errores.

El método de grabación de vídeos aumentó el tiempo dedicado a la parte práctica como procurado por esta estrategia pedagógica para adquirir destreza y un aprendizaje distribuido. (Gráfico nº 3) y los alumnos consideran que han aprendido mucho. (Gráfico nº 4)

Quanto ao tempo dedicado à prática de exploração clínica pensa que:  - Aumentou muitíssimo com este método - Aumentou com este método - Manteve-se semelhante ao método tradicional - Diminuiu em comparação com o método tradicional - Diminuiu muitíssimo em comparação com o método tradicional	Considera que tem aprendido?  - Multissimo - Muito - O normal - Pouco - Muito pouco - Nada
Gráfico n° 3: Tiempo dedicado a la exploración práctica comparativamente a otros métodos convencionales.	Gráfico n° 4: consideración del aprendizaje adquirido por parte de los estudiantes.

Aunque la mayoría de los estudiantes (97%) reconoce a día de hoy que no había participado todavía en un sistema de evaluación híbrido con grabación de vídeos (Gráfico n° 5), la dificultad técnica de realización de los vídeos fue muy limitada (Gráfico n° 6) (el hecho de grabar en equipos de 2 o 3 estudiantes, colaboraría a colmar este problema en los pocos estudiantes con problemas).

1174

Já tinha participado num métodos de gravação de vídeos para avaliação, deste tipo?  - Sim - Não	A nível TÉCNICO, fazer a gravação pareceu-lhe?  - Muito complicada - Complicado - Simples - Muito simples
Gráfico n° 5: participación de los estudiantes en sistemas híbridos de evaluación (presencial/vídeos)	Gráfico n° 6: dificultad técnica referida en la elaboración de vídeos.

Respecto al número de ocasiones, sesiones, que tuvieron que hacer los estudiantes (Gráfico n° 7) para realizar cada uno de los vídeos detectamos dos grandes grupos opuestos en la clase. En tanto y cuanto un grupo (50% de los estudiantes aproximadamente) lo hizo relativamente rápido en una o dos sesiones, otro grupo de estudiantes tuvo muchas más dificultades y se tuvo que reunir hasta en 5 o más ocasiones. Respecto a la duración de las sesiones de grabación se detectó una horquilla mayoritaria de entre 3 y 5 horas por sesión, aunque se detectaron extremos de alumnos extremadamente organizados y rápidos que lo

conseguieron en sesiones de dos o incluso una hora en cuanto en el otro extremo hubo grupos (25% de los estudiantes) con sesiones de 6 o incluso más horas (Gráfico nº 8). Desde nuestro punto de vista esto tiene poco sentido, porque por definición los aprendizajes prácticos deberían ser hipotéticamente pero la inercia de concentrar aprendizajes, bien sea teóricos o prácticos, sigue presente en uno de cada 4 alumnos.

Por último, aparentemente el hecho de hacer el papel de estudiantes durante un examen, grabando los vídeos parece haber ayudado a que los estudiantes refieran en su mayoría la adquisición de mayor confianza frente a la prueba práctica presencial y al hacerlo en grupo una mejora de relaciones personales (Gráfico 9).

APROXIMADAMENTE, quantas vezes se teve que juntar com os seus colegas para praticar e gravar a exploração de cada um dos vídeos?

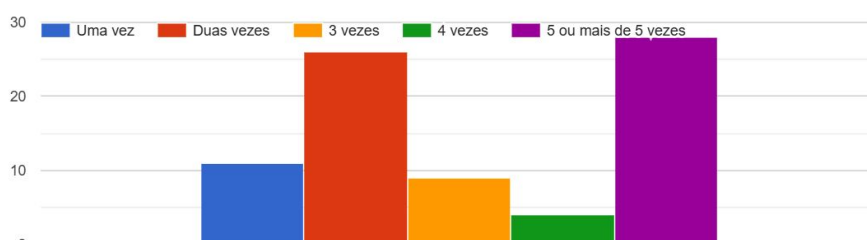


Gráfico nº 7: número de sesiones para realización de os vídeos.

