

Mical de Melo Marcelino
Jardel Silva França
Anderson Pereira Portuguese
(organizador)

*Coleção Ciências Humanas
Educação*

EDUCAÇÃO

Docência, vivências e
experiências pedagógicas



**Mical de Melo Marcelino
Jardel Silva França
Anderson Pereira Portuguesez
(organizadores)**

EDUCAÇÃO

Docência, vivências e experiências pedagógicas



Ituiutaba
2026

© Mical de Melo Marcelino / Jardel Silva França // Anderson Pereira
Portuguez, 2026.

Editor da Coleção Ensino e Educação: Mical de Melo Marcelino.

Arte da capa e das portadas: Anderson Pereira Portuguez. Base: Imagens gerada por IA.
ChatGPT – DALL·E, 2026.

Diagramação: Equipe Barlavento de diagramação e ilustração.

Conselho Editorial – Grupo Ensino e Educação

Editora-chefe: Mical de Melo Marcelino

Pareceristas brasileiros

Dra. Leonor Franco de Araújo

Dra. Luciane Dias Gonçalves

Ribeiro

Dra. Maria Aparecida Augusto

Satto Vilela

Maria Izabel de Carvalho Pereira

Pareceristas internacionais

Dr. José Carpio Martin - Espanha

Dr. - Ernesto Jorge Macaringue - Marrocos

Msc. Mohamed M. Moussa - Benin

Msc. Diamiry Cabrera Nazco - Cuba

Dra. Sucel Noemi Alejandre Jimenez - Cuba

Todas as obras da Editora Barlavento são submetidas a pelo menos dois avaliadores do Conselho Editorial.

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da Editora Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

Editora Barlavento

CNPJ: 19.614.993.0001-10

Prefixo editorial: 87563/ Departamento editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê
Àsè Babá Olorigin.

Rua das Orquídeas, 399, Residencial Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.
barlavento.editora@gmail.com



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação [livro eletrônico] : docência, vivências
e experiências pedagógicas / organização Mical
de Melo Marcelino, Jardel Silva França,
Anderson Pereira Portuguese. --
Ituiutaba, MG : Editora Barlavento, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87563-75-6

1. Educação - Coletâneas 2. Educação
intercultural 3. Pesquisas educacionais 4. Prática
de ensino I. Marcelino, Mical de Melo. II. França,
Jardel Silva. III. Portuguese, Anderson Pereira.

26-378227.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Coletâneas 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI:10.54400/978-65-87563-75-6

SUMÁRIO

Interculturalidade e migração internacional na contemporaneidade: contribuições da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire para o diálogo intercultural em contextos educacionais <i>Lucas Barbosa Trindade, Klívia de Cássia Nunes</i>	9
Aprendizagem baseada em projetos (ABP): os impactos da metodologia ativa na formação dos alunos do Ensino Médio <i>Gladis Kuns Rosa, Carmen Regina Dorneles Nogueira....</i>	29
Desafios da educação do campo na Amazônia Acreana <i>Nelson Oliveira De Alencar, Mariete De Souza Amorim Lima , Rosângela Cardozo Da Silva Alencar.....</i>	43
Reflexões sobre a profissão docente <i>Débora Francisca de Lima Thomazini, Ícaro Uriel Brito Santos</i>	62
A ilustração do livro Chiquinha Gonzaga: um relato de experiência na formação docente <i>Rafaela Jesus Macedo, Simone Aparecida dos Passos, Klívia de Cássia Silva Nunes</i>	78
Quando a EJA reabre a escola: mobilização comunitária e direito à educação no Quilombo Tapera Melão <i>Josenilda Moreira dos Santos, José Mário Bispo Gonçalves Júnior.....</i>	93

A educação feminina em Jean Jacques Rousseau: entre o cuidado doméstico e a exclusão social <i>Charlene Cristiane Medeiros de Moura, Klívia de Cássia Silva Nunes</i>	107
Da aceleração à aprendizagem permanente: a implementação da Educação de Jovens e Adultos em Irará (1996–2017) <i>José Mário Bispo Gonçalves Júnior</i>	119
De aluno a estudante: uma breve trajetória histórica e conceitual na Educação <i>Laércio de Jesus Café</i>	135
Inovações tecnológicas na Educação <i>Diego Correia Machado</i>	157
As produções audiovisuais de plataformas de <i>streaming</i> como recursos didático-pedagógicos no ensino decolonial de Sociologia <i>Anderson Pereira Portugal</i>	172
Navegando pelas águas do One Piece (1997): contextos culturais e históricos para o ensino de História <i>Lucas Nascimento Assef de Carvalho</i>	193
A Lei nº 11.645/2008 e o livro didático de História: limites, tensões e desafios para o ensino de História Índigena em sala de aula <i>Gricieli Pinheiro Robaina</i>	242

Ensino e pesquisa pa Educação Básica a partir da Olimpiada Nacional em História do Brasil <i>Delmaci Ribeiro de Jesus</i>	263
O discurso abissal entre o “velho” e o “novo” Estado: narrativas desenvolvidas na Era Vargas de 1937 <i>Ian Costa Paiva, Jardel Silva França</i>	280
A interdisciplinaridade na Educação Ambiental: avanços históricos ou integração cosmética pós-BNCC? <i>Francielle Amâncio Pereira</i>	292
Diretrizes Curriculares e os desafios para uma formação médica interseccional <i>Gustavo Faria De Matos, Renísia Cristina Garcia Filice</i>	330
Processos de sensibilização, antes de mais nada, é preciso entender que o racismo existe <i>Silvana Martins Dos Santos</i>	348
“Eu posso me ver”: rodas de conversa e valorização da identidade de meninas negras <i>Vanilda Terezinha da Costa Xavier, Leandro Freire Xavier, Cristiane Maria Ribeiro</i>	362
Possibilidades para elaborar produtos didáticos em pós- graduação profissional de Geografia <i>Jeane Medeiros Silva</i>	374

O uso de jogos pedagógicos no ensino de língua espanhola	
<i>Colignon Junio Freitas Portugal</i>	413
A utilização do GeoGebra como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem	
<i>Ariane Pinto Dantas Silva</i>	420
Um estudo de caso: o envolvimento das famílias nas práticas escolares das crianças durante a Educação Infantil	
<i>Vitor Sergio de Almeida , Isabella Ingrid Silva</i>	432
A alfabetização como caminho de recomeço para um adolescente em medida socioeducativa de internação	
<i>Laudeth Alves dos Reis</i>	466
O mal-estar em “Pai contra Mãe”: o impacto do conto de Machado de Assis no educando	
<i>Geovanna Rosamaria Silva Nunes, Klívia de Cássia Silva Nunes</i>	479
O conceito de autonomia indígena na sociedade contemporânea	
<i>Edineia Etelvina de Moraes, Maenne Marques Moraes, Maricelia Viana da Silva Gomes, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves</i>	493
Monitoria no MUSAI: a potência da educação científica em espaços não formais	
<i>Arndáxela Medeiros Lino, Felipe Simão Camacho, João Victor Tavares, Karen Daniela de Sousa Custódio, Lara de Mendonça Meira, Luan Lira dos Santos, Ana Paula</i>	

<i>Romero Bacri, Sandro Rogério Vargas Ustra, Fernanda Monteiro Rigue</i>	502

LEME: oficinas preparatórias para o ENEM

<i>Gianna Denis Cacciatore, Luisa de Avila Mezeti, Stefany de Mello Ajala, Ewerton Ferreira da Silva, Ronaldo Bernardino Colvero, Carmen Regina Dorneles Nogueira.....</i>	527

Um mosaico de paradoxos: Educação em saúde, transexualidade e o conceito plural de saúde em Nietzsche

<i>Wendel Johnson da Silva</i>	546

Sobre a equipe organizadora	563

Sobre os autores e autoras	564

INTERCULTURALIDADE E MIGRAÇÃO INTERNACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Lucas Barbosa Trindade

Klivia de Cássia Silva Nunes

Introdução

A intensificação dos fluxos migratórios internacionais, especialmente a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, tem se configurado como um fenômeno central da contemporaneidade, impactando de maneira significativa os âmbitos econômico, político, social, cultural e, sobretudo, educacional das sociedades mundiais. Com relação ao campo educacional, a migração internacional tem provocado a reconfiguração dos espaços escolares, que passam a acolher sujeitos provenientes de diferentes contextos culturais, linguísticos e históricos, tornando a diversidade uma marca constitutiva do cotidiano educacional, o que impõe à escola o desafio de repensar suas práticas pedagógicas, bem como seus currículos na promoção de uma convivência democrática e igualitária aos sujeitos aprendizes.

À vista disso, a escola assume, neste contexto, um papel estratégico, uma vez que se constitui como espaço privilegiado de socialização, formação humana e produção de sentidos. Contudo, a presença de estudantes migrantes evidencia desafios persistentes, tais como o enfrentamento do preconceito, das

desigualdades sociais, das barreiras linguísticas e das práticas pedagógicas homogeneizadoras, que muitas vezes invisibilizam ou deslegitimam os saberes e as identidades culturais desses sujeitos. Em razão disso, surgem demandas contemporâneas de políticas públicas de acolhimento, de modo a garantir a inclusão, o respeito às diferenças e a valorização dos conhecimentos trazidos por esses sujeitos.

Diante desse cenário, a interculturalidade, conceito caro à educação contemporânea, apresenta-se como uma perspectiva teórico-prática e pedagógica que vai além da simples coexistência de culturas, propondo o diálogo, a interação crítica e o reconhecimento das diferenças em condições de equidade. Diferentemente de abordagens multiculturais meramente descritivas, a interculturalidade por meio da perspectiva crítica busca problematizar as relações de poder que atravessam os processos educativos, defendendo uma educação comprometida com a justiça social, a inclusão e a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Posto isso, a educação assume igualmente um papel central na mediação intercultural e na mediação de uma escola igualitária.

É nesse horizonte que o pensamento de Paulo Freire, especialmente expresso na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, publicado em 1996, revela-se profundamente atual e pertinente. Ao defender uma educação baseada no diálogo, no respeito aos saberes dos educandos e na construção da autonomia, Freire (1996) oferece fundamentos ético-políticos e pedagógicos capazes de orientar práticas educativas interculturais sensíveis às realidades dos sujeitos migrantes. Sua concepção de educação como prática da liberdade contribui para a superação de posturas assimilacionistas e

autoritárias, favorecendo a valorização da diversidade cultural como elemento constitutivo do processo educativo.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da referida obra para o fortalecimento do diálogo intercultural em contextos educacionais marcados pela migração internacional. Para tanto, o texto encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira seção, discute-se o fenômeno da migração internacional na contemporaneidade e seus impactos nos contextos educacionais; na segunda seção, apresentam-se os fundamentos teóricos do multiculturalismo, da interculturalidade e do diálogo intercultural no campo da educação; na terceira seção, analisam-se as contribuições do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (op. cit.), para a construção de práticas educativas interculturais; por fim, nas considerações finais, sintetizam-se as principais reflexões desenvolvidas, bem como suas implicações para a prática docente e para futuras investigações.

Migração Internacional e Educação na Contemporaneidade

O deslocamento de seres humanos não é um fenômeno novo e remonta a um passado distante, no qual sempre houve uma busca contínua por melhores condições de vida em novas terras. No entanto, este fenômeno, que está profundamente arraigado nas condições climáticas, desigualdades sociais, nos conflitos étnicos, políticos ou religiosos, tem ganhado um grande destaque nos últimos anos em decorrência da crescente onda de migrações em nossa sociedade contemporânea e se tornado um elemento de grande preocupação. Em decorrência disso, debates, controvérsias e desafios são gerados para as sociedades que acolhem migrantes, assim como para aqueles que precisam deixar

suas terras natais em busca de uma melhor qualidade de vida em terras estrangeiras.

A migração, segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM), refere-se ao movimento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que se deslocam atravessando uma fronteira internacional ou dentro de um mesmo país, fora de seu local habitual de residência, independentemente da duração desse movimento, das causas que o motivam ou do status legal dos migrantes. Essa definição ampla inclui tanto a migração internacional quanto a interna, abarcando diferentes formas de mobilidade, voluntária ou forçada, e diversas motivações, como razões climáticas, econômicas, sociais ou familiares, sem restringir o conceito a uma única categoria ou tipo de deslocamento.

Cogo (2006, p. 12–13) destaca que a diversificação das experiências migratórias, como aquelas relacionadas a refugiados, asilados, migração clandestina e reagrupamento familiar, tem pluralizado de forma crescente os fluxos migratórios, tradicionalmente impulsionados por motivações econômicas. Para a autora, a migração internacional constitui um dos principais traços da atual etapa do capitalismo, marcada pelo aumento e pela maior diversidade dos deslocamentos populacionais, intensificados também pela formação de blocos regionais integrados.

Na contemporaneidade, escolas e universidades, diretamente afetadas pelos fluxos migratórios, enfrentam o desafio de conceber, refletir e implementar estratégias que promovam a inclusão, acolhimento e respeito, com o propósito de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos refugiados. Isso implica que as instituições de ensino devem responder de maneira coerente e eficiente aos princípios inerentes

às sociedades democráticas. As ações necessárias estão relacionadas a políticas de acolhimento e reconhecimento por parte das autoridades e dos sistemas de ensino.

Conforme aponta Santos (2014), o imaginário social acerca da imigração, reforçado, sobretudo, por discursos de cunho nacionalista, tende a sustentar a ideia de que, ao deixarem seu país de origem e se estabelecerem em outro, os imigrantes rompem integralmente com os laços construídos anteriormente. Em geral, admite-se apenas que conservem, por um período limitado, o uso da língua materna, certos hábitos alimentares e uma saudade persistente do passado. Segundo a autora, embora essa percepção tenha algum fundamento, a busca por estabilidade e adaptação no país de destino não implica o apagamento das identidades anteriores. Para ela, elementos como a língua, as formas de interpretar o mundo, os costumes e outras experiências formativas adquiridas na infância e na juventude permanecem com os imigrantes e não se extinguem no processo migratório.

Schütz afirma (1971, apud Santos, 2014) que a aquisição da linguagem constitui o elemento central no processo de adaptação de um estrangeiro ou de um indivíduo recém-chegado a um grupo social, podendo-se estender essa necessidade também aos migrantes internos, que igualmente precisam ajustar-se às formas de linguagem do local de destino. Nesse sentido, Schütz sustenta que a aquisição de uma língua ou idioma só se completa quando esse componente emocional é efetivamente internalizado quando o falante é capaz de utilizá-lo para expressar sentimentos, crenças, emoções e intenções diversas. Ou seja, desde manifestações afetivas até usos mais pragmáticos, respeitando os matizes e as nuances exigidos por cada situação comunicativa.

Nesse sentido, Santos (2014) aponta para o fato de que quando os imigrantes, ou seus filhos, passam a integrar o espaço

escolar, frequentemente entram em contato, e muitas vezes em tensão, com valores, comportamentos e saberes distintos daqueles vivenciados no contexto familiar. Conforme assinala Bourdieu (1979, apud Santos, op. cit.), tais diferenças repercutem também nas relações de poder no interior da família, uma vez que se configuram situações em que pais com baixa ou nenhuma escolarização passam a depender dos filhos, ainda crianças, para a leitura ou produção de textos, o preenchimento de documentos administrativos e até mesmo para a orientação de decisões relacionadas à vida econômica familiar.

Diante desta realidade, nos quais os migrantes são diversos e heterogêneos, é fundamental conceber uma educação que os inclua de maneira universal, por meio de políticas educacionais, assegurando a multiplicidade e diversidade de suas vozes e identidades. É nesse ponto que o multiculturalismo e a educação intercultural desempenham um papel fundamental, pois surgem como uma resposta a esse reconhecimento da diversidade, visando promover a inclusão, o respeito e a compreensão de diferentes culturas e identidades na sala de aula, tendo em vista que a migração, especialmente no contexto dos refugiados, frequentemente está associada a altos índices de racismo e xenofobia.

Interculturalidade e Diálogo Intercultural no Campo Educacional

Nos debates educacionais contemporâneos, a interculturalidade e o multiculturalismo assumem centralidade ao reconhecerem a diversidade como elemento constitutivo do espaço escolar, problematizando relações de poder, hierarquias culturais e processos históricos de exclusão, bem como

reforçando a necessidade de políticas públicas comprometidas com os direitos humanos. Nesse contexto, Hall (2006) argumenta que as transformações estruturais das sociedades contemporâneas têm provocado o declínio das identidades antes concebidas como estáveis, dando lugar a processos identitários fragmentados, múltiplos e provisórios, nos quais o sujeito deixa de ser entendido como unificado e passa a constituir-se por identidades plurais, frequentemente tensionadas e contraditórias.

Além disso, é importante levar em conta que a interculturalidade e o multiculturalismo inserem-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais, sobretudo em contextos migratórios, deslocando concepções homogêneas de cultura e identidade e enfatizando processos dinâmicos de construção social. Para isso, é necessário compreender os conceitos de interculturalidade e multiculturalismo, bem como as distinções teóricas e epistemológicas que os atravessam, evitando seu uso como termos sinônimos ou meramente descritivos.

No que se refere ao desenvolvimento do conceito de multiculturalismo, Silva (2001) assinala que o termo emerge das lutas antirracistas protagonizadas por negros norte-americanos, inicialmente associado ao contexto dos Estados Unidos. Com a intensificação dos fluxos migratórios, o debate amplia-se para a Europa e, posteriormente, para países latino-americanos, assumindo diferentes conotações conforme as especificidades históricas, regionais e os novos contextos socioculturais marcados pela hibridização cultural.