3.- De modo aproximado, quantas horas dedicava aproximadamente em CADA SESSÃO de praticar para os vídeos? (pode marcar várias. p.ex entre 2 e 3 horas)



Gráfico nº 8: número de horas por sesión para realización de os vídeos.

1175

Na sua opinião pessoal este método de gravar um vídeo como prova de aprendizagem/ avaliação AJUDOU:

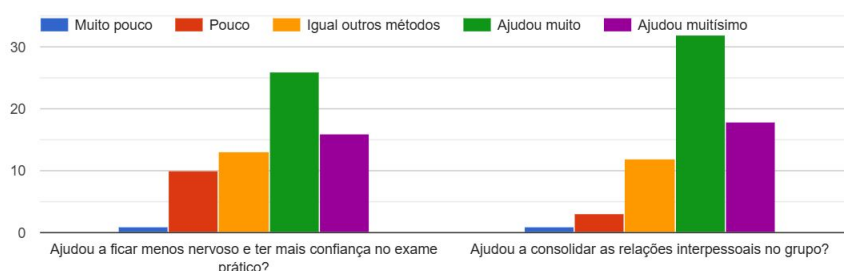


Gráfico nº 9: apreciação de la adquisición de confianza y mejora de relaciones personales con la estrategia de grabación de vídeo.

Limitaciones identificadas

El principal desafío sin ningún género de dudas, fue el tiempo docente requerido para visualizar, evaluar y proporcionar retroalimentación detallada para cada vídeo, lo que representa un coste muy significativo en recursos humanos que no sabemos si las instituciones universitarias están dispuestas a asumir. En el caso concreto de este estudio el cuerpo docente empleó algo más de 15-18 horas en visualizar /puntuar los trabajos.

1176

Discusión

Los resultados obtenidos coinciden con investigaciones previas sobre el impacto positivo de la evaluación auténtica en el aprendizaje de habilidades prácticas (VILLARROEL et al., 2018; DONKIN; ASKEW; STEVENSON, 2019). La mejora significativa en el rendimiento de los estudiantes puede explicarse desde varios marcos teóricos:

Teoría del aprendizaje experiencial (KOLB, 1984): La necesidad de practicar repetidamente para la grabación del vídeo proporciona múltiples ciclos de experiencia-reflexión. Esta metacognición implícita se ve potenciada por la obligatoriedad en el método expuesto de que cada alumno debe anexas junto a su trabajo de video la plantilla detallada de examen locomotor y neurológico. En ella el estudiante debe registrar y más importante aún puntuar cada uno de los ítems realizados y finalmente darse una nota final como autoevaluación.

Aprendizaje distribuido vs. concentrado: La intervención forzó un cambio desde el estudio concentrado pre-examen hacia la práctica distribuida, que según la literatura cognitiva favorece la retención a largo plazo (CARPENTER et al., 2012).

Evaluación como motor del aprendizaje: Confirma la premisa de que los estudiantes orientan su aprendizaje hacia lo que será evaluado (BOUD; FALCHIKOV, 2007).

Aprendizaje colaborativo: La necesidad de grabar con compañeros promovió el aprendizaje entre pares, ampliando el impacto pedagógico.

La principal innovación de este enfoque radica en haber convertido un problema crónico (la evitación sistemática de las competencias más complejas) en una oportunidad de aprendizaje garantizado, mediante un cambio en el sistema de evaluación.

Ventajas adicionales de la vídeo-evaluación intensiva

La implementación del sistema de vídeo-evaluación intensiva presenta numerosas ventajas adicionales que trascienden el objetivo inicial de garantizar el aprendizaje de competencias prácticas complejas:

Transparencia y objetividad en la evaluación

El registro audiovisual de la ejecución de cada estudiante transforma radicalmente la transparencia del proceso evaluativo. Como señalan Boud y Molloy (2013, p. 225), la evaluación tradicional de habilidades prácticas suele carecer de evidencias tangibles que sustenten las calificaciones asignadas. En nuestro sistema, cada vídeo constituye un documento objetivo que puede ser revisado múltiples veces y por diferentes evaluadores, lo que reduce significativamente la subjetividad inherente a la evaluación práctica convencional. En caso de discrepancias o solicitudes de revisión, ya no es necesario que el estudiante repita la prueba frente a otros docentes, como ocurre en los sistemas tradicionales. En su lugar, el archivo puede ser visionado por otros evaluadores, lo que aumenta la objetividad y reduce posibles sesgos. Además, la retroalimentación puede ser mucho más precisa y específica, señalando momentos exactos del vídeo donde se producen errores o aciertos particulares. Este enfoque se alinea con lo que Carless (2015,) denomina "evaluación sostenible", que busca maximizar el aprendizaje a través de procesos transparentes y dialogados.