Santos (2014) observa que o conceito de multiculturalismo constitui um termo ambíguo. Segundo a autora, embora seja utilizado para designar o fato de as sociedades serem

compostas por grupos culturalmente distintos, o termo também se aplica a uma política voltada à coexistência pacífica entre grupos étnica e culturalmente diferentes. A autora relembra que o debate acerca das diferenças culturais e das formas de lidar com elas tem início nos Estados Unidos, sobretudo a partir de estudos sobre os imigrantes e sua inserção na cultura norte-americana. Somente a partir da década de 1970, contudo, o conceito passa a se difundir em outros contextos, dando origem a uma corrente europeia de discussão sobre o multiculturalismo, a qual se articula aos debates sobre o pós-modernismo e sobre os efeitos da pós-colonização no mundo contemporâneo.

No contexto europeu, Triandafyllidou, Modood e Meer (2011) esclarecem que o multiculturalismo se refere a um conjunto de abordagens teóricas e políticas que buscam reconhecer e responder aos desafios legais, políticos e educacionais decorrentes da diversidade cultural, religiosa e étnica, particularmente aquela associada aos fluxos migratórios e à presença de grupos minoritários. Nessa perspectiva, o multiculturalismo não se limita à constatação da pluralidade cultural nas sociedades contemporâneas, mas orienta a formulação de políticas e práticas voltadas à articulação entre o reconhecimento dos direitos à diferença e a promoção de formas de integração social e de cidadania, evidenciando as tensões, negociações e disputas que atravessam os processos de convivência em contextos marcados pela heterogeneidade cultural.

No contexto latino-americano, especialmente no Brasil, Candau (2008) destaca que a questão multicultural assume uma configuração histórica própria, marcada por uma forte base multicultural construída em meio a relações interétnicas atravessadas por violência, exclusão e negação da alteridade,

sobretudo em relação aos povos indígenas e afrodescendentes. Para a autora, o debate multicultural nesse contexto implica revisitar criticamente a formação sociocultural da região, problematizando os silenciamentos, as assimetrias de poder e as lutas históricas de sujeitos que, apesar da opressão, seguem afirmando suas identidades e reivindicando cidadania plena.

Diante do exposto, torna-se evidente que os debates em torno do multiculturalismo e da interculturalidade, especialmente no campo educacional, não podem ser compreendidos de forma descontextualizada ou meramente normativa. Ao contrário, tais conceitos revelam-se profundamente imbricados nos processos históricos, sociais e políticos que marcam as sociedades contemporâneas, em especial aquelas atravessadas por fluxos migratórios e por trajetórias de desigualdade estrutural, como é o caso do contexto latino-americano e brasileiro.

De acordo com Martins e Silva (2021), a interculturalidade fundamenta-se no princípio da igualdade de dignidade e respeito entre as culturas, não se orientando pela ideia de que o aprendiz de uma língua-cultura deva adquirir as mesmas competências linguísticas e culturais de um falante nativo. Para os autores, a aprendizagem de outro idioma e o desenvolvimento da competência comunicativa constituem processos de socialização que consideram, necessariamente, a língua e a cultura de origem do sujeito aprendiz.

Dessa forma, a interculturalidade está relacionada ao respeito e à igualdade entre diferentes culturas. No contexto educacional, a proposta metodológica não se trata de tentar fazer com que os aprendizes de uma língua e cultura se tornem exatamente iguais aos nativos em termos de competência linguística e cultural. Em vez disso, reconhece que a aprendizagem de um novo idioma e a aquisição da capacidade de

comunicação em uma cultura diferente são processos complexos que envolvem a socialização do aprendiz migrante e do cidadão do país onde ele se encontra.

Para Pozzer et al. (2021):

A interculturalidade (...) preconiza a ampliação dos diálogos e inter-relações entre povos e culturas. É um paradigma que fomenta o compartilhamento de saberes, conhecimentos e experiências, gerando aprendizagens e mútuo reconhecimento sociocultural. É sabido que as relações interculturais ocorrem em meio a tensões, conflitos e jogos de interesse, justamente porque se opõem às lógicas padronizantes do mundo contemporâneo, sustentadas pela modernidade capitalista que, em geral, oprime e nega a pluralidade e o diverso, afetando sobremaneira a subsistência digna das pessoas e grupos, além de expropriar o meio ambiente.

Portanto, a interculturalidade é apresentada como um paradigma que incentiva o compartilhamento de conhecimento, sabedoria e experiências entre culturas distintas, resultando em aprendizado mútuo e reconhecimento sociocultural. Sabemos que a modernidade tende a oprimir e negar a diversidade e a pluralidade cultural, além de ter impactos significativos na subsistência digna de indivíduos e grupos, bem como no meio ambiente. Por essa razão, a interculturalidade no contexto educacional na contemporaneidade é apresentada como uma abordagem que valoriza a diversidade cultural e promove o diálogo entre diferentes culturas, reconhecendo a importância de compartilhar conhecimento e experiências para enriquecimento mútuo.

Segundo a explicação de Cuq (2003, p. 136-137), o termo “intercultural” surgiu nos anos 1970 em um contexto de

massificação da educação, quando a escola começou a enfrentar desafios relacionados à educação de crianças de origens estrangeiras. Na época, acreditava-se que a escola proporcionava a todos uma cultura comum, ou seja, uma cultura universal, que incluía leitura, escrita, matemática, geografia, história, moral e educação cívica. O autor argumenta que o conceito de interculturalismo destacava a importância do prefixo “inter-” como fundamental para ir além do multiculturalismo. Ele também enfatiza que essa abordagem promove a ideia de que o contato entre culturas diferentes não deve ser visto como empobrecimento, mas como uma oportunidade de enriquecimento mútuo. Dessa forma, a interculturalidade surgiu no contexto escolar em relação às crianças de migrantes, reconhecendo a diversidade cultural entre elas e promovendo a ideia de que o contato efetivo entre culturas diferentes poderia enriquecer cada uma delas, sem que seja necessário renunciar à sua própria cultura.

No âmbito desse contexto, Windmüller (2011, p. 20) ao definir a noção de “intercultural”, destaca sua importância na integração de grupos minoritários em sociedades majoritárias e na promoção de uma compreensão mais positiva dos estrangeiros. O autor ressalta que essa abordagem visa desenvolver a relatividade das crenças e valores dos aprendizes, permitindo que eles mantenham sua identidade cultural enquanto reconhecem a dos outros. Ao citar o exemplo da Europa, ele também discute como uma realidade multicultural no continente pode levar a conflitos e desentendimentos, enfatizando a necessidade de superar o medo do outro, que pode levar à perda da própria identidade. Portanto, a educação intercultural não se concentra na comparação de culturas, mas é uma abordagem que promove a interação e o enriquecimento mútuo, e considera a perspectiva subjetiva, levando em conta as experiências individuais e

percepções de cada pessoa. Windmüller enfatiza, ainda, que essa abordagem é essencial para lidar com a diversidade cultural e identitária na sociedade contemporânea.

Gomes (2014) explica que no Brasil, a educação intercultural se baseou, a princípio, no encontro e na troca de experiências entre indígenas e não indígenas. No entanto, a autora ressalta que os indígenas frequentemente não são reconhecidos como tais devido a estereótipos construídos acerca de sua imagem. Segundo ela, as pessoas no país têm a visão de indígenas como seres do passado, o que tem gerado invisibilidade a essa população étnica. A autora afirma que os indígenas também evoluem e adaptam seu modo de vida, tanto em áreas urbanas quanto em contextos isolados, e interagem entre si e com não indígenas, trocando práticas culturais.

Nos últimos anos, após conflitos políticos e guerras entre países na nossa contemporaneidade, especialmente em um contexto ainda mais desigual e excludente, agravado pelos efeitos da pandemia do COVID-19 em 2019, houve um aumento de 24,4% no número anual de novos imigrantes registrados no Brasil, de acordo com a Agência Brasil. A Agência Brasil é uma agência pública de notícias criada em 1990, logo após a incorporação da Empresa Brasileira de Notícias (EBN) pela extinta Empresa Brasileira de Comunicação (Radiobras). Baseada nos dados divulgados pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública em 2021, a agência informou que o aumento da imigração é principalmente atribuído às imigrações venezuelanas, haitianas e colombianas.

Em resumo, a intensificação da migração no país requer que as instituições públicas fomentadores da educação se tornem espaços interculturais que promovam a compreensão e valorização das diversas origens étnicas, culturais e linguísticas

dos migrantes. O diálogo intercultural visa à integração, compartilhamento de conhecimentos e enriquecimento de identidades. No ambiente educacional, isso envolve a revisão dos currículos, a capacitação dos educadores e a criação de espaços para compartilhar experiências culturais dos alunos. Essa abordagem prepara os jovens para um mundo globalizado, onde a competência intercultural é fundamental. Portanto, a interculturalidade nos contextos educacionais contemporâneos é essencial para enfrentar os desafios da migração e da diversidade, promovendo sociedades inclusivas e colaborativas no cenário global interconectado.

A Prática Educativa Intercultural à Luz de Paulo Freire

No âmbito dos conhecimentos científico-acadêmicos produzidos acerca do pensamento freiriano no campo da educação, a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, publicada, conforme mencionado na primeira seção deste trabalho, em 1996, destaca-se como uma referência significativa para a articulação entre práticas docentes, interculturalidade e migrações internacionais contemporâneas. Isso porque a obra problematiza saberes indispensáveis à prática pedagógica, tanto de educadoras e educadores identificados com perspectivas progressistas quanto daqueles vinculados a uma docência de caráter mais tradicional. Trata-se de saberes exigidos pela própria prática educativa, os quais evidenciam a centralidade da reflexão crítica na formação docente e na construção de uma prática educativo-crítica, sobretudo quando colocados em diálogo com as demandas contemporâneas relacionadas aos fluxos migratórios e ao campo educacional.

A fundamentação de uma prática educativa voltada à autonomia, conforme preconizado por Freire (1996), estabelece que o ato de ensinar transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como a criação de condições para a produção e construção do conhecimento pelo próprio sujeito. No cenário da escola contemporânea, marcada pela pluralidade cultural, tal premissa torna-se o alicerce para a superação do modelo de “educação bancária”. Nesse sentido, a educação intercultural exige uma reconfiguração contínua dos saberes, onde o educando deixa de ser um receptáculo passivo para se tornar um agente crítico de sua própria formação.

A prática docente, sob a ótica da Pedagogia da Autonomia, é intrinsecamente ligada a uma formação ética e estética. Esta ética manifesta-se no respeito irrestrito aos saberes dos educandos, demandando que o currículo não se distancie da realidade concreta dos sujeitos. A “rigorosidade metódica” freiriana propõe que o ensino desperte a curiosidade epistemológica, permitindo que o aprendiz relacione o conhecimento científico às suas vivências socioculturais. Ademais, a autoridade docente é legitimada pela “corporeificação do exemplo”, ou seja, pela coerência entre o discurso teórico e a prática pedagógica.

O educador, ao atuar como mediador do diálogo intercultural, deve exercer a “escuta sensível” e a abertura ao novo. Esse processo é vital para a assunção da identidade cultural, onde o docente valoriza a trajetória histórica e política dos alunos, combatendo visões hegemônicas que silenciam a diversidade. Em contextos de migração, a construção da autonomia baseia-se no reconhecimento do inacabamento humano. Compreender que o ser humano é um “ser condicionado, mas não determinado” permite que a educação atue como ferramenta de superação de

barreiras sociais e linguísticas. Assim, a prática pedagógica freiriana volta-se à inclusão de sujeitos migrantes ao rejeitar radicalmente qualquer forma de discriminação – seja ela étnica, de raça, de classe ou de gênero – e ao promover uma pedagogia da esperança frente ao fatalismo social.

Embora a perspectiva freiriana ofereça caminhos para uma escola democrática e inclusiva, a implementação de uma educação intercultural enfrenta limites objetivos. Entre os desafios, destaca-se a ideologia da neutralidade educativa, que frequentemente mascara desigualdades estruturais. Além disso, a desvalorização da carreira docente e a precarização do trabalho pedagógico surgem como obstáculos que podem conduzir ao imobilismo. Contudo, as possibilidades residem na capacidade de intervenção política e social da escola. A prática intercultural, portanto, não é um exercício meramente técnico, mas um compromisso ético-político que exige do educador a tomada consciente de posição em favor da emancipação dos sujeitos em sua totalidade cultural.

A prática docente em contextos de diversidade não deve se esgotar em uma abordagem superficial dos conteúdos, mas sim promover o que se denomina “curiosidade epistemológica”. No caso de sujeitos migrantes, essa rigorosidade implica que o educador não apenas transmita o conhecimento acadêmico, mas desperte o interesse dos aprendizes em reconfigurar esse saber à luz de suas vivências transnacionais. A pesquisa torna-se, então, um fazer indissociável do ensino; o docente pesquisador deve buscar e estruturar suas ações dialógicas compreendendo que a criticidade é um compromisso da formação contínua. Assim, ensinar exige uma postura de abertura que não negue os novos saberes trazidos pelo migrante, mas que os integre de forma reflexiva, desconstruindo violências simbólicas e preconceitos de

raça e classe que, muitas vezes, são incorporados de forma sutil no cotidiano escolar.

Um dos desafios centrais da Pedagogia da Autonomia na escola contemporânea reside na gestão das relações tensas entre autoridade e liberdade. Para que a inclusão intercultural seja efetiva, é imperativo que o educador democrático estabeleça limites que não asfixiem a liberdade do aluno, mas que também não degenerem em um espontaneísmo ineficaz. Essa disciplina necessária para a aprendizagem é construída por meio do respeito mútuo, onde a autoridade do professor se manifesta na segurança profissional e na generosidade, e não no autoritarismo mesquinho. Em ambientes de diversidade cultural, a verdadeira escuta pedagógica exige uma disponibilidade permanente para a fala do outro e para as suas diferenças. Escutar, nesse sentido, vai além da capacidade auditiva; é um ato democrático que permite transformar o discurso impositivo em uma fala comunicativa com o aluno, preservando o direito de discordar e de se posicionar criticamente.

A neutralidade na educação é uma impossibilidade ontológica, dado que o ato educativo é, essencialmente, um ato político de intervenção no mundo. No trabalho com sujeitos em situação de vulnerabilidade ou migração, o educador deve assumir uma tomada consciente de decisões, reconhecendo que a omissão diante da injustiça configura uma escolha política em favor da ordem estabelecida. Esta intervenção, contudo, não deve ser desprovida de afeto; a seriedade docente e a afetividade são dimensões complementares que dialogam entre si. Querer bem aos educandos significa acolhê-los em sua totalidade humana, combatendo a rigidez e a grosseria que impedem a aprendizagem. Portanto, a transformação da educação para a inclusão intercultural depende da união entre o domínio técnico-científico

e uma postura ética e afetuosas, capaz de confirmar o sujeito como um ser em permanente movimento na História.

Em suma, a transposição dos fundamentos da Pedagogia da Autonomia freiriana para o cerne da escola contemporânea revela que a inclusão de sujeitos em contextos de diversidade não se esgota em adaptações curriculares, mas exige uma mudança de paradigma ontológico e ético. A construção de uma práxis educativa intercultural encontra sua viabilidade na articulação entre o saber técnico, a segurança profissional e a amorosidade, elementos que permitem ao educador atuar como um mediador legítimo no diálogo entre culturas. Ao reconhecer que a educação é uma forma de intervenção ideológica e política no mundo, o docente assume o compromisso de desmascarar discursos fatalistas e práticas discriminatórias que imobilizam o desenvolvimento do educando. Portanto, a autonomia do sujeito migrante e a valorização de sua identidade cultural emergem da capacidade docente de transformar a sala de aula em um espaço de curiosidade epistemológica e respeito mútuo, onde o reconhecimento da inconclusão humana se torna o motor para a transformação social e a conquista da dignidade democrática.

Considerações finais

A intensificação dos fluxos migratórios contemporâneos tem imposto à escola o desafio de superar modelos historicamente homogeneizantes, exigindo práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente nos contextos educacionais. Neste artigo, analisou-se como a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, oferece fundamentos teórico-práticos para o fortalecimento do diálogo intercultural em realidades marcadas pela migração internacional.

Evidenciou-se que a migração constitui um fenômeno complexo, cujos desdobramentos históricos, políticos e culturais incidem diretamente sobre o cotidiano escolar, tensionando práticas tradicionais e revelando a necessidade de uma educação comprometida com o enfrentamento das desigualdades, do racismo e da xenofobia. Nesse contexto, a interculturalidade crítica mostrou-se um referencial central ao inserir a educação no campo das disputas sociais e ao afirmar seu compromisso com a justiça social e a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados.

Os fundamentos freirianos, especialmente o respeito aos saberes dos educandos, a rejeição de toda forma de discriminação e a defesa do diálogo como princípio formativo, evidenciam a potência de uma práxis educativa intercultural que reconhece as trajetórias migratórias como saberes legítimos. Ao compreender o educando como um ser inacabado e histórico, Freire rompe com perspectivas assimilacionistas e reafirma a educação como prática política de transformação.