1177

Evidencia para la homologación y convalidación de competencias

Los vídeos constituyen evidencias incontestables de las competencias adquiridas por cada estudiante, lo que facilita enormemente los procesos de homologación y convalidación de titulaciones. Según Bearman et al. (2016), uno de los mayores desafíos en la movilidad académica internacional es la falta de evidencias concretas sobre las competencias prácticas adquiridas. Nuestro sistema proporciona documentación objetiva precisamente de aquellas habilidades más complejas y difíciles de verificar.

Accesibilidad tecnológica

La viabilidad de esta metodología se ha visto favorecida por la democratización de la tecnología digital. Como señala Kirkwood (2014), la ubiquidad de dispositivos de grabación de alta calidad y las plataformas de almacenamiento en la nube han creado una "ventana de oportunidad digital" para innovaciones pedagógicas anteriormente inviables. Hace apenas una década, los equipos de grabación eran costosos y la transmisión de archivos grandes resultaba prohibitiva, limitando severamente la aplicabilidad de este enfoque. Actualmente, prácticamente cualquier estudiante dispone de un smartphone con capacidad para grabar vídeos de calidad suficiente y puede transferirlos fácilmente a través de múltiples plataformas.

Identificación de patrones de error y dificultades sistemáticas

Una ventaja pedagógica extraordinaria de este sistema es la posibilidad de analizar un volumen significativo de ejecuciones prácticas en un período concentrado. En nuestro caso, la visualización de más de 70 grabaciones de exploraciones neurológicas y locomotoras permitió identificar patrones de error y dificultades recurrentes que, en un sistema tradicional, habrían requerido aproximadamente ocho años de observaciones para obtener una muestra equivalente.

Esta visión panorámica de las dificultades de aprendizaje permite, como sugiere Hattie (2009, p. 173), ajustar la enseñanza basándose en evidencias concretas sobre los obstáculos más frecuentes, en lugar de impresiones anecdóticas o suposiciones. La identificación de estos patrones transversales facilita el diseño de intervenciones pedagógicas específicas para abordar las dificultades más prevalentes.

En otro aspecto, el hecho de que los estudiantes tengan que enviar junto a su archivo de vídeo, una autoevaluación según una plantilla muy detallada, nos ha hecho entender que varios estudiantes, con errores serios, los cometían sin saberlo ya que se daban puntuaciones correctas. Eran errores metacognitivos difíciles de resolver. Nadie corrige lo que cree que está haciendo adecuadamente. Habrá que encontrar alguna estrategia adicional para resolver este problema que de hecho con seguridad existió desde siempre con los métodos convencionales de evaluación y que ahora detectamos muy nítidamente.

Reducción del impacto de la ansiedad de evaluación

Un beneficio significativo de este enfoque es la reducción del impacto negativo de la ansiedad asociada a la evaluación. Según Zeidner (2010, p. 431), la ansiedad ante exámenes puede reducir el rendimiento hasta en un 30%, especialmente en pruebas prácticas realizadas bajo observación directa. Nuestro sistema permite que los estudiantes realicen la grabación en un entorno menos estresante, sin la presión inmediata del evaluador, lo que resulta particularmente beneficioso para aquellos con mayor tendencia a la ansiedad (Gráfico nº 9).

1178

Además, en el contexto específico de la medicina veterinaria, este formato reduce también el estrés de los animales utilizados para la demostración, lo que a su vez facilita la ejecución correcta de las maniobras exploratorias. Como señalan Hecker y Violato (2009, p. 845), el nerviosismo del paciente (en este caso, el animal) puede interferir significativamente con la demostración de competencias clínicas, creando un círculo vicioso de dificultad creciente.

Desarrollo de la conciencia sobre la importancia de la destreza

Un aspecto pedagógico crucial de nuestro sistema es el requisito de que los vídeos sean grabados sin cortes ni ediciones, con una duración máxima estrictamente limitada (11 minutos). Esta restricción no es arbitraria, sino que busca desarrollar en los estudiantes la conciencia sobre la importancia de la destreza como componente esencial de la competencia clínica.

Como argumenta Ericsson (2008, p. 992) en su trabajo sobre el desarrollo de la pericia profesional, la competencia no solo implica conocer (saber) y saber hacer (habilidad), sino también hacerlo con la fluidez y eficiencia apropiadas (destreza). En el contexto veterinario, esta dimensión temporal adquiere especial relevancia: los animales tienen umbrales de tolerancia limitados para los procedimientos exploratorios, y superarlos puede comprometer tanto el bienestar animal como la fiabilidad de los hallazgos clínicos.

La restricción temporal de los vídeos simula las condiciones reales de la práctica profesional, donde el tiempo es un recurso limitado y valioso. Los estudiantes deben, por tanto, no solo demostrar la ejecución correcta de cada maniobra exploratoria, sino hacerlo con la suficiente fluidez para completar el procedimiento dentro del tiempo asignado. Esta exigencia contribuye significativamente a la autenticidad de la evaluación, acercándola a las demandas reales del entorno profesional (GULIKERS; BASTIAENS; KIRSCHNER, 2004, p. 69).

1179

Aplicabilidad a otros contextos educativos

Aunque nuestra intervención se implementó en el contexto específico de la educación médico-veterinaria, el enfoque de vídeo-evaluación intensiva tiene potencial de aplicación en diversos contextos educativos donde existan competencias prácticas complejas que:

Requieran práctica sistemática y distribuida en el tiempo.

Sean fundamentales para el desempeño profesional futuro.

Resulten difíciles de evaluar de manera exhaustiva en todos los estudiantes.

Algunos ejemplos de áreas donde esta metodología podría ser particularmente útil podrían incluir las habilidades clínicas en ciencias de la salud (medicina, enfermería, fisioterapia), habilidades interpretativas en música y artes escénicas, competencias comunicativas en traducción e interpretación, o incluso habilidades docentes en formación del profesorado.

Conclusiones

La implementación de un sistema de vídeo-evaluación intensiva ha demostrado ser altamente efectiva para garantizar el desarrollo de competencias prácticas complejas en educación superior que de otros modos no se realizaban. Los principales logros incluyen:

Asegurar que todos los estudiantes practiquen y demuestren competencia en las habilidades tradicionalmente más evitadas.

Proporcionar retroalimentación personalizada y específica sobre competencias complejas.

Fomentar la práctica distribuida en el tiempo, en contraste con el estudio concentrado pre-examen.

Promover el aprendizaje colaborativo entre estudiantes.

Identificar patrones comunes de error que pueden informar mejoras en la enseñanza.

Mejorar las relaciones de equipo y la confianza de los estudiantes frente a un próximo examen práctico.

La principal limitación del método es el elevado coste en tiempo docente, lo que plantea desafíos para su sostenibilidad a largo plazo. Sugiere la necesidad de explorar sistemas semi-automatizados de evaluación o la asignación específica de recursos para esta actividad. Es posible que, con la evolución de la Inteligencia Artificial, el visionado preliminar de los vídeos realizados por los alumnos pueda ser simplificado haciendo por lo menos un cribado inicial. De cualquier forma, este enfoque representa un avance significativo en la garantía de calidad de la formación universitaria práctica particularmente en áreas donde determinadas competencias prácticas resultan fundamentales, pero tradicionalmente difíciles de garantizar. Para terminar, subrayar que aunque la estrategia parece funcionar bien, el coste de horas de evaluación/docente sigue siendo el factor clave. Está muy demostrado que la evaluación es el principal motor para mejorar el aprendizaje. No obstante, en la Universidad, el centro está todavía en la enseñanza y no en la evaluación/aprendizaje. Todavía se contratan y organizan a los profesores y a los servicios literalmente por carga horaria considerando como tal casi en exclusiva las horas de clases dadas, sean teóricas o prácticas. Teniendo esto en cuenta, obviamente las evaluaciones simplificadas, por escrito, con exámenes de rápida corrección son mucho más “rentables” para el docente y para la Universidad, que evaluar componentes prácticos en los que se tarda mucho más tiempo y que no cuenta para nada. Esta es una realidad, que a nuestro juicio debería ser revisada. Las asignaturas con componente prácticos avanzados como la que presentamos con mucho componente práctica y especialmente la evaluación de la misma, debería ser reconsiderada. Lamentablemente hasta que esto cambie, sistemas como el que presentamos, factibles y muy efectivos, sólo serán posibles si un docente, a título “voluntario”, *próbono* lo cual, a largo plazo, por desgracia, no será sostenible.