Embora a implementação dessas práticas enfrente limites estruturais, como a precarização do trabalho docente e a fragilidade das políticas públicas de acolhimento, tais desafios não anulam as possibilidades de resistência e reinvenção da escola como espaço democrático. Conclui-se, portanto, que a articulação entre interculturalidade e o pensamento freireano constitui um caminho fecundo para enfrentar os desafios educacionais impostos pela migração, reafirmando o diálogo intercultural como eixo estruturante de uma educação comprometida com a autonomia, a dignidade humana e a democracia. Em suma, torna-se relevante haver mais estudos que aprofundem o diálogo entre as teorias freirianas, a interculturalidade e os contextos de migração internacional na

contemporaneidade, especialmente a partir de práticas educativas concretas. Estudos futuros podem aprofundar a compreensão dessas articulações no cotidiano escolar, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. 07 de dezembro de 2021. “*Número de novos imigrantes cresce 24,4% no Brasil em dez anos*”. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-12/numero-de-novos-imigrantes-cresce-244-no-brasil-em-dez-anos>. Acesso em: 26 dez. 2025.

CANDAU, V. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. In: MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. [S.l.]: Editora Vozes Limitada, 2012.

COGO, D. M. *Mídia, interculturalidade e migrações contemporâneas*. [S.l.]: Editora E-papers, 2006.

CUQ, J. P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. – 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GOMES, L. B. *Educação Intercultural no Brasil: Em busca da Yvy Mara Ey (Terra sem Males) - A procura por um território de visibilidade através da interculturalidade*. 2014.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade* – tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IOM UN MIGRATION. *Key migration terms*. Disponível em: <https://www.iom.int/key-migration-terms>. Acesso em: 26 dez. 2025.

MARTINS, G. R.; SILVA, J. F. S. Interculturalidade nas aulas de Português para migrantes internacionais. *Revista Philologus*, v. 27, n. 81 Supl., p. 1371-81, 2021.

POZZER, A.; CECCHETTI, E.; DÍAZ, J. M. H. Interculturalidade e imigração: impactos e desafios à educação. *ETD Educação Temática Digital*, v. 23, n. 3, p. 576-580, 2021.

SANTOS, M. O. Migração e educação: analisando o cotidiano escolar na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. *PerCursos*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 95–119, 2014. DOI: 10.5965/1984724215282014095. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724215282014095>. Acesso em: 26 dez. 2025.

SILVA, G. F. *Do multiculturalismo à educação intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre*. 2001.

TRIANDAFYLLIDOU, A.; MODOOD, T.; MEER, N. (Orgs.). *European Multiculturalisms: Cultural, Religious and Ethnic Challenges*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012.

WINDMÜLLER, F. *Français langue étrangère (FLE): L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Belin. 2011.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP): OS IMPACTOS DA METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Gladis Kunz Rosa

Carmen Regina Dorneles Nogueira

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre o uso das metodologias ativas, com ênfase na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), para o desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais dos estudantes do Ensino Médio. A reflexão toma como referência empírica uma escola pública de tempo integral da rede estadual, o Instituto Estadual Arnaldo Matter, localizado no município de São Borja, na região da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, pertencente à 35ª Coordenadoria de Educação (CRE).

Nesse contexto, são problematizados projetos pedagógicos de distintas naturezas, tanto aqueles previstos no calendário escolar quanto aqueles definidos pelos próprios estudantes como objetos de investigação. Entre as temáticas recorrentes, destacam-se projetos voltados às questões históricas, sociais e culturais, como “As mulheres na História”, “Combate ao Bullying”, “Combate ao Racismo”, “Consciência Negra”, “Povos Originários”, “Feiras Culturais e de Ciências” e “Cultura Asiática”.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa em desenvolvimento orienta-se por uma abordagem qualitativa, de

caráter exploratório, articulando o estudo de caso à análise bibliográfica. Na perspectiva de Yin (2001), o estudo de caso constitui uma estratégia relevante para investigar fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais, uma vez que possibilita o acesso a diferentes camadas de significado, incluindo os elementos que antecedem e estruturam a situação investigada.

Considerando que essa pesquisa integra uma investigação mais abrangente e que desencadeará em uma dissertação, neste capítulo será abordado a parte teórica, já em andamento da ABP pelos alunos e professores, já realizadas e avaliadas na escola teste. Futuramente, a realização das entrevistas com professores e alunos constitui parte essencial da investigação, contribuindo para o aprofundamento das análises e para a compreensão mais ampla do objeto de estudo.

O cenário atual da educação brasileira e o uso das metodologias ativas: breves considerações

As reformas do Ensino Médio constituem um marco recente no cenário da educação brasileira e gaúcha, especialmente no que diz respeito às discussões em torno das metodologias de ensino. Nesse contexto, este capítulo insere-se no debate acerca das metodologias ativas, partindo da compreensão de que problematizar a educação contemporânea é uma tarefa indispensável diante das profundas transformações vivenciadas pela sociedade nas últimas décadas. Tais mudanças, expressas nos campos da política, da economia, da tecnologia e da informação, incidem diretamente sobre os processos educativos, exigindo novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem.

No campo educacional, as principais transformações observadas na última década tiveram como ponto de partida o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014. As metas e diretrizes estabelecidas nesse plano orientaram uma série de ações e reformas estruturais voltadas à melhoria da qualidade e da equidade na educação brasileira. Entre essas mudanças, destaca-se a reforma do Ensino Médio, que, iniciada em 2016 por meio de medida provisória, foi consolidada pela Lei nº 13.415/2017.

A partir das orientações do PNE, foram efetivadas novas estruturas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ampliação da carga horária formativa dividida entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, o aumento do número de escolas de tempo integral e a possibilidade de escolha dos percursos de aprofundamento por parte dos estudantes, medidas que visam promover uma formação integral, desenvolvendo competências e habilidades essenciais ao aprendizado. (Brasil, 2018).

O objetivo dessas mudanças é expresso nos documentos norteadores da educação brasileira como, a Lei de Diretrizes e Bases ((LDB – 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PND), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, além do Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral. Todos esses referenciais, orientam para uma formação crítica, interdisciplinar, autônoma, flexível e protagonista. Na tentativa de romper com a educação tradicional, engessada e desconectada da realidade dos jovens do século XXI.

E advém desse cenário de mudanças, as propostas que orientam para o uso de metodologias ativas, que podem ser compreendidas como estratégias pedagógicas intencionalmente

criadas pelo professor com o intuito de tornar o estudante protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem (Valente; Almeida; Gerraldini, 2017). Mitre (2008), destaca que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia pedagógica, buscando motivar o discente a pesquisar, refletir e relacionar. Com o engajamento efetivo do estudante, este, relaciona com sua história e passa a ressignificar suas descobertas e seu processo de ensino e aprendizagem.

Cita-se como exemplos de metodologias ativas, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)¹, a Aprendizagem Baseada em Competências (ABC), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)², a Gamificação, a Cultura Maker, o Ensino Híbrido, o Estudo de Caso e a Sala de Aula Invertida. Elas estão presentes nos processos de ensino e aprendizagem, abarcando as dimensões do âmbito pedagógico, com viés de fomentar a interação, a construção efetiva do saber, instigando os alunos a serem ativos e protagonistas da sua aprendizagem.

Cabe destacar, que a Aprendizagem Baseada em Projetos, foco dessa pesquisa, pode ser definida:

Pela utilização de trabalhos autênticos e realista, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo. (Bender, p. 15, 2014).

Tais concepções dialogam diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância

¹ Da livre tradução do termo original em inglês *Problem-Based Learning*.

² A tradução vem do termo em inglês *Project Based Learning (PBL)*. Algumas obras podem apresentar essa nomenclatura, já está pesquisa priorizou o uso da língua pátria.

das habilidades e competências socioemocionais na formação do indivíduo. Essas competências estão organizadas em cinco dimensões interdependentes — autoconhecimento e autocuidado, autogestão, consciência social, relacionamento interpessoal e tomada de decisão responsável — que visam promover o equilíbrio entre o saber, o ser e o conviver. Nesse sentido, o objetivo fundamental é “aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer”, em consonância com os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO (1999).

Embora, muito em voga na atualidade, o conceito de metodologia ativa não é novo no âmbito das múltiplas ciências tendo sido trabalhado por autores como, Vygotsky (1998), Morin (2000), Piaget (2006), Dewey (2010), Freire (1996). Cada um dentro do seu espaço/tempo pensou a educação e a formação do aluno e do indivíduo pautada em metodologias que vão além da mera transposição de conteúdo de forma engessada e centralizada na figura do professor. (Assunção; Silva, 2020). De acordo com Freire:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (Freire, 1996, p. 13).

No contexto da implementação da reforma do Ensino Médio no Brasil, iniciada em 2016 com a edição da Medida Provisória nº 746, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, gestores e educadores têm se deparado com debates cada vez mais intensos acerca de uma educação orientada pela flexibilidade curricular, pela interdisciplinaridade e por uma

formação emancipatória. Essa perspectiva coloca o estudante no centro do processo educativo, valorizando seu protagonismo e seu projeto de vida, ao mesmo tempo em que busca articular a escola com o mundo do trabalho e com o contexto tecnológico, informacional e globalizado (Brasil, 2018).

Entretanto, apesar do crescente estímulo para o uso das metodologias ativas na elaboração de aulas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências, nota-se que elas ainda são poucos utilizadas ou mescladas com técnicas tradicionais. Além de, muitas vezes, as aulas com metodologias ativas serem pensadas e colocadas em prática pelo professor sem a compreensão dos alunos sobre seu papel ativo nessas atividades. Isso faz com que a construção das habilidades voltadas para o protagonismo, a formação emancipatória e a criticidade sejam reduzidas ou anuladas.

Considerando que o Ensino Médio representa a etapa final da Educação Básica e exerce papel fundamental na preparação dos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho, para a continuidade dos estudos no ensino superior e para o exercício pleno da cidadania (Brasil, 1996). Torna-se evidente a relevância de uma formação que promova a criticidade, a autonomia e o protagonismo juvenil, que pode ser a chave para um futuro diferente, diante de algumas realidades adversas.

Diante desse cenário de transformações no campo educacional e social, o professor precisa abrir o leque e repensar seus métodos para garantir o processo eficaz de ensino e aprendizagem. E as metodologias ativas estão mais que em ascensão nesse contexto, elas são um caminho possível, enfatizado por Moran, “[...] são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.” (Moran, p. 18. 2015).

Porém, ainda é perceptível uma queda de braço entre a educação tradicional, bancária (Freire, 1970), onde o ensino é centrado no professor e a educação emancipatória voltada na autonomia e no protagonismo do aluno. Isso porque, “há também um bom número de professores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação.” (Moran, 2015). Ou que desconhecem o seu papel tão fundamental nessa perspectiva.

Pensando nesse cenário de divergência, a presente pesquisa visa sensibilizar o professor com viés tradicional, para novas e possíveis práticas. Além de somar as pesquisas acadêmicas, a ampliação e o novo olhar de estudo, a geração de conhecimento aplicável ao chão de escola e o fortalecimento de práticas pedagógicas.

Aprendizagem Baseada em Projetos: relato e análise da prática pedagógica

Durante o ano de 2025, no Instituto Estadual Arnaldo Matter, foi possível analisar e pontuar o avanço positivo do número de projetos realizados utilizando a metodologia ativa da ABP. Assim como, o envolvimento cada vez mais ativo por parte dos alunos nos processos de planejamento e execução, com uma maior participação na tomada de decisões, na organização das etapas e no desenvolvimento das propostas.

Desde o início do ano foram realizadas atividades com uma temática central, que envolvia trabalho em equipe, pesquisa, teorização, produção de material e culminância com apresentações, debates e dinâmicas. Tudo previamente planejado por meio de projetos, para realizar cada etapa com solidez e visando engajar e sensibilizar o aluno durante o processo.

Para Moran (2015), as metodologias ativas são fundamentais para estimular o aluno, pois dentro dessa perspectiva é possível criar um ambiente onde ele possa desenvolver habilidades múltiplas como, o engajamento, a criticidade, a autonomia e o protagonismo. Conforme reitera:

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa”. (Moran, p.1, 2015).

Além disso, a aprendizagem torna-se mais significativa quando “motivamos os alunos intimamente”, quando o aprendizado atinge a sua realidade e o coloca como agente de mudança, e não de passividade. Essa perspectiva reforça o papel ativo do estudante no processo educativo, estimulando o desenvolvimento integral e o protagonismo juvenil.

Desse modo, foram trazidas à tona temáticas importantes e projetos que movimentaram a escola o ano todo, como por exemplo, o “Projeto Empodera, Arneldo!”, com a temática mulher. Este, contou com atividades, desde um curso de auto maquiagem para as alunas das turmas do ensino médio integral, a palestras com convidadas sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher e a Lei Maria da Penha.

Outro projeto surgiu durante a Eletiva de Base intitulada “Que país é esse?”³ e abordou a temática política. O projeto intitulado “Os Três Poderes de São Borja”, discutiu como está

³ As eletivas de bases compõem a parte diversificada dos Componentes Curriculares, são escolhidas pelos alunos e têm a duração de um trimestre.

organizada a democracia brasileira e como funcionam os Três Poderes em nível federal, estadual e municipal. Este contou com uma visita à Câmara de Vereadores, conversa com os vereadores da Casa e a visita do deputado estadual Tiago Cadó à escola, especialmente para uma roda de conversa com os alunos.

Para a culminância do projeto, os alunos munidos do conhecimento obtido pelas conversas e pesquisas montaram uma apresentação para os demais colegas do Ensino Médio e puderam debater a política brasileira com mais propriedade.

Ainda destacamos o projeto “Feira da Consciência Negra”, dentro da temática étnica racial. Esse projeto em especial, que já ocorre há alguns anos na escola, foi destaque no ano de 2024, sendo apresentado em um estande na Feira do Livro de Porto Alegre. O projeto envolve toda a escola, desde o Fundamental I até o Ensino Médio, é interdisciplinar e esse ano também contou com a participação de membros da comunidade, como o mestre de capoeira e membros de um centro de Umbanda.

Todas essas ações foram planejadas para que os alunos se envolvessem em atividades teóricas e práticas durante um ou mais trimestre. Após vivenciarem diversas atividades, realizou-se a culminância do projeto por meio de uma feira pedagógica, com a exposição dos trabalhos de arte, história, ciência, gastronomia e religião afro-brasileira.

É importante ressaltar que em todos os projetos realizados, houve a possibilidade de se desenvolver um ensino de caráter interdisciplinar, pois a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) comporta e favorece essa abordagem. A realização de projetos se torna mais significativa quando agrega diversas disciplinas, áreas do conhecimento e professores (Moran, 2013).

Nessa lógica, proporcionar aos alunos um ensino interdisciplinar é oportunizar que estes, tenham uma formação mais ampla e que dialoguem com diferentes áreas do saber, os preparando para viver a totalidade no presente e não apenas projetando o futuro. Como elucida Hernández e Montserrat (1998), “A função da escola não é preparar para a vida, mas criar as condições para viver intensamente no presente” (Hernández; Montserrat, 1998, p. 56).

Dentre as ações desenvolvidas, esse foi apenas um breve relato, que como já mencionado vai tomar proporções maiores e mais detalhadas. Entretanto, embora o trabalho esteja ainda em fase inicial, podemos considerar que existem alguns obstáculos para as metodologias ativas e isso só é percebido na hora de colocar em prática os projetos. E esses obstáculos dizem respeito a uma série de estruturas vigentes, desde o currículo, concepções de ensino, limitações de recursos financeiros, entre outros.

Destes citados, a concepção curricular é a mais belicosa e necessária de problematização. Visto que, embora os próprios documentos orientadores da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevejam diretrizes múltiplas para a formação do aluno, como flexibilidade, interdisciplinaridade, protagonismo, emancipação, entre outros, que integram a gestão democrática. O currículo ainda permanece um campo de disputa, assim como o propósito da formação dos alunos.

A respeito dos jogos de poder que atuam na concepção política da educação, é possível compreender a partir dos estudos de Macedo, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “[...] há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder.”

(Macedo, 2015, p. 904). Nesse contexto, os gestores educacionais e professores são desafiados a mediar tais relações, que implicam a aceitação, resistência e mesmo neutralidade da imposição curricular, vista na óptica de cima para baixo.

Já para Hernandez e Monteserrat (1998), é no currículo que se encontram as égides de uma educação tradicional, as quais se opõem a perspectiva das metodologias ativas. Nesse sentido, o estudo dos autores possibilita uma análise crítica a respeito dessa imposição tradicional, disciplinar e fragmentada do ensino que ainda permanece nos currículos. E sua possível mudança de paradigma proposta através de uma organização curricular por projetos de trabalhos, que se articulam entre a educação e o contexto que envolve os educandos. De forma que essa formação seja integral, dinâmica, interdisciplinar, subjetiva e socialmente contextualizada.

Compreende-se que a prática não pode estar dissociada da teoria e vice-versa. Não basta criar um ambiente de educação ativa e, no final do processo, fazer uma avaliação somativa meramente, de um processo muito mais complexo. O currículo deve, portanto, estar aliado com proposta metodológica para que haja maiores benefícios. (Moran, 2015). Portanto, partindo do princípio da gestão democrática é necessário trazer a discussão para o campo de debate, ao se elaborar e avaliar o Projeto Político Pedagógico (PPP), da escola. Com base nisso, é possível sedimentar uma educação mais singular e aliada com as demandas da comunidade onde está inserida.

Considerações finais

Este texto analisou a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como metodologia ativa no contexto do Ensino Médio de

uma escola de tempo integral, evidenciando suas contribuições para a construção de aprendizagens significativas, interdisciplinares e voltadas ao protagonismo juvenil. A partir da articulação entre referencial teórico e relato de prática pedagógica, foi possível observar que a ABP favorece o engajamento dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e das competências socioemocionais, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

Ao mesmo tempo, a análise evidenciou desafios para a consolidação dessa metodologia, especialmente no que se refere às concepções curriculares ainda marcadas pela fragmentação disciplinar, às limitações estruturais e às disputas presentes no campo educacional. O que gera uma tensões e que exige dos professores e gestores um exercício contínuo de mediação, reflexão crítica e alinhamento entre currículo, avaliação e Projeto Político - Pedagógico (PPP).