1180

Implicaciones pedagógicas

Los resultados de esta intervención sugieren varias implicaciones para la educación superior:



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



La necesidad de diseñar sistemas de evaluación que garanticen la adquisición de todas las competencias esenciales, especialmente las más complejas.
La importancia de reconocer el tiempo docente necesario para una evaluación auténtica y formativa de habilidades prácticas.
El potencial de las tecnologías digitales para superar limitaciones logísticas en la evaluación de competencias prácticas.
La efectividad de los enfoques híbridos (digital-presencial) para maximizar las oportunidades de aprendizaje y evaluación.
La conveniencia de alinear los sistemas de evaluación con los objetivos de aprendizaje más críticos para la práctica profesional futura.

Referencias

BEARMAN, M. et al. Learning empathy through simulation: A systematic literature review. *Simulation in Healthcare*, v. 11, n. 2, p. 52-62, 2016.

BOUD, D.; FALCHIKOV, N. Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. London: Routledge, 2007.

BOUD, D.; MOLLOY, E. Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 38, n. 6, p. 219-232, 2013.

CARLESS, D. Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice. London: Routledge, 2015.

CARPENTER, S. K. et al. Using spacing to enhance diverse forms of learning: Review of recent research and implications for instruction. *Educational Psychology Review*, v. 24, n. 3, p. 369-378, 2012.

DONKIN, R.; ASKEW, E.; STEVENSON, H. Video feedback and e-Learning enhances laboratory skills and engagement in medical laboratory science students. *BMC Medical Education*, v. 19, n. 1, p. 310, 2019.

ERICSSON, K. A. Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. *Academic Emergency Medicine*, v. 15, n. 11, p. 988-994, 2008.

GIBBS, G. Using assessment to support student learning. Leeds: Leeds Metropolitan University Press, 2010.

GIBBS, G.; SIMPSON, C. Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, v. 1, n. 1, p. 3-31, 2004.

1181





14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Cultura e Poder

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



GULIKERS, J. T. M.; BASTIAENS, T. J.; KIRSCHNER, P. A. A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, v. 52, n. 3, p. 67-86, 2004.

HATTIE, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009.

HECKER, K.; VIOLATO, C. Validity, reliability, and defensibility of assessments in veterinary education. *Journal of Veterinary Medical Education*, v. 36, n. 3, p. 271-275, 2009.

KIRKWOOD, A. Teaching and learning with technology in higher education: Blended and distance education needs 'joined-up thinking' rather than technological determinism. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, v. 29, n. 3, p. 206-221, 2014.

KOLB, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge, 1992.

SAMBELL, K.; MCDOWELL, L.; MONTGOMERY, C. *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge, 2013.

VILLARROEL, V. et al. Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 43, n. 5, p. 840-854, 2018.

VILLARROEL, V.; BRUNA, D. ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, n. 50, p. 492-509, 2019.

ZEIDNER, M. Test anxiety. In: DOBSON, K. S. (Ed.). *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. 3. ed. New York: Guilford Press, 2010. p. 429-462.