Conclui-se que a Aprendizagem Baseada em Projetos constitui-se uma eficaz estratégia pedagógica para a educação contemporânea, desde que articulada a uma proposta curricular coerente e a uma gestão democrática. Ainda que a pesquisa esteja em desenvolvimento, os elementos apresentados reforçam a relevância da ABP como caminho possível para o fortalecimento de práticas educativas mais integradoras, críticas e socialmente contextualizadas.

Referência

BENDER, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em : 10 abri, 2024.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 13, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63009618>. Acesso em 18 maio. 2023.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Coleção Mídias Contemporâneas Vol. II). p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

MORAN, J. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. São Paulo: Papirus, 2015.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 1999.

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. e GERALDINI, A.F.S. (2017). "Metodologias ativas: Das concepções às práticas em distintos níveis de ensino". *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900/12386>, Acesso em 16 maio, 2024.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA ACREANA

Nelson Oliveira de Alencar

Mariete de Souza Amorim Lima

Rosângela Cardozo da Silva Alencar

Introdução

Garantir uma Educação de qualidade é essencial, independente da sua localização geográfica. Cada comunidade tem suas próprias características e necessidades e elas precisam ser respeitadas. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, destaca isso no Título II, art. 3º, incisos I e IX, ao afirmar que todos devem ter as mesmas oportunidades de acesso e permanência na escola, além do direito a um ensino com padrão de qualidade. Diante disso, torna-se essencial ampliar o debate sobre essa temática, a fim de conscientizar a população acerca do descaso enfrentado por grande parte das escolas situadas na zona rural.

Os desafios enfrentados pelos docentes do Campo vão muito além da sala de aula. A docência envolve um conjunto complexo de desafios que atravessam a dimensão pedagógica quanto à realidade social das comunidades rurais. Ensinar no Campo significa ter que superar necessidades específicas e lidar com desigualdades que, muitas vezes, se perpetuam há décadas. As limitações estruturais, como a falta de recursos didáticos impressos, tecnológicos e midiáticos, prédios inadequados, salas de aula improvisadas, transporte e dificuldades de acesso, são alguns problemas vivenciados em muitas comunidades da

Amazônia Acreana. Arroyo (2012), destaca que a grande parte das escolas do Campo ainda carrega marcas de desigualdade histórica, expressas nas condições precárias de funcionamento, o que compromete o direito a uma educação de qualidade. O autor ainda salienta que a falta de infraestrutura não é apenas uma questão física, mas também simbólica, pois revela o lugar que o Campo ocupa nas prioridades públicas, o que evidencia a urgência de políticas públicas comprometidas com esse contexto.

Outro obstáculo importante envolve a valorização profissional. Muitos docentes acumulam funções, trabalham em mais de uma escola e enfrentam grandes deslocamentos. Além da carga física e emocional desse profissional, ainda existe a invisibilidade histórica do professor rural. Vale ressaltar que a geografia de nosso estado, as grandes distâncias e os obstáculos até as localidades onde estão inseridas essas escolas, o apoio pedagógico fica comprometido. Para Caldart (2004), a consolidação da Educação do Campo depende do reconhecimento da importância social do professor rural, valorizando seus conhecimentos e trajetórias, pois é esse educador que, no dia a dia, fortalece a formação crítica e coletiva das comunidades do Campo.

A formação continuada também se apresenta como um grande desafio para quem ensina no campo. Em muitos casos, os docentes recebem formações voltadas para realidades urbanas que pouco dialogam com as vivências das comunidades rurais. Molina e Jesus (2010) destacam que a formação do docente precisa estar enraizada nas especificidades e no modo de vida camponês. Para eles, a Educação do Campo deve dar visibilidade aos saberes locais, a cultura e as tradições como partes integrantes do processo educativo.

Além disso, o professor que atua no Campo precisa articular os conteúdos escolares às realidades locais, respeitando seus ritmos, culturas e modos de viver. Esse trabalho exige uma formação contínua que o ajude a compreender profundamente o território onde ensina. Como ressaltam Molina e Jesus (2010), a Educação do Campo precisa dialogar com a vida camponesa e romper com modelos urbanos que muitas vezes são impostos, valorizando práticas que realmente tenham significado para o lugar e para as pessoas que ali vivem.

A necessidade de construir vínculos com as famílias e com as comunidades, é outro desafio a ser enfrentado pelo professor do Campo. A escola nas comunidades rurais não é apenas um espaço educativo, mas um ponto de encontro comunitário, de vivências coletiva, de referência e suporte. Isso exige do docente uma postura dialógica e aberta, entendendo que a aprendizagem não se limita às práticas escolares tradicionais. Já dizia Freire (1996) que ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão, destacando o quanto essa colaboração é essencial.

Não é raro que o professor passe por situações em que se percebe sozinho, tanto na prática pedagógica quanto no lado emocional. Em muitas escolas pequenas, localizadas em localidades de difícil acesso, o apoio pedagógico pode ser limitado, tornando o trabalho docente solitário. Nesse sentido, Arroyo (2012) diz que muitos educadores do campo precisam reinventar sua prática diariamente e enfrentar desafios quase sempre sem suporte adequado.

Outro ponto delicado é lidar com preconceitos que ainda recaem sobre quem vive no campo. Muitos estudantes crescem ouvindo comentários que desmerecem seu modo de vida e reforçam a falsa ideia de que o espaço rural vale menos do que o

urbano. Neste sentido, Caldart (2004) destaca que a escola precisa fortalecer a identidade camponesa e valorizar a luta histórica das comunidades rurais, permitindo que os jovens se orgulhem de quem são e de suas origens.

Mesmo cercado por inúmeras adversidades, o professor que atua no campo continua demonstrando coragem e responsabilidade ética. Seu papel vai muito além da sala de aula: ele acolhe, orienta e motiva estudantes que lidam com desigualdades profundas. Freire (1996) lembra que ensinar é um ato de coragem e, no campo, essa coragem se transforma em um gesto cotidiano de força e persistência.

Ao abordar os desafios da docência no campo, reconhecemos um trabalho indispensável e, ao mesmo tempo, profundamente valioso em sua descrição. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que cuidem do território rural, ofereçam dignidade aos professores e promovam uma educação conectada com a vida das comunidades. Somente assim caminharemos para uma escola mais democrática, humana e realmente comprometida com quem dela faz parte.

Aspectos históricos da Educação do Campo

A trajetória da Educação do Campo é marcada por desigualdades históricas e pela luta das comunidades rurais por acesso à educação. Prevaleceu por muito tempo, durante o Século XX, o modelo de educação rural estruturada a partir de uma percepção urbanocêntrica e produtivista. Molina e Freitas (2011), afirmam que esse tipo de modelo considerava o campo como um espaço de atraso, ignorando as identidades e saberes próprios de seus sujeitos. Desta maneira, a escola rural existia, mas precariamente e sem dialogar com a realidade local.

Nas décadas de 1970 e 1980, o crescimento dos movimentos sociais rurais provocou uma transformação significativa na forma de compreender a Educação do Campo. O MST, juntamente com pastorais sociais e sindicatos, passou a sustentar que a educação deveria ser construída com “os sujeitos e não para os sujeitos do campo”, como afirma Caldart (2004). Essa nova postura marcou um momento decisivo, pois passou a questionar o papel tradicional da escola rural e reivindicar práticas pedagógicas vinculadas ao território e à identidade camponesa.

Com o processo de redemocratização, as reivindicações por uma educação justa e significativa para o campo ganharam novo fôlego. Esse movimento levou à realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, reconhecida como um marco histórico por legitimar uma proposta educacional específica e politicamente alinhada às demandas das comunidades rurais. Munarim (2010) destaca que a Conferência representou “um momento inaugural de afirmação identitária”, fortalecendo um sentimento coletivo de que a Educação do Campo é, acima de tudo, um direito social.

Ainda na década de 1990, foi instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), concebido para atender as famílias assentadas e fortalecer processos educativos nos territórios da reforma agrária. A iniciativa tornou-se referência no país por articular, de forma inovadora, movimentos sociais, instituições de ensino superior e governo. Para Arroyo (2007), o grande diferencial do PRONERA foi propor uma formação conectada ao trabalho, à terra e à cultura dos sujeitos, rompendo com a lógica escolar rural que historicamente desconsiderava sua realidade concreta.

Já nos anos 2000, a Educação do Campo conquistou passos importantes rumo à sua consolidação, especialmente com a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Esse documento trouxe um reconhecimento legal das singularidades pedagógicas, culturais e territoriais do campo, propondo uma escola que dialogasse com seu tempo, seu ritmo e sua identidade. Para Fernandes (2008), essas diretrizes inauguraram uma nova forma de pensar políticas públicas, entendendo a escola como parte viva e atuante das comunidades rurais.

A implantação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), em meados dos anos 2000, marcou um momento significativo para a área. Criadas sobretudo nas universidades e institutos federais, as LEdoCs passaram a oferecer um ambiente formativo capaz de preparar educadores sensíveis às necessidades, aos saberes e às lutas do campo. Molina (2014) lembra que essa proposta tem natureza interdisciplinar e nasce do protagonismo dos sujeitos do campo, fortalecendo sua autonomia e identidade.

Apesar dos avanços significativos, a história da Educação do Campo continua cheia de desafios. Podemos destacar o fechamento de escolas em todas as regiões do país, o transporte escolar inadequado, descontinuidade de políticas públicas, escolas inadequadas, dentre outras demandas locais, como as grandes distâncias enfrentadas por nossos profissionais da educação, a falta de professores para algumas áreas específicas. Arroyo (2012), diz que tais desafios demonstram que a luta pela Educação do Campo permanece atual, pois exige constante vigilância, mobilização e participação comunitária. Assim, sua trajetória histórica revela que o campo não é apenas espaço de

produção agrícola, mas lugar de vida, cultura, memória e direitos que precisam ser permanentemente defendidos.

Educação do Campo na Amazônia Acreana

A Educação do Campo no Acre nasceu e se fortaleceu em meio a intensas lutas sociais, assim como ocorreu em várias regiões do Brasil. Ela carrega uma profunda ligação com a identidade dos povos que vivem nas comunidades da Amazônia acreana. Pesquisas apontam que a educação rural no Acre se consolidou a partir da resistência de seringueiros, ribeirinhos, castanheiros, indígenas, extrativistas e pequenos agricultores, grupos que sempre defenderam uma escola capaz de dialogar com o seu modo de vida. Ao longo das últimas décadas, especialmente a partir do fim do século XX, essa caminhada se tornou também um movimento de afirmação cultural e política, refletindo a própria formação social do território acreano.

A Resolução CEE/AC nº 168/2013 aponta que a Educação do Campo no Acre se consolidou por meio da união entre normas nacionais e adaptações pensadas para atender as realidades do território acreano. A lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação (2015-2025), outros programas incluindo Asinhas da Florestania Infantil, Escola Ativa, Asas da Florestania Fundamental e Médio, contribuíram na consolidação de melhorias da Educação do Campo nas comunidades da Amazônia acreana. Assim, programas como o PRONERA e iniciativas de interiorização contribuíram para levar a escola a lugares antes pouco atendidos, permitindo práticas pedagógicas mais próximas da vida comunitária.

Entre os avanços mais expressivos na Educação do Campo do Acre estão os programas de formação para professores

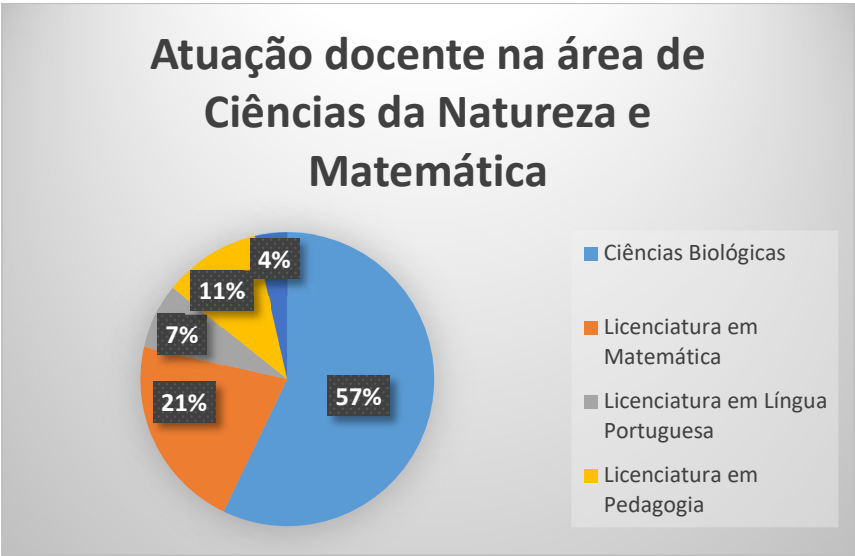
e a ampliação do ensino multisseriado para atender comunidades de difícil acesso. Estudos apontam que as iniciativas de formação ampliaram o acesso de professores do Campo ao ensino superior, especialmente por meio de parcerias com universidades públicas. Esses esforços têm ajudado a diminuir desigualdades históricas e a garantir que mais estudantes do campo permaneçam na escola, ainda que muitos desafios continuem presentes.

Perfil docente dos professores do Campo

Os professores que atuam na Educação do Campo no Acre vivenciam um contexto marcado por desafios e particularidades próprias. Seu trabalho vai muito além da sala de aula: muitos acumulam funções administrativas, cuidam da gestão escolar e ainda lidam com turmas multisseriadas, muitas vezes sem a formação específica necessária para enfrentar essa complexidade. Mesmo assim, esses profissionais tornam-se figuras centrais nas comunidades, articulando com sensibilidade os saberes tradicionais e os conteúdos acadêmicos. As ações formativas oferecidas pelo estado, tais como as jornadas pedagógicas, encontros pedagógicos, seminários, formações continuadas, têm ampliado suas capacidades, embora ainda existam lacunas que precisam ser preenchidas.

Os gráficos apresentados abaixo buscam oferecer uma visão sensível e abrangente sobre o perfil dos professores que atuam na Educação do Campo da Amazônia acreana no município de Rio Branco, Acre. Neles, são destacadas informações sobre a formação acadêmica desses profissionais, bem como as áreas de atuação. Ao organizar esses dados, procura-se revelar não apenas números, mas trajetórias, escolhas e desafios que marcam a prática docente nas comunidades rurais.

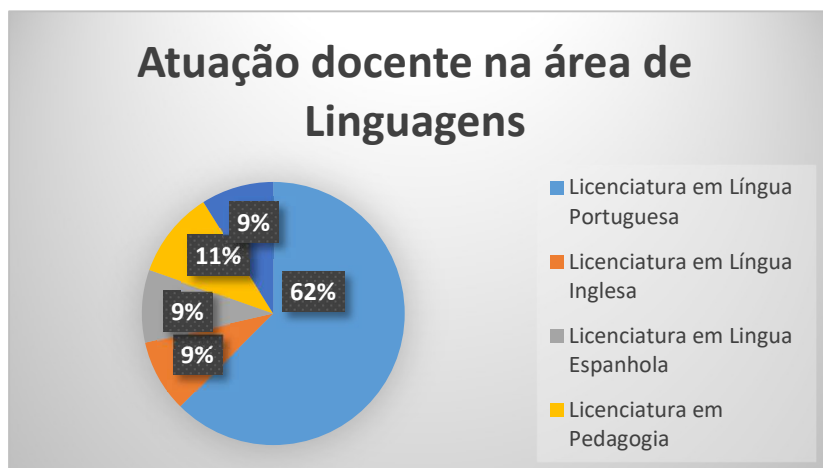
Assim é possível compreender melhor quem são esses educadores e de que maneira contribuem para a construção de uma escola viva, próximos da realidade e das necessidades das populações do campo.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No gráfico 1, a distribuição das áreas de atuação na área de Ciências da Natureza e Matemática revela um cenário diversificado, com destaque para as Ciências Biológicas, que lideram com 57% dos profissionais. A Matemática, com 21%, também se mantém relevante, sendo essencial em campos como tecnologia e estatísticas, mas fica atrás das Biológicas, talvez devido à migração de muitos matemáticos para áreas aplicadas. Por outro lado, a Língua Portuguesa (7%) e a Pedagogia (11%) têm uma participação menor, indicando que, embora importantes no contexto educacional, sua presença nas Ciências da Natureza

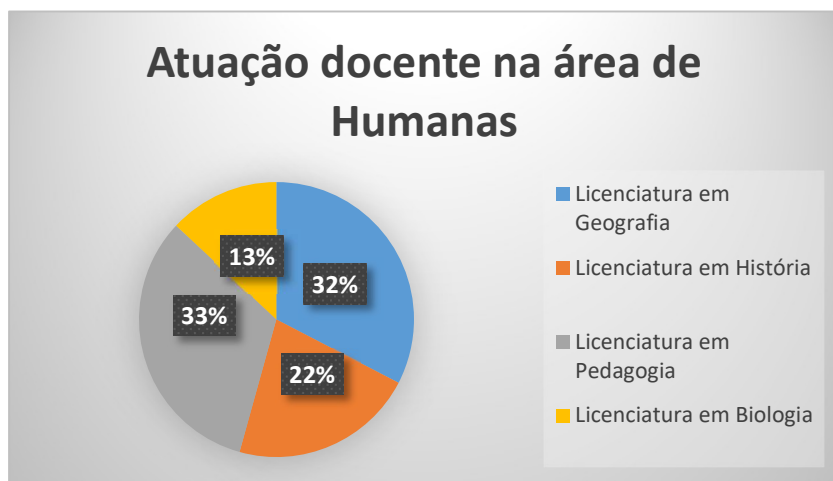
e Matemática é limitada. A Física, com apenas 4%, mostra o desafio da área em atrair novos profissionais, apesar de sua importância fundamental para o entendimento do universo. Essa distribuição sugere um cenário onde as Ciências Biológicas dominam, seguidas pela Matemática, enquanto as demais áreas têm uma presença mais reduzida, cada uma com suas características e desafios próprios.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A figura 2, por sua vez, apresenta a distribuição das áreas de atuação na área de Linguagens e evidencia uma predominância marcante da Licenciatura em Língua Portuguesa, que concentra 62% dos profissionais, isso demonstra uma concentração de habilitados na sua área de formação. As Licenciaturas em Língua Inglesa, Língua Espanhola e História aparecem cada uma com 9%, indicando uma participação mais equilibrada entre essas áreas, embora menor quando comparadas ao Português; ainda assim, refletem a importância da diversidade linguística e cultural

no processo educativo. Já a Pedagogia, com 11%, demonstra sua presença transversal, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas também para o ensino de linguagens. Esses percentuais revelam um cenário em que o ensino da Língua Portuguesa se destaca amplamente, enquanto as demais formações atuam de forma complementar, enriquecendo o campo com diferentes perspectivas linguísticas, culturais e pedagógicas.

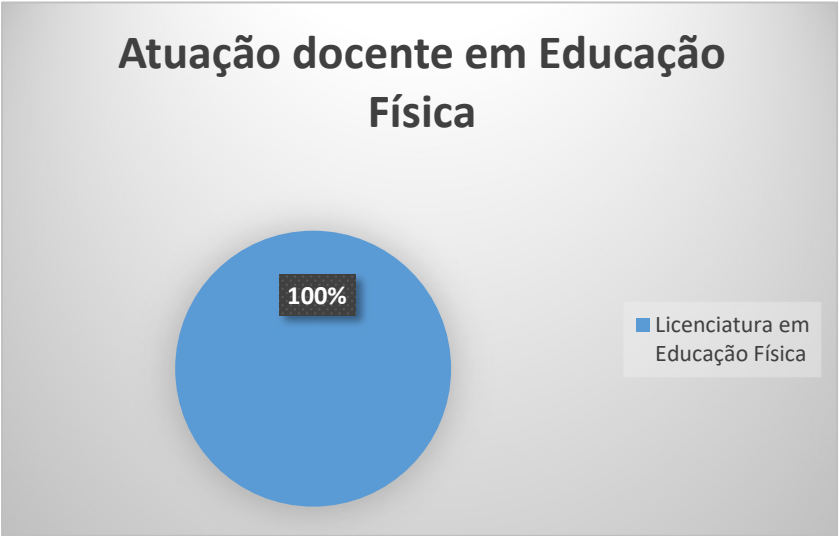


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Na figura 3, a distribuição das áreas de atuação nas Ciências Humanas mostra um equilíbrio interessante entre as formações, com a Pedagogia ocupando o maior percentual, com 33%, o que evidencia a forte presença de profissionais dedicados à educação básica e aos processos formativos. Em seguida, aparece a Licenciatura em Geografia, com 32%, demonstrando a

relevância dessa área para a compreensão do espaço, das dinâmicas socioambientais e das relações humanas no território.

A Licenciatura em História, com 22%, também tem participação significativa, refletindo o papel fundamental dos historiadores na construção do pensamento crítico e na interpretação do passado. Já a Licenciatura em Ciências Biológicas, com 13%, aparece com menor representatividade dentro do conjunto, indicando que, embora seja uma área das Ciências da Natureza, contribui de forma complementar às Humanas, principalmente em temas interdisciplinares ligados à educação e ao meio ambiente. Esses percentuais revelam um cenário diversificado, em que cada área contribui de maneira singular para a formação humana, social e educativa.



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A figura 4 mostra a análise dos percentuais de atuação na disciplina de Educação Física, representada integralmente por 100%, indicando um cenário de total correspondência entre formação e prática profissional. Isso significa que todos os envolvidos atuam diretamente na área em que se capacitaram, refletindo uma forte coerência entre a formação acadêmica e o exercício profissional. Essa exclusividade também evidencia a importância da Educação Física no contexto escolar e comunitário, já que a atuação especializada garante um trabalho mais qualificado na promoção da saúde, do movimento corporal e do desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, o dado de 100% reforça a presença sólida e direcionada dos profissionais dentro da própria área de formação.

Procedimentos Metodológicos

Optou-se por uma metodologia qualitativa, entendida como fundamental para aprofundar a temática da presente investigação. Para isso, recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental, que permitem compreender melhor as ideias e informações já produzidas sobre o assunto.

A pesquisa qualitativa é fortemente presente nas Ciências Sociais porque permite que o pesquisador faça parte do próprio processo investigativo, observando e sendo observado. Nesse tipo de abordagem, os conceitos emergem da prática social e ganham sentido dentro dela. Como afirmam Oliveira et al. (2020, p. 02), esse tipo de investigação busca responder a questões muito específicas, que pedem análises mais profundas e descrições cuidadosas.

Como toda investigação apresenta restrições, tornou-se necessário, diante dos objetivos propostos, identificar quais

documentos seriam adequados e amplos o bastante para assegurar resultados consistentes e confiáveis (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 16).

Compreendemos que o presente trabalho de pesquisa permitirá uma reflexão sobre os desafios da Educação do Campo na Amazônia acreana, para dar visibilidade às realidades educativas vivenciadas nas diversas comunidades rurais em nosso estado. Portanto, investigar essas especificidades permite compreender como os sujeitos do campo constroem suas estratégias de permanência, resistência e valorização de suas vivências que revelam demandas que precisam ser consideradas na formulação de políticas públicas educacionais.

A região amazônica do Acre é marcada por uma riqueza cultural extraordinária, expressa na diversidade de identidades, na força das comunidades e nos saberes tradicionais que, muitas vezes, não são contemplados pela escola. Ao tratar dos desafios da educação do campo, o artigo procura refletir sobre como construir práticas educativas que respeitem o território, ampliem o sentido da aprendizagem e promovam equidade. Assim, o estudo não só evidencia as barreiras enfrentadas, mas também aponta possibilidades para uma educação mais próxima da vida e das necessidades das populações amazônicas.

A construção deste artigo nasceu de uma pesquisa cuidadosa, que reuniu estudos científicos publicados em repositórios de institutos federais e universidades, escolhidos por sua relevância para o tema. Somaram-se a isso pareceres, resoluções e documentos oficiais que ajudaram a iluminar o contexto e orientar a análise. Ao integrar essas diferentes fontes, buscamos produzir um texto responsável, consistente e conectado com a realidade educacional e que contribuísse para discussão da temática.

Resultado

A análise dos dados coletados revela um panorama diverso sobre o perfil dos professores que atuam na Educação do Campo na Amazônia acreana. Os percentuais das áreas de formação mostram que há uma predominância de profissionais oriundos de Ciências Biológicas, Língua Portuguesa e Pedagogia, indicando uma presença significativa de educadores com formação amplas e tradicionalmente demandadas na Educação Básica. Essa diversidade, embora positiva em termos de pluralidade de saberes, também evidencia que muitos docentes atuam em áreas que vão além de suas formações específicas, o que reforça a necessidade de formação continuada voltada ao contexto rural.

No campo das Ciências da Natureza e Matemática, os resultados apontam um predomínio expressivo de profissionais formados em Ciências Biológicas, representando 57% do total, seguidos pela Matemática com 21%. Já áreas como Física e Língua Portuguesa aparecem com percentuais menores, respectivamente 4% e 7%. Esses números demonstram um desequilíbrio interno dentro das ciências naturais, com forte presença da Biologia e baixa representatividade da Física, o que pode impactar a qualidade da oferta curricular em disciplinas específicas.

Já na área das Ciências Humanas, a distribuição também se mostra heterogênea. A Pedagogia aparece com 33%, seguida de perto por Geografia, com 32%, e História, com 22%. As Ciências Biológicas, que novamente surgem com 13%, reforçam sua atuação transversal. Esses dados sugerem que grande parte dos professores está vinculada a áreas historicamente tradicionais nas escolas rurais, o que contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas já consolidadas, mas também evidencia a

necessidade de ampliar a presença de outras áreas do conhecimento para garantir uma formação integral aos estudantes.

Por fim, os resultados mostram uma forte coerência na área de Educação Física, na qual 100% dos profissionais atuam diretamente em sua área de formação. Esse dado contrasta com as demais áreas e demonstra que, quando há alinhamento entre formação inicial e prática docente, a atuação tende a ser mais consistente e especializada. No conjunto, os resultados revelam tanto avanços quanto lacunas no perfil docente da Educação do Campo, destacando a importância de políticas públicas que ampliem o acesso à formação específica, fortaleçam as práticas pedagógicas contextualizadas e garantam condições para que os professores desenvolvam um trabalho alinhado às necessidades das comunidades rurais.

Considerações finais

As discussões apresentadas ao longo deste trabalho evidenciam que a Educação do Campo na Amazônia acreana é atravessada por desafios que ultrapassam a dimensão pedagógica e se entrelaçam à própria dinâmica social, cultural e territorial das comunidades rurais. As condições estruturais ainda precárias, a falta de recursos adequados, as longas distâncias e a ausência de políticas contínuas revelam que garantir o direito à educação com qualidade permanece uma meta distante para muitos alunos do campo. No entanto, essas dificuldades também evidenciam a força e a resistência de professores e comunidades que, apesar do cenário adverso, seguem defendendo uma escola que respeite os saberes, ritmos e modos de vida das comunidades rurais.

Ao analisar o perfil docente e a distribuição das áreas de formação, percebe-se um quadro diverso que reflete a presença de educadores comprometidos com a realidade local, mesmo quando sua formação inicial não está totalmente alinhada às necessidades específicas das escolas rurais. Os percentuais apresentados nas diferentes áreas mostram que há avanços, como a coerência na atuação de professores de Educação Física, mas também revelam lacunas, especialmente nas Ciências da Natureza e na formação continuada voltada ao campo. Esses dados reforçam a importância de políticas que ampliem oportunidades formativas e valorizem o professor do campo, reconhecendo-o como sujeito essencial na construção de uma educação contextualizada e socialmente justa.

Diante de tudo isso, torna-se evidente que fortalecer a Educação do Campo significa investir em políticas públicas que respeitem o território, garantam condições dignas de trabalho e assegurem práticas pedagógicas que dialoguem com a vida nas comunidades. Mais do que apontar problemas, este estudo reafirma a necessidade de enxergar o campo como espaço de direitos, cultura e memória, e não como lugar de carência. Ao final, a pesquisa reafirma que uma escola verdadeiramente democrática nasce do encontro entre políticas estruturantes, formação docente qualificada e valorização dos sujeitos do campo. É nesse caminho, construído de forma coletiva e permanente, que podemos vislumbrar uma educação mais humana, equitativa e comprometida com aqueles que vivem e mantêm viva a Amazônia acreana.

Referências

ACRE. *Plano Estadual de Educação (2015-2025)*. Secretaria de Estado de Educação Rio Branco: SEE/AC, 2015-2025.

ACRE. *Resolução CEE/AC nº 168, de 11 de novembro de 2013*. Estabelece diretrizes para a Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Acre. Conselho Estadual de Educação Rio Branco: CEE/AC, 2013.

ARROYO, M. G. *Educação do campo: raízes e rumos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. Políticas de formação e educação do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA*. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, MDA/INCRA.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político-pedagógico da Educação do Campo. In: CALDART, R. S. (org.). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território. *Revista NERA*, Presidente Prudente, v. 11, n. 12, p. 1-25, 2008.

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

MOLINA, M.; JESUS, S. M. *Contribuições da Educação do Campo para a educação brasileira*. Brasília: MDA, 2010.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 679-705, 2014.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. L. *Educação do Campo: história, práticas e desafios*. Brasília: MDA/Incra, 2011.

MUNARIM, A. Educação do Campo: trajetória, contradições e desafios. *Revista da FAEEDBA*, Salvador, v. 19, n. 33, p. 15-28, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? In: *Cadernos da Fucamp*, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

SILVA, M. R. O espaço agrário e a Educação do Campo no Estado do Acre. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Acre — UFAC, Programa de Pós-Graduação, 2019/2022.

REFLEXÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

Débora Francisca de Lima Thomazini

Ícaro Uriel Brito Santos

Introdução

Neste artigo procuramos entender, a partir de análises bibliográficas sobre o tema, de que forma os educadores contribuem com suas escritas para que se reavalie os conceitos sobre saberes profissionais, autonomia, proletarianização e racionalidade técnica.

Tais temas são relevantes à Educação, principalmente devido a questionamentos sobre os atuais problemas e desafios que a classe docente depara para o desempenho de suas funções, inserida dentro de uma sociedade de consumo, na qual muitas vezes desempenha sua jornada de trabalho extensa que se prolonga de dois a três turnos diários.

O objetivo é propor uma discussão que possibilite compreender como os professores se reconhecem dentro da profissão docente, buscando apreender como são vistos os saberes docentes, dentro de uma sociedade que tem promovido cada dia mais a proletarianização e comercialização do trabalho e profissão docente. Também, busca-se analisar como se dá a ideia da questão da autonomia docente no exercício da profissão. Ainda, é importante notar a ideia de professores na condição de produtores do saber com a qual trabalham, buscando redimensionar estes como sujeitos da ação educativa (Amaral; Brites, 2012).

Saberes docentes

Trataremos aqui dos conhecimentos, competências e habilidades que estão imbrincados de modo amplo na concepção de ensinar dos professores, e também os desafios e limitações enfrentados por eles. Para esta reflexão, recorreremos a Tardif (2014), porque reconhecemos que muito do que este pesquisador enfatizou sobre os saberes docentes pode ser aplicado no Brasil nos dias atuais. Um ponto importante apontado pelo pesquisador é que esses conhecimentos adquiridos pelo professor são forjados ao longo de sua vida, relacionam-se com todas as experiências pelas quais passou em diversos âmbitos, estão enviesados de subjetividade, faz parte da sua identidade que é refletida ao exercer o ofício de ensinar. A construção do saber se dá de forma contínua, há uma mobilidade, tanto o ser quanto o agir estão imbrincados na prática escolar. Esses saberes são classificados por Tardif como “saberes pré-profissionais e “saberes profissionais”. Com isso, percebemos que há uma combinação desses saberes, que se conjugam, relacionam-se para a construção desse ser professor.

É claro que esses saberes, que o professor traz consigo ao longo de sua vida, conjugados com os conhecimentos universitários, não se faz de modo pacífico. Segundo Tardif (2014), acontece um paradoxo entre os saberes profissionais, que estão relacionados à subjetividade do professor, à sua concepção sobre educação, vivenciados por ele desde seu acesso à escola, e os conhecimentos universitários, que são conhecimentos institucionalizados. Nem sempre a teoria e a prática se harmonizam e este é um desafio da formação continuada. Faz-se necessário aproveitar-se dos saberes profissionais, amplificá-los, moldá-los no âmbito universitário, para uma prática eficiente. Ressaltando que, ao se falar em Educação, não podemos nos

limitar a uma visão simplista, clara, linear, uma vez que o elemento humano não é previsível como acontece com os objetos de pesquisa das ciências ditas “duras”.

Outra questão básica, que devemos ter em mente, é o modo como as disparidades estão presentes no ensino. Em sua evolução, o ensino apresenta-se de modo diferente tanto temporal quanto geograficamente, mesmo dentro de um mesmo país, como é o caso do Brasil. O trabalho na Educação não é homogêneo e as disparidades acontecem em vários aspectos, desde a mais subjetiva, como o “saber-fazer” de cada professor, como questões mais amplas, como recursos, políticas educacionais, ideologias, etc. É ingênuo refletir um fazer pedagógico que englobe todas as diversidades, como impossível isolar os saberes docentes, o ofício de ensinar com os conhecimentos universitários e sua aplicação. Deve-se ressaltar que, embora não se trate da mesma instância, é preciso o estabelecimento de relações para que o que está dentro dos muros das universidades não seja uma utopia, incapaz de ganhar corporeidade na escola, mesmo que seja apenas um recorte do que foi pesquisado.

Como foi dito anteriormente, esses saberes profissionais englobam uma gama de competências adquiridas durante a vida do docente em diversas situações e meios, oportunidades, etc., com isso, tratam-se de saberes diversificados, segundo Tardif (2014), saberes plurais e heterogêneos. Esses saberes dos professores passam por sua identidade, sua formação escolar, a formação do ensino superior, saberes provenientes de livros didáticos e paradidáticos, utilizados no exercício do seu ofício, e saberes adquiridos na própria sala de aula, em seu cotidiano. Olhando por esta ótica, percebemos que são saberes carregados pelas experiências pessoais, pela cultura, pela ideologia de seu agente, são saberes personalizados, não há como dissociá-los das

vivências pessoais, diferente das ciências consideradas “duras”, Na Ciência da Educação, não há como estabelecer uma forma de controle rígido, porque não há possibilidade de se controlar todas as situações humanas. Além dessa subjetividade, é importante destacar que também há o componente ético que compõe esses saberes.