1182



VOZES DA DIVERSIDADE E O PAPEL DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Sônia Marta Coelho Pereira¹
Matheus Adonay Frazão Batalha²

Introdução

O presente artigo analisa criticamente a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares, com base nas experiências de educadores que participaram do curso de segunda licenciatura em educação especial, no programa Parfor Equidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A partir das narrativas coletadas, observa-se que as práticas pedagógicas ainda se fundamentam em modelos tradicionais, caracterizados pela padronização e homogeneização do ensino e da aprendizagem. No entanto, começam a emergir abordagens que valorizam a autoria da criança e a escuta ativa de suas necessidades. Neste cenário, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é identificado como uma perspectiva pedagógica essencial para o planejamento educacional inclusivo e intencional. O DUA visa assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas limitações ou diferenças, possam acessar o currículo de forma plena. A adoção dessa abordagem requer uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas atuais, incentivando os educadores a reavaliar suas metodologias e adotar estratégias que considerem as particularidades de cada aluno. Assim, o DUA se configura não apenas como uma diretriz teórica, mas como uma ferramenta prática que pode transformar o ambiente escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

A inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares é um tema amplamente ancorado e amparado por legislação vigente, tornando inegável a responsabilidade dos educadores em participar desse processo. Especialmente à luz das diretrizes internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, a inclusão se torna uma exigência ética e moral que busca garantir que todos os alunos,

1183

¹ Doutora em Ciências Sociais pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS) -PY, com título reconhecido no Brasil pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Mestre em Literatura Brasileira (CES-JF), Pedagoga (CES-JF), Professora Regente da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Professora do Parfor-UFJF. Email: sonia1968coelho@gmail.com

² Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz De Fora - Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação (UFJF) - Graduando em Educação especial inclusiva (UFJF). Email: matheus.batalha@estudante.ufjf.br

independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de excelência e justiça social. Neste momento histórico, é imprescindível que os professores se apropriem desse conhecimento e compreendam suas implicações, a fim de que possam efetivamente contribuir para a construção de um ambiente educacional inclusivo. Não há mais a possibilidade de querer ou não um ambiente inclusivo; ele deve existir por questões humanitárias e legais, refletindo o compromisso da sociedade com a dignidade e os direitos de todos os indivíduos. A educação inclusiva não é apenas uma diretriz pedagógica, mas uma responsabilidade coletiva que deve ser assumida por todos os profissionais da educação.

O artigo baseia-se na análise do relato das experiências de educadores e educadoras que participam do curso de segunda licenciatura em educação especial, no programa Parfor Equidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A partir das respostas obtidas por meio de um questionário aplicado via Google Forms, durante o mês de maio de 2025, observa-se um panorama diverso de compreensões e práticas, revelando tensões entre concepções tradicionais de ensino e os pressupostos de uma educação inclusiva e dialógica. Nesse contexto, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo ao currículo.

1184

A Inclusão na Educação: Um Contexto Histórico

A inclusão escolar, conforme preconizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), deve ser entendida como um direito fundamental de todos os estudantes. A legislação brasileira, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), reforça a necessidade de garantir a educação para todos. Contudo, a realidade nas escolas ainda é marcada por desafios significativos. De acordo com dados do Censo Escolar de 2021, apenas 85% dos estudantes com deficiência estão matriculados em escolas regulares, o que indica que ainda há um número considerável de alunos fora do sistema inclusivo. Além disso, a falta de formação adequada para os educadores e a escassez de recursos pedagógicos adaptados são barreiras que dificultam a efetivação da inclusão. Nesse contexto, a análise das respostas do questionário revela que muitos educadores reconhecem as dificuldades enfrentadas na implementação de práticas inclusivas. Eles destacam a importância do planejamento colaborativo entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os docentes regentes, bem como a necessidade de flexibilização das atividades e da escuta ativa como condições essenciais para uma prática pedagógica inclusiva. No entanto, observa-se um nível de informalidade nessas abordagens, o que sugere que, apesar dos esforços empreendidos, ainda há uma carência de sistematização e de formação continuada que seja orientada por marcos teóricos, como os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essa lacuna evidencia a necessidade de um suporte mais estruturado para que as práticas inclusivas sejam efetivamente implementadas no cotidiano escolar.