Além da contribuição de Tardif (2014) a respeito desses saberes plurais, ele discorre sobre a questão dos saberes situados, dependentes de situações. A partir de situações cotidianas, esses saberes são acionados, são pensados, refletidos no contexto do trabalho. Um exemplo que pode ser dado é a relação professor-aluno, construída por ambos no meio acadêmico. Ratificando que essa interação envolve motivação, uma vez que o professor com essa relação desperta no aluno a afetividade.

Em relação aos saberes dos professores e o conhecimento universitário, Tardif (2014) faz uma reflexão sobre a questão de aplicar os conhecimentos universitários de modo mais harmônico, estabelecendo-se uma relação entre os professores que exercem, na prática, suas atividades, e os pesquisadores, para que estes últimos não se limitem a “coletores” de informações. Essa é uma parceria interessante para ambas as partes: a metodologia trazida pelos pesquisadores, que contribuirá com a prática dos docentes, como a visão da prática cotidiana, que contribuirá com a pesquisa. Mas para que isso ocorra, é necessário considerar ambos os conhecimentos, percebendo que, ao trabalhar com o ser humano, todas as contribuições são necessárias, não há como pensar em sala de aula sem pesquisa, como também não há como pensar a prática da sala de aula sem teoria. A universidade não pode limitar-se aos seus muros, nem a escola esquivar-se das transformações a que a sociedade está exposta.

Embora o alinhamento entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários seja um dos meios para a melhoria do ensino, não podemos deixar de discorrer sobre um dos grandes desafios enfrentados na Educação, vivemos em meio às contradições do Estado, uma vez que estamos assentados sobre o capitalismo. Não é possível discorrer sobre Educação sem mencionar os problemas enfrentados pelos professores que têm que se colocarem no meio acadêmico lutando para se manterem em uma situação instável e incômoda, entre o desempenho de suas funções, a burocratização, a racionalidade técnica, além da falta de reconhecimento. Trataremos dessas questões em um próximo tópico, o que estamos enfatizando aqui é que, mesmo com os esforços dos professores, há o desafio de resistir a um contexto desfavorável para atingir o objetivo de se buscar uma educação melhor.

Jussimária (2019) aborda o espaço de resistência, espaço este contrário à alienação, ao conformismo, à lógica administrativa, à redução do professor a um executor de tarefas. Propõe que esse sujeito-agente (professor) não seja apenas o sujeito submisso à ideologia capitalista, sendo manipulado, a partir do momento em que abandona a reflexão em meio à burocracia e à desvalorização do seu ofício de ensinar. A perda do controle do professor leva-o, pelo menos, a duas situações de desmonte da Educação: desumanização e perda de autonomia, porque nega, segundo Jussimária (2019), o sujeito como ser pensante. A luta contra esse retrocesso é o modo de resistência dos professores e a busca por autonomia é um dos instrumentos para que o docente deixe de ser apenas um “ser-fazer” e possa utilizar-se dos seus saberes profissionais e conhecimentos universitários de modo eficiente.

Autonomia docente

Uma das questões problemáticas trabalhada por Contreras (2002) em Autonomia dos professores em relação à docência é a questão do professor como “profissional”, o que ele denomina também como “retórica do profissionalismo”. Ao falar deste “profissionalismo”, José Contreras discorre sobre a questão da autonomia profissional enquanto qualidade do ofício docente. Podemos perceber, com isso, que o foco é sobre o ofício, o ato de fazer, a execução, ficando de fora a questão das aspirações desse profissional e também das especificidades e dos problemas que o envolvem. Neste ponto, percebe-se a intrínseca relação entre autonomia e poder. Uma vez que o professor é despidido de suas ideologias, de reflexão crítica, é submerso na burocracia, o ensino limita-se à execução de tarefas preestabelecidas no currículo.

Por um outro lado, Contreras (2002) enfatiza que não se pode pensar em dois extremos: o ofício de professor apenas no aspecto descritivo e material, porque as aspirações também compõem esse ofício, e nem se limitar às aspirações, porque também se perde as condições reais de sua prática. Questionam-se essas nomenclaturas por, muitas vezes, ocultar alguns discursos, como a utilização da profissionalização docente como uma forma de controle, como acontece com a proletarização. A proposta é que, para se entender as qualidades do ofício de ensinar, é necessário discutir o que se diz sobre essas qualidades, em vários discursos e também aquilo que não é dito.

É necessário discutir as contradições e ambiguidades que estão por detrás da nomenclatura autonomia. Mas para que isso seja possível, é necessário entender como é vista essa ideia de profissional e essa retórica de profissionalismo no ensino, que está relacionada com a questão da autonomia. Há o que Contreras (2002) denomina como “armadilhas” que se fazem presentes nas

elucidações desses termos, como as contradições e ambiguidades. Uma vez que a autonomia está no bojo das qualidades do ofício de ensinar, podemos perceber que essa autonomia do professor não é alcançada com a proletarização dos professores e muito menos com a racionalização técnica. Podemos inferir no texto de Contreras (2002) que a proletarização leva a uma deterioração das condições de trabalho, o profissional distancia-se de suas aspirações, passa a fazer parte de uma engrenagem em que ele perde protagonismo. A base teórica de sustentação desse argumento é a análise marxista das condições de trabalho - a produção capitalista.

Pensemos em um professor “engessado” em sua rotina escolar, exprimido em meio à burocracia, suas atividades são preestabelecidas não por ele, mas pela gestão, sem espaço para reflexão, criatividade, repetindo o que está posto nos manuais, no currículo. Neste cenário, não há como se pensar em autonomia. O que se tem é uma gestão hierárquica em que o professor ocupa um espaço pequeno e se limita a fazer o que “deve ser feito”. O currículo entra nessa história como processo de produção. Contreras (2002) utiliza o termo “tecnologização” para demonstrar como é feito esse controle por meio de uma “gestão científica”, em que o professor é um repetidor de tarefas, anulando-se, quase por completo, o seu direito de decisão. O termo utilizado aqui para demonstrar esse controle é racionalização. O resultado é desastroso e cíclico com a desqualificação e requalificação do professor. Ora ele deve se “atualizar” para o exercício de suas tarefas, ora essa qualificação o prende ainda mais, uma vez que é limitada, porque leva à perda da visão do conjunto. Não há tempo para reflexão, o que o afasta da autonomia. Neste espaço o que se tem é uma quantidade exacerbada de trabalho, de preenchimento de papéis e

desvalorização dos saberes profissionais, a degradação do trabalho intelectual do professor.

É em decorrência desse cenário caótico de hierarquização, de burocratização e de dependência cada vez maior de especialistas em outras áreas, que ocorre a perda da autonomia dos professores. A partir do momento em que o professor se vê imerso nessa situação, acaba por renunciar a sua autonomia como docente, aceitando, assim, a perda do controle sobre seu trabalho.

A proletarianização da função dos professores

A condição profissional do trabalho docente vem sendo objeto de análise, sendo um assunto polêmico. A própria ideia da palavra “profissional” já merece análise, pois, no contexto dos professores, não se refere apenas a características e qualidades docentes, indo bem além. Porém, dentro desse universo vem o questionamento da “autonomia do profissional docente”.

O ofício, a docência, não se limita apenas ao modo descritivo de sua materialidade, indo para um conjunto de aspirações docentes. Há ainda expressões de grande carga simbólica que reduz sentido na prática. Expressões que trazem uma certa cobertura ideológica acabam também por ocultar a realidade (Lerena, 1983).

As qualidades profissionais dos professores, na ocupação trabalhista, tornam-se ausentes e até mesmo perdidas. Assim, é importante analisar a ideia de proletarianização dessa classe, que sofre uma subtração progressiva de muitas de suas qualidades, conduzindo os professores a perderem o controle e sentido de seu próprio trabalho, havendo, assim, perda de autonomia. A perda da autonomia do docente é um dos pontos fulcrais na análise da ideia de proletarianização dessa classe.

Também, o reconhecimento dos professores como classe social precisa ser observado e em qual tipo de classe social se reconhecem. De acordo com Marx (1968), a sociedade capitalista é dividida em proprietários dos meios de produção (burgueses) e não-proprietários que vendem sua força de trabalho (proletários), sendo antagônicas, surgindo um conflito entre essas classes.

Porém, a situação dos professores torna-se ainda mais complicada. Para Marx e Engels (2002), na divisão do trabalho, os proprietários desempenhariam trabalhos intelectuais, sendo que os não-proprietários estariam desempenhando trabalhos manuais. Assim, vem a questão: em qual das classes pode-se integrar os docentes? Surge então o conceito de consciência de classe.

(...) uma classe não pode existir na sociedade sem manifestar em algum grau uma consciência de si mesma como um grupo com problemas, interesses e expectativas comuns (...) (Braverman, 1987, p. 36).

Toda essa dinâmica deve ser observada ao analisar a ideia da proletarianização da função dos professores, pois, dentro disso, há ainda influências culturais, econômicas e até mesmo a ação de outras classes, pois os docentes são afetados por diretrizes, legislações e normativas que norteiam seu trabalho.

Devido a isso, há a luta dos docentes por um processo de coesão de ideias e sindicalização em prol da luta por melhores condições, numa busca pela conscientização do lugar e da importância dentro da sociedade. Porém, tal luta traz também contradições dialéticas, devido ao próprio processo de dissolução interna da pura sociedade de classes (Lucács, 2003).

Tudo isso permeia a questão da identificação dos professores a uma determinada classe social, pois há muitos

professores que não conseguem se identificar como pertencentes à classe proletária. Quanto à inclusão, alguns têm a crença de que tal identificação pode até mesmo desvalorizar sua importância dentro da sociedade.

Na gênese da composição do quadro da Educação em nosso país, pode-se observar que há ainda uma questão de gênero intrínseca nessa identidade de classes. As professoras, ao ingressarem no Magistério, buscam mudanças. Todavia, como muitas vezes há uma maior presença feminina junto à Educação Infantil e séries iniciais, historicamente a figura da mulher na docência passa a ser vista de forma mais desvalorizada, alternando-se entre uma figura materna e cuidadora, indo para a ideia da “professorinha” que vê a docência como um verdadeiro sacerdócio, muitas vezes não possuindo a valorização e reconhecimento necessário de seu trabalho, além de ainda necessitar de políticas mais eficazes na construção de um plano de carreira conciso.

Ademais, sobre a questão desse plano de carreira, há falta de eficácia desse plano, o que acaba levando muitos professores a desanimarem e até desistirem de buscar novos conhecimentos e formações, como em pós-graduações lato e stricto sensu, sendo que muitas vezes, sequer, possuem incentivo para tal, além da escassez de cursos de formação continuada. Há também a questão de docentes, que conseguem atingir graus de especialização mais avançados, como mestrados e doutorados, mas que acabam por optar abandonar o Ensino Básico, indo para o Ensino Superior devido a melhores remunerações e pela crença de um maior reconhecimento de sua função.

Assim, toda essa dinâmica necessita ser observada ao se falar na ideia de proletarização dos professores, pois a classe social destes não diz respeito apenas à ocupação que exercem,

mas também é necessário ser levado em conta suas origens familiares e as de seus cônjuges (Enguita, 2004).

Como apresentado por Enguita (2004, p.111), há quatro fases sucessivas da inclusão dos professores no Magistério, que se relacionam com sua classe social: homens da classe média; homens da classe trabalhadora; mulheres da classe média e mulheres da classe trabalhadora. Para ele, a última fase seria a da proletarianização da profissão docente, que seria a atual, na qual os professores deixariam a função de mestres para tornarem-se professores coletivos, perdendo assim o controle e autonomia de seu trabalho.

Surge, com isso, a ideia da separação do planejamento e da ação pedagógica (Apple, 1982). Assim, os professores não mais conseguem gerir individualmente seu processo produtivo, diferenciando as etapas de planejar e agir, de pensar e produzir. Como consequência disso, há hoje um gradativo aumento de setores e grupos responsáveis por pensar a execução do trabalho pedagógico, ficando os professores apenas com a função de executarem um “roteiro já pronto”, tornando-os, desse modo, profissionais coletivos, ficando atrelados a contratos de trabalhos e/ou estatutos.

Pelo o que está sendo visto, a proletarianização surge como a constituição do trabalhador coletivo, enquanto o empobrecimento passa a vir dos baixos salário, e o tempo determinado passa a ser uma forma de controle. Há assim uma separação grande entre “ser professor” e o seu “fazer”, de modo que o corpo de docentes passa a representar apenas uma profissão (Wenzel, 1994).

Assim, como bem coloca Amaral e Brittes (2012), os professores acabam pertencendo à “classe-que-vive-do-trabalho” nos dias atuais, vendendo sua força de trabalho, não sendo

detentores dos meios de produção, além de sobreviver de seus salários. Uma classe fragmentada, heterogênea e complexificada (Antunes, 2005).

Há substancial perda de competência técnica e um desprendimento das funções de concepção, em que a significação do trabalho docente traz desqualificação técnica de natureza ideológica. Há, na proletarianização, uma perda do sentido ético implícito e uma falta de controle no trabalho docente. Nisso, nota-se processos de controle ideológico sobre os professores, que são encobertos por um aumento de sofisticação técnica junto a aparência de uma maior qualificação profissional (Contreras, 2002).

A racionalidade técnica no trabalho dos professores

A racionalidade técnica é amparada e potencializada pela Indústria Cultural. Isso, de certa forma, acaba contribuindo para a sustentação do conformismo, inclusive dentro do universo docente. Como ela se encontra ao alcance de todos, é exigido tão somente o mínimo do potencial crítico e reflexivo.

No caso da Educação, essa situação se torna mais grave, pois a racionalidade técnica deveria ser um elemento essencial no processo formativo para negação e rompimento desse processo de regressão, alienação, desumanização e empobrecimento dos professores dentro desse processo, que vem sendo cada vez mais forte e agressivo dentro de uma sociedade capitalista.

É importante que os profissionais da Educação não se percam dentro desse processo de alienação, mas sim compreendam que a própria Educação é um espaço de resistência e superação da barbárie, em prol da humanização do homem, para que este busque um pensamento autônomo (Adorno, 1985).

Os professores devem ter em mente que deve haver uma educação em prol da emancipação, devendo lutar contra esse processo de pseudoformação do profissional docente. Uma formação cultural ampla auxilia no reconhecimento de contradições, para que assim busquem autonomia para resistir a tudo isso.

Uma pseudoformação cultural ou também chamada de semiformação socializada, numa alienação, pensando-se que essa “falsa formação” será suficiente na profissão docente, cada vez mais deteriora o cenário da Educação e da sociedade como um todo. A formação passa a ser condição essencial para a autonomia, em prol da liberdade e igualdade, combatendo sempre a exploração (Adorno, 1985).

A sociedade tem dificuldade para dar oportunidades em prol da formação cultural de seus integrantes, muitas vezes acabando por potencializar suas diferenças, fortalecendo uma ideologia de dominação cultural, muitas vezes de forma regressiva para adaptarem-se a um suposto mundo tecnológico. Devido a isso, há uma pressão sobre os professores, para que continuem nesse processo formativo cultural precário.

Há ainda a ideologia contemporânea de um estado de conscientização e de não conscientização das massas como espírito objetivo. Porém, muitas vezes, o Estado tende a replicar um padrão de explorações.

Movimentos que ocorrem na sociedade, sejam de negação ou de resistência contra uma estrutura posta de exploração, pseudoformação e repressão ideológica tentam vender a sociedade, para que esta não observe a manipulação. Somente por meio do processo educativo consciente, isso poderá ser rompido.

O processo de racionalidade técnica necessita vir em compasso com o processo educativo, buscando sempre trazer uma luz à sociedade, em prol da formação cultural e do desenvolvimento humano.

Considerações finais

Neste artigo, refletimos sobre a autonomia docente e os desafios enfrentados para que o professor, em seu ofício de ensinar, tenha o controle sobre o seu próprio fazer. Podemos perceber que é um debate muito longe de terminar, uma vez que há várias questões envolvendo esta temática. O professor traz para seu ofício toda uma experiência acumulada durante sua existência, que abarca seus saberes, e é implementada pelos conhecimentos universitários. No entanto, o controle, ligado ao poder, funciona como uma amarra, que dificulta o exercício do professor. Esse poder é exercido pela burocratização e pela racionalização técnica. Outra questão é a ambiguidade relativa ao profissionalismo, ora visto como modo de equiparar o professor ao proletário, que vende a sua força de trabalho e passa a ser um mero executor, ora visto como um modo de valorização da profissão, um modo de reconquistar o status desejado.

É importante ressaltar que além de questões que cercam o ofício de ser professor, há o que está intrínseco a ele, que são seus saberes, sua ética, suas ideologias, seu comprometimento. Faz-se necessária essa discussão em cursos de formação de professores e que esse debate, apesar de complexo, seja sempre revisitado, uma vez que a resistência, tão conhecida por esses profissionais que veem seus direitos desconsiderados, ainda é um meio de luta.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do; BRITTES, Letícia Ramalho. Professores pertencentes à “classe-que-vive-do-trabalho”: uma discussão sobre a proletarização do trabalho docente. *Revista de Ciências Sociais – SINAI/UFES*, Vitória, Edição n.11, v.1, Junho, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/4576>. Acesso em: 28 de Nov. 2023.

ANTUNES, R. *O caracol e sua concha ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: ARTMED, 1989.

LERENA, Carlos. *Reprimir y liberar*. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporâneas, 1983. Disponível em: <https://papers.uab.cat/article/view/v22-23-gonzalez/pdf-ca>. Acesso em: 28 de nov. 2023.

LUCÁKS, G. *História e Consciência de Classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. *O capital*. O processo de produção capitalista. Rio de Janeiro: Editora Civilização 99 Brasileira, 1968. Vol. 1. Tomo 1.