Práticas Pedagógicas Tradicionais e Seus Limites

As práticas pedagógicas tradicionais, caracterizadas pela padronização e homogeneização do ensino não atendem às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Almeida (2015) argumenta que a educação ainda é marcada por uma lógica de exclusão, onde as diferenças são vistas como obstáculos. Apontam também Silva e Costa (2022) que a maioria dos professores se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que reforça a necessidade de formação continuada e de um currículo que promova a diferenciação e a personalização do ensino. Nesse contexto, o DUA se apresenta como uma resposta a essas limitações, propondo que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para garantir que todos os alunos possam participar ativamente do processo de aprendizagem, independentemente de suas condições. As respostas ao questionário demonstram que, apesar da presença de discursos sobre inclusão, muitas práticas ainda se ancoram em adaptações pontuais e não em uma reconfiguração metodológica ampla. A expressão “adaptação conforme a necessidade da criança” aparece com frequência, revelando uma lógica responsiva, mas não necessariamente proativa. Isso significa que a ação pedagógica ocorre muitas vezes apenas após a constatação de uma dificuldade individual, ao invés de antecipar as barreiras e preparar o ambiente e o planejamento com base na diversidade como princípio. Essa abordagem, embora bem-intencionada, limita-se a ajustar conteúdos ou estratégias caso a caso, sem promover mudanças estruturais na forma de ensinar e avaliar. Tal lógica mantém o currículo como norma rígida e central, à qual os estudantes devem se adequar, e não como um espaço flexível, a ser moldado para acolher múltiplas formas de aprender e se expressar. Assim, perde-se a oportunidade de construir um planejamento pedagógico verdadeiramente inclusivo e universal, como propõe o DUA.

1185

Emergir de Novas Abordagens: A Autoria da Criança e a Escuta Ativa

Recentemente, têm surgido abordagens que valorizam a autoria da criança e a escuta ativa de suas necessidades. Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um ato de liberdade, onde educador e educando estabelecem um diálogo significativo. A escuta ativa é fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo, pois permite que os educadores compreendam as particularidades de cada estudante. Pesquisas de Oliveira e Santos (2023) indicam que a inclusão de práticas de escuta ativa nas salas de aula não apenas melhora o engajamento dos alunos, mas também promove um clima escolar mais positivo, onde todos se sentem valorizados e respeitados. O DUA complementa essa abordagem ao sugerir que o currículo deve ser flexível o suficiente para permitir que os alunos escolham como querem aprender e demonstrar seu conhecimento, promovendo assim a autoria e a personalização do aprendizado. Diante da análise das respostas dos educadores do Parfor, observam-se indícios dessa escuta na organização de atividades em grupos colaborativos, no respeito aos

diferentes ritmos de aprendizagem e no uso de recursos variados. Relatos de atividades com materiais concretos, jogos e mediação com professores regentes indicam tentativas de romper com modelos conteudistas e autoritários. Ainda que nem sempre nomeada, a escuta ativa aparece como um valor presente nas experiências compartilhadas.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma abordagem pedagógica que se apresenta como uma solução viável para a construção de um ambiente educacional inclusivo. Fundamentado na ideia de que todos os alunos devem ter acesso equitativo ao currículo, o DUA propõe a flexibilização do ensino a partir de três dimensões complementares. A primeira está relacionada à forma como a informação é apresentada, sugerindo que os educadores utilizem múltiplos meios de representação, como textos, vídeos, gráficos e atividades práticas. Essa diversidade de linguagens é fundamental para contemplar diferentes estilos de aprendizagem, sendo especialmente importante para estudantes com deficiências visuais, auditivas ou outras barreiras sensoriais. A segunda dimensão refere-se às maneiras pelas quais os alunos podem expressar o que aprenderam. O DUA valoriza diferentes formas de avaliação e expressão do conhecimento, permitindo que os estudantes escolham apresentar seus saberes por meio de apresentações orais, produções escritas, projetos ou outras formas criativas. Essa abordagem reconhece as múltiplas inteligências e potencializa as habilidades individuais, especialmente daqueles que enfrentam desafios com formatos avaliativos tradicionais. A terceira dimensão está voltada ao engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. O DUA propõe que os educadores explorem estratégias motivacionais variadas, como o uso de temas de interesse pessoal, propostas desafiadoras e mecanismos de recompensa. Essa perspectiva é essencial para promover o envolvimento ativo dos alunos, sobretudo daqueles que se sentem desmotivados ou deslocados em ambientes pedagógicos convencionais.