MARX, Karl; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANTOS, Jussimária Almeida dos. Educação e racionalidade técnica: desafios da formação como espaço de resistência. *Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, Goiânia, Brasil, v. 29, n. 2, p. 209 – 217 2019.

Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7366>. Acesso em: 1 de Dez. 2023.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. WENZEL, R. L. *Professor: agente da educação?* São Paulo: Papirus, 1994.

WENZEL, R. L. *Professor: agente da educação?* São Paulo: Papirus, 1994.

A ILUSTRAÇÃO DO LIVRO CHIQUEINHA GONZAGA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Rafaela Jesus Macedo

Simone Aparecida dos Passos

Klivia de Cássia Silva Nunes

Introdução

A ilustração na literatura infantil configura-se como uma linguagem fundamental para a construção de sentidos, especialmente quando articulada a narrativas que dialogam com aspectos históricos, culturais e sociais. Para além de um recurso estético, a imagem assume papel central na mediação da leitura, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da interpretação crítica do leitor infantil. No contexto da formação docente, compreender a função das ilustrações nos livros destinados à infância amplia as possibilidades pedagógicas de leitura do mundo e de construção do conhecimento.

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada durante o processo de produção das ilustrações do livro infantil Chiqueinha Gonzaga, desenvolvido no âmbito do projeto de extensão CAPO e CHICA: jogar, cantar e brincar, vinculado ao Laboratório de Estudos Teóricos e Práticos do Brincar (LABRIN/Brinquedoteca), do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. A obra, publicada em

formato digital e impresso, tem como público-alvo crianças e propõe uma abordagem biográfica acessível da trajetória da maestrina Chiquinha Gonzaga, destacando sua relevância histórica, artística e social.

A problemática que orienta este estudo consiste em refletir sobre quais abordagens ilustrativas dialogam de forma mais adequada com uma narrativa biográfica infantil, considerando o desafio de transpor conteúdos de natureza histórica e acadêmica para uma linguagem sensível, visual e pedagogicamente significativa. Nesse sentido, o artigo busca discutir a ilustração como instrumento de valorização da arte, da cultura e da formação crítica do leitor infantil, ao mesmo tempo em que problematiza o papel do pedagogo no campo editorial e na produção de materiais didático-literários comprometidos com a educação estética e cultural.

O Processo de Criação Visual e a Construção da Personagem: Diálogos entre História e Ilustração

Esta seção problematiza o projeto gráfico do livro *Chiquinha Gonzaga*, enfatizando o papel das ilustrações como instâncias construtoras de sentido em obras literárias para o público infantil. Assume-se, aqui, o entendimento de que a imagem constitui uma linguagem autônoma, dotada de gramática própria, capaz de estabelecer relações dialógicas e plurissignificativas com o texto escrito. Conforme postula Abreu (2010), o planejamento gráfico no livro infantil é um recurso hermenêutico essencial, pois, ao estimular a percepção e o imaginário, atua como mediador da compreensão da obra pela criança.

Nesse prisma, o processo colaborativo com o ilustrador L. Martins⁴buscou elaborar sínteses visuais que traduzissem a complexidade de Chiquinha Gonzaga, articulando sua trajetória histórica ao contexto sociocultural do período. Tratando-se de uma biografia, gênero que tensiona os limites entre o factual e o ficcional (Lima, 2021), a ilustração assume o desafio de equilibrar a precisão histórica com a sensibilidade estética necessária à fruição infantil.

A metodologia de criação estruturou-se em quatro encontros remotos, nos quais a ilustração foi discutida não como mera ornamentação, mas como uma linguagem que “condensa possibilidades de diálogo entre o escrito e o visual” (Silva, 2017, p. 139). No encontro inicial, ocorrido em 20 de outubro de 2022, estabeleceram-se as diretrizes conceituais do projeto: a ambientação oitocentista, a representação das diversas fases da vida da biografada e a valorização de Chiquinha enquanto mulher, musicista e ativista, emoldurada por elementos da visualidade brasileira.

O trabalho do ilustrador, portanto, exigiu uma imersão investigativa para converter conceitos em soluções visuais. Segundo Machado (2017), o design editorial divide-se entre a definição da linha visual e a execução final. A fase exploratória, materializada em esboços, revelou-se fundamental para a organização do conceito visual da obra. Em 7 de novembro de 2022, foi apresentado o primeiro estudo da protagonista (Imagem 1), no qual se delinearam as formas e a paleta de cores que fundamentariam a identidade visual do livro.

⁴ Para preservar a identidade do artista responsável pelas ilustrações, utilizaremos ao longo deste trabalho o pseudônimo “L. Martins”

A Imagem 1 detalha o desenvolvimento antropométrico da personagem, definindo o movimento e o vestuário sob a égide da *Belle Époque*. A pesquisa iconográfica baseou-se em acervos digitais e fotografias históricas, refletindo as tensões da moda do final do século XIX. No Brasil, embora o vestuário fosse um marcador de distinção social influenciado pela Europa (Assunção; Italiano, 2018), a trajetória de Chiquinha Gonzaga impôs uma ruptura estética. Após o divórcio, sua autonomia manifestou-se na confecção de roupas próprias que desafiavam as convenções: a substituição dos suntuosos chapéus das elites por lenços de seda tornou-se sua marca de originalidade e resistência (Diniz, 1999).

Dessa forma, a folha de modelo da personagem (Imagem 1) apresenta as vistas frontal, lateral e posterior, exibindo um traje de estilo clássico em tons de azul e lilás. O vestido, caracterizado pela gola alta, mangas bufantes e o *peplum* acentuado, dialoga com a silhueta da época, enquanto o lenço laranja elemento distintivo reforça a singularidade estética e a identidade da maetrina, sintetizando visualmente a proposta de uma biografia que une rigor histórico e liberdade criativa.

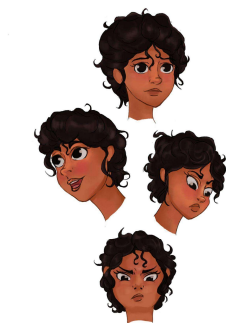
Imagem 1 - Design neutro



Fonte: Ilustrador L. Martins (2022)

Na segunda imagem apresentada, o ilustrador teve o cuidado de descrever os traços de Chiquinha: “morena”⁵, de baixa estatura, olhos e cabelos escuros - sendo estes levemente ondulados” (Diniz, 1999, p. 29).

Imagem 2 - Estudo de expressões



Fonte: Ilustrador L. Martins (2022)

A figura de Chiquinha Gonzaga é aqui mobilizada como um importante vetor de reflexão sobre o silenciamento de mulheres negras na cultura brasileira. Tendo enfrentado o machismo e o sexismo estruturantes dos espaços de produção

⁵ Na biografia escrita por Edinha Diniz (1999), o termo “morena” aparece como forma de descrever a cor da pele da maetrina. Historicamente, esta expressão foi usada no Brasil de forma ambígua para designar pessoas negras sem nomear diretamente a sua identidade racial. Tal escolha linguística reflete uma prática recorrente de apagamento de registros históricos e biográficos de pessoas negras. Neste trabalho, optamos por nos referir a Chiquinha Gonzaga como mulher negra, reconhecendo sua identidade racial e ressaltando a relevância de sua trajetória como artista que enfrentou tanto o machismo quanto o racismo em sua época.

musical de sua época, a trajetória da maestrina é atravessada por disputas em torno de sua representação. Tais tensões inserem-se em um contexto historiográfico marcado pela tentativa contínua de embranquecimento de figuras negras proeminentes, um mecanismo que visa mitigar o protagonismo racial na construção da identidade nacional.

Nessa perspectiva, é importante considerar o papel da indústria cultural e televisiva na consolidação do imaginário coletivo. Durante décadas, a imagem de Chiquinha foi vinculada a representações em que sua negritude era obliterada, como exemplifica a minissérie Chiquinha Gonzaga (1999). Ao escalar atrizes brancas para o papel principal, o discurso midiático reforçou um apagamento étnico que dialoga com relações de poder historicamente estabelecidas, as quais tendem a invisibilizar a presença negra em posições de liderança intelectual e artística.

Frente a esse cenário de apagamento, o projeto gráfico em questão assumiu o compromisso ético e estético de restituir a identidade étnica da personagem. Para tanto, o ilustrador desenvolveu um estudo de expressões faciais (Imagem 2), que serviu de matriz para as diferentes fases da vida da biografada, desde a infância até a maturidade. O estudo apresenta uma gradação de estados emotivos: a introspecção e a melancolia em olhares expressivos; o entusiasmo e a alegria em sorrisos abertos; e a desconfiança ou a indignação em sobrancelhas franzidas e lábios cerrados. Essa pluralidade expressiva visa dotar a personagem de uma subjetividade complexa, fugindo de estereótipos e conferindo-lhe humanidade e vigor.

Dando continuidade ao cronograma de desenvolvimento, em 23 de novembro de 2022, o ilustrador apresentou os esboços que integrariam a ambientação cenográfica da narrativa. As Imagens 3 e 4 constituem os rascunhos iniciais das páginas 1 e 2

do livro, nos quais se observa o esforço de composição espacial. Na primeira ilustração, delinea-se a atmosfera de um concerto em um auditório; a presença do público na porção inferior da página estabelece a profundidade de campo, enquanto Chiquinha, posicionada à direita, é envolvida por notas musicais que flutuam ao redor do piano. Essa solução visual busca materializar a relação de fascínio e ludicidade que a música exerce sobre a protagonista, reforçando o caráter narrativo e poético da obra.

Imagem 3 - Proposta de ilustração (concerto de piano)



Fonte: Ilustrador L. Martins(2022)

No canto superior direito da composição, o texto assume o papel de guia narrativo: "*Muito tempo atrás, no Rio de Janeiro, uma menina negra chamada Francisca Edwiges Neves Gonzaga pelo piano se encantou*" (Jesus; Freitas; Duspessus, 2023, p. 1). Embora a cena transmita o deslumbramento lírico da jovem musicista, a imagem convida a uma reflexão mais profunda sobre as tensões da formação social feminina no Brasil oitocentista.

Durante o Segundo Reinado (1840-1889), a vida e a educação das mulheres eram severamente balizadas por padrões patriarcais e pela estrutura de uma sociedade escravocrata. A instrução feminina, restrita às elites brancas, visava à preparação

para a domesticidade, centrando-se em habilidades que reforçassem a submissão ao domínio masculino, fosse ele exercido pelo pai, irmão ou marido. Esse modelo educacional buscava consolidar o ideal da "mulher dócil", cuja responsabilidade limitava-se à gestão do lar e à preservação da moral familiar.

Nesse contexto, a circulação pública das mulheres era exígua. A vida social restringia-se, em grande medida, aos ritos religiosos, nos quais a vigilância era constante. Como observa Diniz (1999, p. 22):

De fato, a igreja era praticamente o único espaço social em que se movia a mulher da época. Quando muito acompanhava um cortejo religioso, sempre protegida por um parente do sexo masculino, marido ou irmão, e coberta por mantilha, capa ou véu de renda.

Qualquer desvio desse arquétipo da "mulher virtuosa" resultava em estigmatização social. Contudo, a partir da segunda metade do século XIX, a urbanização e a efervescência de novos ideais políticos engendraram fissuras nesse isolamento. O surgimento de teatros, bailes de salão e até o hábito urbano do "ficar à janela" ampliaram as possibilidades de interação social e, conseqüentemente, provocaram transformações no comportamento feminino (Diniz, 1999).

A trajetória de Chiquinha Gonzaga emerge, portanto, como uma dissidência radical. Ao buscar a profissionalização na música e o engajamento em causas sociais, a maestrina desafiou simultaneamente as barreiras de gênero e raça. A Imagem 4 materializa esse espírito de resistência ao apresentar Chiquinha, ainda jovem, em uma postura de profunda concentração diante do piano. A partitura aberta e o olhar fixo nas teclas dialogam com o texto adjacente: "*Apaixonada, tocava sem parar... nem sentia o*

tempo passar... Deixando os brinquedos para lá" (Jesus; Freitas; Duspasus, 2023, p. 2). Aqui, o abandono dos brinquedos simboliza a transição do lúdico infantil para a disciplina artística, reiterando a música como o território de autonomia e paixão da protagonista.

Imagem 4 - Proposta de ilustração (Chiquinha Gonzaga tocando piano)

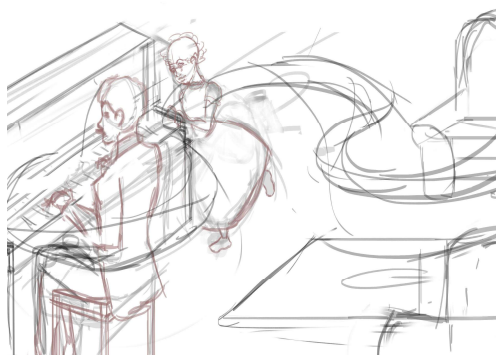


Fonte: Ilustrador L. Martins (2022)

A transição entre os primeiros esboços revela uma refinada preocupação com a convergência entre narrativa visual e textual. Inicialmente, a inserção de brinquedos descartados em torno da protagonista (Imagem 4) serviu como metáfora visual para o abandono do lúdico infantil em favor da dedicação ao piano, simbolizando o despertar de sua vocação. Contudo, o diálogo crítico entre autoras e ilustrador revelou que a composição original da Imagem 3 carecia de verossimilhança histórica ao situar a jovem em um espaço social excessivamente aberto para os padrões da época.

Dessa reflexão conjunta, emergiu uma nova proposta para a página inicial (Imagem 5), apresentada em 19 de fevereiro de 2023. Esta versão reconfigura a cena sob a ótica da educação aristocrática imperial, substituindo o deslumbramento isolado pela cena da aula formal de música. A ilustração agora destaca a presença de um preceptor masculino ao piano, elemento que ancora a narrativa na realidade de Chiquinha Gonzaga, educada sob a rigidez da vigilância moral da corte, onde o aprendizado musical era um requisito da formação social feminina (Diniz, 1999).

Imagem 5 - Proposta de ilustração (aula de música)



Fonte: Ilustrador L. Martins (2023)

Nesse sentido, a Imagem 5 transcende a mera ilustração de uma aula; ela evoca as figuras históricas que moldaram a identidade da maestrina, como possivelmente o maestro Elias Álvares Lobo (1834-1901). Ao substituir o cenário público por uma cena de instrução doméstica, o projeto gráfico ganha rigor historiográfico e profundidade pedagógica, apresentando o piano não apenas como instrumento de prazer, mas como o território de

uma disciplina artística imposta que, paradoxalmente, se tornaria o espaço de libertação da biografada.

Pedagogia Editorial: a formação docente e o papel mediador da ilustração

A trajetória do campo editorial no Brasil revela um percurso marcado por transformações que se articulam diretamente às demandas educacionais. Embora o país tenha consolidado a maior indústria editorial da América Latina (Furtado, 2018), persiste um paradoxo entre o volume de produção e o baixo índice de consumo de livros, o que impacta o acesso à leitura e a formação cultural da população.

Historicamente, o elevado custo de produção gráfica até meados do século XX levava os próprios docentes a confeccionarem seus materiais. Contudo, com a democratização do ensino, o livro didático consolidou-se como recurso central (Furtado, 2018), reposicionando o pedagogo como sujeito estratégico na elaboração, seleção e avaliação desses materiais. Nesse cenário, emerge o conceito de Pedagogia Editorial, campo em que o pedagogo atua na interface entre a educação e o mercado, qualificado para "planejar, desenvolver e avaliar materiais didáticos e paradidáticos" (Furtado, 2018, p. 95), sejam eles impressos ou digitais.

Com o advento das tecnologias digitais, o e-book revelou-se uma promissora via de inovação pedagógica, rompendo com a linearidade do impresso e favorecendo novas formas de interação. Entretanto, a atuação do pedagogo nesse suporte exige uma postura crítica, que articule a digitalização a uma formação educativa significativa e inclusiva. Sob essa ótica, a experiência vivenciada na elaboração do livro também no formato de e-book

Chiquinha Gonzaga permitiu refletir sobre o lugar dessa obra no campo editorial e sua relevância na formação leitora infantil.

A literatura infantil ilustrada, como o livro em questão, caracteriza-se como um material paradidático. Segundo Campello e Silva (2018), obras desse gênero, incluindo biografias, funcionam como apoio ou complemento ao ensino sistemático, visando despertar o "prazer de ler" (Laguna, 2001, p. 48). No caso de Chiquinha Gonzaga, a ilustração assume um papel fundamental de mediação, transcendendo a função de simples representação do texto escrito para proporcionar uma experiência estética que amplia a sensibilidade e a criticidade do leitor (Silva, 2017).

Para o pedagogo em formação, compreender a imagem como linguagem é essencial, especialmente porque a rotina escolar muitas vezes privilegia o texto escrito em detrimento da dimensão visual. Conforme ressalta Silva (2017):

É necessário destacar que essa discussão muitas vezes não faz parte da rotina do leitor infantil na sala de aula, onde o texto escrito recebe a atenção e é o alvo prioritário de entendimento. Além disso, muitas vezes o livro didático, que comparece como única fonte de leitura, estabelece esse privilégio do escrito sobre a imagem.