A implementação do DUA não apenas promove a inclusão, mas também melhora a qualidade do ensino para todos os alunos, criando um ambiente onde a diversidade é considerada parte intrínseca do processo educativo. Recentemente, sua aplicação tem sido incentivada por políticas educacionais em diversos estados brasileiros, que reconhecem a importância de adaptar o ensino às diferentes formas de aprender. Nesse cenário, a formação de professores para atuar com base nos princípios do DUA tem se tornado uma prioridade em muitos programas de formação inicial e continuada. Evidências recentes apontam que práticas alinhadas ao DUA favorecem o aumento do engajamento, da participação e da satisfação dos alunos, contribuindo de maneira concreta para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Reflexão Crítica sobre Práticas Pedagógicas

A adoção do DUA requer uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas atuais. Os educadores são incentivados a reavaliar suas metodologias e a adotar estratégias que considerem as particularidades de cada aluno. Tomlinson (2014) destaca que a diferenciação

1186

no ensino é essencial para atender às diversas necessidades dos estudantes. Além disso, Mantoan (2023) sugere que a colaboração entre educadores, especialistas em educação especial e famílias é fundamental para o sucesso da implementação de práticas diferenciadas, criando um suporte mais robusto para os alunos com deficiência. A formação continuada dos educadores em DUA é essencial, pois permite que eles desenvolvam as habilidades necessárias para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

O DUA se configura não apenas como uma diretriz teórica, mas como uma ferramenta prática capaz de transformar o ambiente escolar. Ao promover a inclusão de todos os estudantes, o DUA contribui para uma educação mais significativa. CAST (2018) afirma que a implementação do DUA nas escolas pode levar a um aumento da motivação e do engajamento dos alunos. Além disso, a utilização de tecnologias assistivas em conjunto com o DUA tem mostrado resultados positivos, permitindo que os alunos com deficiência tenham acesso a recursos que facilitam a aprendizagem e a participação ativa no ambiente escolar. A integração de tecnologias, como softwares educacionais adaptativos e plataformas online, pode potencializar ainda mais as práticas do DUA, proporcionando experiências de aprendizagem personalizadas e interativas. A partir das respostas coletadas, é possível perceber que, embora nem todos os educadores mencionem diretamente o DUA, muitos descrevem práticas que se alinham aos seus princípios, como o uso de diferentes formas de expressão (orais, visuais, manipulativas), a valorização do engajamento dos alunos e a diversificação dos meios de apresentação dos conteúdos. Professores do AEE, em particular, relatam experiências que demonstram compreensão dos pilares do DUA, ainda que de modo intuitivo. A necessidade de formação mais sistematizada sobre o DUA aparece, portanto, como um ponto central para consolidar e expandir essas práticas.

1187

Considerações Finais

A inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares é um desafio que requer a adoção de novas abordagens pedagógicas. O DUA se destaca como uma perspectiva essencial para o planejamento educacional inclusivo, promovendo a acessibilidade e a equidade no ensino. A partir das experiências compartilhadas pelos educadores e educadoras do programa Parfor, é possível vislumbrar um movimento em curso: da adaptação pontual para a intencionalidade pedagógica inclusiva. As vozes desses professores revelam esforços cotidianos para garantir o acesso ao conhecimento, bem como a urgência de formação continuada e de condições institucionais que sustentem uma prática baseada nos princípios do DUA. Em suas narrativas, é possível identificar tanto os desafios persistentes quanto as possibilidades concretas de transformação do cotidiano escolar.



14ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Cultura
e Poder**

Dias 19, 20 e 21 de Agosto de 2025



Referências

ALMEIDA, M. I. *Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades*. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2021: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2021

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, M. T. *Inclusão Escolar: O Que é? Por Qué? Como Fazer?*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MEYER, A., ROSE, D. H., & GORDON, D. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A Escuta das Crianças: O Que Nos Dizem?*. Porto: Porto Editora, 2010.

SILVA, J. P., & COSTA, R. A. *Desafios da Formação de Professores para a Inclusão Escolar*. Educação e Pesquisa, 48(2), 123-140, 2022. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7606/5311> Acesso em 14 jun. 2025.

TOMLINSON, C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD, 2014.

1188