Nesse sentido, o processo de criação do livro foi um marco formativo. O acompanhamento da transformação dos esboços em imagens finais e o diálogo crítico com o ilustrador permitiram compreender a ilustração como um recurso pedagógico potente e político. Ao problematizar a representação de Chiquinha Gonzaga como mulher negra, o projeto evidenciou como a pedagogia editorial pode enfrentar silenciamentos históricos e fortalecer identidades. Portanto, a experiência reafirmou a importância do pedagogo na interface entre educação, artes

visuais e mercado editorial, consolidando a produção cultural como um espaço legítimo de práxis docente.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram compreender a centralidade da ilustração no livro infantil, especialmente no processo de construção de Chiquinha Gonzaga, concebido no âmbito do projeto de extensão CAPO e CHICA: jogar, cantar e brincar. O percurso investigativo confirmou que a ilustração na literatura infantil atua como um recurso estético, cultural e pedagógico imprescindível, capaz de fomentar a formação leitora e o senso crítico desde a infância.

O estudo demonstrou que as imagens não apenas complementam o texto escrito, mas instauram diálogos plurissignificativos que ampliam o horizonte interpretativo da narrativa. A análise das ilustrações revelou como o processo colaborativo entre autoras e ilustrador permitiu a construção de representações simbólicas potentes sobre a trajetória de Chiquinha Gonzaga. Para além do reconhecimento de seu talento musical, a obra logrou êxito em visibilizar sua condição de mulher negra em constante desafio às barreiras sociais e patriarcais do século XIX.

Acompanhar as etapas da produção editorial evidenciou que o pedagogo exerce um papel estratégico nesse campo, atuando na curadoria, na análise crítica e na mediação estética. Essa experiência reforçou a premissa de que a prática pedagógica transcende os limites da sala de aula, estabelecendo diálogos profícuos com múltiplos espaços de produção cultural. A interface entre pedagogia e editoração revela-se, portanto, como um campo de atuação profissional vasto e ainda a ser explorado.

Embora o presente trabalho não tenha pretendido esgotar o levantamento sobre ilustração e editoração, ele descortina caminhos para novas investigações que busquem mapear e sistematizar esse campo na formação inicial docente. Como desdobramentos futuros, sugere-se o aprofundamento de estudos sobre a mediação pedagógica em suportes digitais e a inserção do pedagogo no mercado editorial como designer educacional.

Por fim, este relato de experiência reafirma a relevância da extensão universitária como espaço de excelência para a articulação entre ensino, pesquisa e prática social. A produção do livro *Chiquinha Gonzaga* consolidou-se como um marco formador, entregando à sociedade um material cultural significativo e reafirmando o compromisso da universidade com a valorização da diversidade e a construção de sentidos críticos na educação infantil.

Referências

ABREU, A. P. B. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. *Baleia na rede*, v. 1, n. 7, 2010.

ASSUNÇÃO, B. A.; ITALIANO, I. C. Moda e vestuário nos periódicos femininos brasileiros do século XIX. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, p. 232-251, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rieb/a/xyPCqShwx9Xb8YMhWNcXRhS/?lang=pt> . Acesso em: 23 jun. 2024.

CAMPELLO, B. S.; DA SILVA, E. V. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. *Biblioteca Escolar em Revista*, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/berev/article/view/143430>. Acesso em: 02 nov. 2024

DINIZ, E. *Chiquinha Gonzaga: Uma história de vida*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999.

DUSPASSUS, S.; JESUS, R.; FREITAS, R. *Chiquinha Gonzaga*. Ilustração de Igor Ferreira. Uberlândia, MG: Culturatrix, 2023. E-book (PDF). ISBN 978-65-997833-2-6. DOI: 10.4322/978-65-997833-2-6. Disponível em: <https://www.culturatrix.com/chiquinha-gonzaga>.

FURTADO, R. L. L. *Pedagogia no mercado editorial*. Curitiba: Universidade Positivo, 2018. 122 p. : il. Disponível em: <https://biblioteca.cruzeirosul.edu.br/pergamumweb/vinculos/UP/00003e/00003ecf.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

SILVA, M. T. A ilustração do livro infantil e a formação do professor: contribuições de um acervo. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 28, n. 2, 2017.

QUANDO A EJA REABRE A ESCOLA: MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA E DIREITO À EDUCAÇÃO NO QUILOMBO TAPERA MELÃO

Josenilda Moreira dos Santos

José Mário Bispo Gonçalves Júnior

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente atravessada por processos de negação, marginalização e invisibilização nas políticas educacionais brasileiras, tem se constituído, em diferentes territórios populares, como um importante campo de resistência, reexistência e afirmação do direito à educação. Destinada, em grande medida, a sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas por desigualdades sociais, raciais e territoriais, a EJA assume contornos políticos específicos quando situada em contextos de populações tradicionais, como as comunidades quilombolas.

Nesses territórios, marcados por uma longa história de exclusão educacional, expropriação de direitos e silenciamento cultural, a EJA extrapola o caráter compensatório que lhe foi historicamente atribuído e passa a articular processos de alfabetização, pertencimento territorial, memória coletiva, ancestralidade e luta política. Trata-se de uma modalidade educativa que se inscreve no chão do quilombo, dialogando com os modos de vida, os saberes locais e as formas próprias de organização comunitária, reafirmando a educação como prática social e direito territorializado.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, cujo objetivo é analisar o processo de (re)abertura da Escola Municipal Zezé Martins de Lima, localizada na comunidade quilombola Tapera Melão, no município de Irará-BA, tomando a Educação de Jovens e Adultos como eixo central de mobilização comunitária e de reconstrução da escola no território. Parte-se do entendimento de que a escola do quilombo não se restringe à condição de equipamento público, mas configura-se como um espaço simbólico, histórico e político fundamental para a sustentação da vida comunitária, para a preservação da memória coletiva e para o fortalecimento das identidades quilombolas.

Ao discutir a reabertura dessa unidade escolar a partir da EJA, o artigo busca evidenciar como a educação, quando construída em diálogo com a comunidade e ancorada no território, pode se tornar instrumento de resistência, de reorganização social e de reafirmação do direito de aprender no próprio chão.

A Escola Municipal Zezé Martins de Lima e sua trajetória no quilombo

A Escola Municipal Zezé Martins de Lima foi inaugurada no final da década de 1980, sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação de Irará-BA, com o objetivo de atender crianças da comunidade quilombola Tapera Melão e de povoados circunvizinhos. Durante um período significativo, a unidade escolar cumpriu um papel fundamental no processo de alfabetização e na oferta das séries iniciais do ensino fundamental, constituindo-se como o primeiro espaço de escolarização formal para muitos sujeitos quilombolas do território.

Entretanto, ao longo de sua trajetória, a escola passou a enfrentar desafios estruturais e pedagógicos que comprometeram sua permanência e relevância no interior da comunidade. Entre esses desafios destacam-se as precárias condições materiais, a fragilidade do diálogo entre a gestão escolar e a comunidade local e, sobretudo, a ausência de um projeto pedagógico comprometido com a realidade sociocultural do quilombo. Embora localizada em um território tradicional, a escola manteve práticas pedagógicas orientadas por modelos urbanos, homogêneos e descontextualizados, desconsiderando os saberes locais, a ancestralidade, as formas próprias de organização social e os modos de vida da Tapera Melão.

Esse distanciamento entre escola e comunidade é analisado por Santos (2014), ao evidenciar que a educação escolar ofertada no território quilombola historicamente negligenciou os processos de auto-organização comunitária e os princípios da coletividade, da solidariedade e da reciprocidade que estruturam a vida social da Tapera Melão. Para a autora, a ausência de práticas educativas articuladas ao território contribui para o enfraquecimento do vínculo comunitário com a escola, produzindo sentimentos de não pertencimento e deslegitimação da instituição escolar no cotidiano dos moradores.

O descompasso entre as expectativas da comunidade e a atuação da escola se aprofundou especialmente após o reconhecimento oficial da Tapera Melão como território quilombola, ocorrido em 2010. Esse reconhecimento ampliou as reivindicações da comunidade por uma educação que dialogasse com sua história, cultura e identidade coletiva, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. No entanto, tais demandas não foram acompanhadas

por respostas efetivas do poder público municipal, o que agravou o processo de esvaziamento da escola.

Nesse contexto, a redução progressiva do número de matrículas não pode ser compreendida como um fenômeno isolado ou resultado exclusivo de fatores demográficos, mas como expressão de um projeto mais amplo de desmonte das escolas do campo e de negação do direito à educação territorializada. Conforme discutido por Santos (2014), a fragilização das políticas públicas nos territórios quilombolas impacta diretamente as instituições comunitárias, entre elas a escola, que passa a operar de forma dissociada dos processos de organização social e das estratégias de resistência construídas historicamente pela comunidade.

Como consequência desse processo, a Escola Municipal Zezé Martins de Lima teve suas atividades interrompidas no ano de 2014, integrando o conjunto de escolas do campo fechadas no município e no estado, sob a lógica da centralização da oferta educacional e da racionalização administrativa. O fechamento da escola representou, para a Tapera Melão, não apenas a perda de um espaço educativo, mas a ruptura de um importante espaço de sociabilidade, memória e afirmação territorial, aprofundando as desigualdades educacionais já vivenciadas pela comunidade.

Fechamento da escola e o contexto do desmonte das escolas do campo

O fechamento da Escola Municipal Zezé Martins de Lima não pode ser compreendido como um fato isolado ou circunstancial. Trata-se de um fenômeno que se insere em um processo mais amplo de desmonte das escolas do campo, caracterizado pelo encerramento sistemático de unidades

escolares localizadas em territórios rurais, quilombolas e tradicionais, sob o argumento da racionalização de recursos públicos, da otimização administrativa e da centralização da oferta educacional em áreas urbanas.

Diversos estudos têm demonstrado que essa política de fechamento de escolas do campo ignora as especificidades socioterritoriais dos povos do campo e aprofunda desigualdades históricas no acesso à educação (Caldart, 2012; Arroyo, 2014). Ao deslocar crianças, jovens e adultos de seus territórios para escolas urbanas, o Estado reforça uma lógica que desconsidera o direito de estudar no próprio chão, rompendo vínculos comunitários e fragilizando identidades coletivas construídas historicamente.

Nesse sentido, Arroyo (2015) afirma que o fechamento das escolas do campo expressa uma concepção de educação subordinada a critérios econômicos e administrativos, na qual os sujeitos do campo são tratados como excedentes ou como população a ser integrada ao modelo urbano hegemônico. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser compreendida como direito e passa a ser avaliada a partir de parâmetros de custo-benefício, desconsiderando seu papel social, cultural e político nos territórios.

No caso das comunidades quilombolas, esse processo assume contornos ainda mais graves. A escola quilombola, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deve estar articulada à história, à cultura, à memória e às formas próprias de organização social desses territórios (Brasil, 2012). O fechamento dessas escolas representa, portanto, uma violação do direito à educação territorializada e culturalmente referenciada, aprofundando processos de invisibilização e exclusão.

Na comunidade quilombola Tapera Melão, o fechamento da Escola Municipal Zezé Martins de Lima, ocorrido em 2014, significou mais do que a interrupção das atividades pedagógicas. Representou a retirada de um espaço de encontro, de sociabilidade, de memória e de produção de sentidos coletivos, conforme analisado por Santos (2014), ao discutir os impactos da fragilização das políticas públicas nos processos de auto-organização comunitária. Para a autora, a escola ocupa um lugar estratégico na dinâmica do território, sendo parte constitutiva das redes de solidariedade, da circulação de saberes e da reafirmação identitária da comunidade.

A ausência da escola no território intensificou deslocamentos forçados para outras comunidades e para a sede do município, ampliando dificuldades de acesso, evasão escolar e distanciamento dos sujeitos em relação ao processo educativo. Tal realidade confirma a análise de Caldart (2012), segundo a qual o fechamento das escolas do campo produz uma ruptura entre educação, território e vida, enfraquecendo projetos coletivos e desestruturando práticas educativas enraizadas no cotidiano das comunidades.

Diante desse cenário, a reabertura da escola passou a ocupar lugar central nas assembleias da associação comunitária da Tapera Melão. A reivindicação pela retomada das atividades escolares esteve ancorada no entendimento coletivo de que a escola “dá vida ao quilombo”, pois é nela que se constroem vínculos intergeracionais, se preserva a memória histórica e se fortalece a identidade quilombola. Estudar no próprio território, ler sobre a própria história, reconhecer a ancestralidade e afirmar a condição quilombola passaram a ser pautas centrais da luta comunitária, evidenciando que a defesa da escola é, também, defesa do território e do direito à existência.

A Educação de Jovens e Adultos como estratégia de (re)abertura da escola

A reabertura da Escola Municipal Zezé Martins de Lima, na comunidade quilombola Tapera Melão, não se deu por iniciativa isolada do poder público, tampouco por uma decisão meramente administrativa. Trata-se de um processo construído a partir da mobilização comunitária, no qual a Educação de Jovens e Adultos assumiu papel central como estratégia política, pedagógica e territorial de retomada da escola no quilombo.

Após o fechamento da unidade escolar em 2014, a ausência da escola passou a ser sentida cotidianamente pela comunidade, sobretudo por jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas ao longo da vida. Conforme discutido por Arroyo (2017), a EJA é constituída por sujeitos marcados por histórias de negação do direito à educação, sendo suas trajetórias atravessadas por trabalho precoce, racismo, pobreza e exclusão territorial. No caso da Tapera Melão, essas marcas se intensificam pela condição quilombola e pela negação histórica da educação no próprio território.

Nesse contexto, a EJA emerge como possibilidade concreta de reocupação do espaço escolar. O desejo de voltar a estudar, manifestado por moradores da comunidade, tornou-se o elemento mobilizador para a retomada do debate sobre a reabertura da escola nas assembleias da associação comunitária. A articulação entre lideranças locais, educadores comprometidos com a EJA e a supervisão educacional do município permitiu a construção de um caminho coletivo, pautado no diálogo e na busca ativa dos estudantes.

A experiência confirma a análise de Freire (1996), para quem a educação de jovens e adultos deve partir da realidade

concreta dos sujeitos, de suas histórias e de seus saberes, constituindo-se como prática de liberdade. Na Tapera Melão, a EJA foi concebida como direito e como instrumento de reconstrução do vínculo entre escola e comunidade, ressignificando o espaço escolar como lugar de pertencimento.

A efetivação da reabertura da escola em 2022, a partir da modalidade EJA, evidencia que essa política educacional pode atuar como dispositivo de resistência frente ao desmonte das escolas do campo. Caldart (2012) afirma que a escola do campo precisa estar enraizada no território e articulada aos projetos de vida das comunidades. Ao retornar com a EJA, a Escola Municipal Zezé Martins de Lima volta a cumprir essa função, passando a acolher sujeitos que carregam consigo a memória do quilombo, a ancestralidade e o desejo coletivo de permanência no território.

O processo de matrícula, realizado de forma coletiva e simbólica, reforçou esse caráter territorializado da EJA. A participação da comunidade, a presença dos griôs e a celebração com samba de roda no primeiro dia de aula revelam que a reabertura da escola extrapola o campo pedagógico, assumindo dimensão cultural, histórica e afetiva. A escola reaberta passa a ser compreendida como espaço vivo, onde a educação dialoga com a memória, a oralidade e as práticas culturais do quilombo.

Sob essa perspectiva, a EJA atua como elemento de fortalecimento da auto-organização comunitária, conforme analisa Santos (2014), ao discutir os processos coletivos construídos na Tapera Melão a partir da solidariedade, da participação e da tomada de decisões compartilhadas. A retomada da escola, mediada pela EJA, reafirma essas práticas e amplia o protagonismo dos sujeitos quilombolas na definição dos rumos da educação em seu território.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos, ao possibilitar a (re)abertura da Escola Municipal Zezé Martins de Lima, reafirma-se como política pública estratégica para a garantia do direito à educação em comunidades quilombolas. Quando construída a partir do chão do quilombo, a EJA rompe com a lógica da marginalidade e assume caráter emancipatório, coletivo e insurgente, contribuindo para a reconstrução da escola como espaço de vida, resistência e reexistência no território.

A escola reaberta: educação, território e ancestralidade

A reabertura da Escola Municipal Zezé Martins de Lima, na comunidade quilombola Tapera Melão, representa mais do que a retomada de um serviço educacional interrompido. Trata-se da reinscrição da escola no território como espaço de pertencimento, memória e produção de sentidos coletivos. Ao retornar ao chão do quilombo por meio da Educação de Jovens e Adultos, a escola reassume sua função social e simbólica, articulando educação, território e ancestralidade.

Nesse contexto, a escola reaberta passa a ser compreendida como um espaço educativo territorializado, em que os processos de ensino e aprendizagem dialogam com as histórias de vida dos sujeitos, com a memória coletiva da comunidade e com os saberes construídos no cotidiano do quilombo. A presença dos griôs, a valorização da oralidade, as celebrações culturais e o reconhecimento da ancestralidade como fundamento da identidade quilombola reafirmam a escola como lugar de transmissão intergeracional de conhecimentos e de fortalecimento da consciência histórica.

A Educação de Jovens e Adultos, ao ser implementada no próprio território, contribui para romper com a lógica de deslocamento forçado dos sujeitos quilombolas para espaços

urbanos e para a construção de uma educação que reconhece o direito de aprender onde se vive. Conforme discutido por Arroyo (2017), os sujeitos da EJA carregam trajetórias marcadas por exclusões sucessivas, e a escola que os acolhe precisa reconhecer essas histórias como ponto de partida do processo educativo. Na Tapera Melão, a EJA possibilita que essas trajetórias sejam ressignificadas a partir do território, fortalecendo vínculos comunitários e identitários.

A ancestralidade, nesse processo, não se apresenta como elemento folclórico ou acessório, mas como dimensão estruturante da prática educativa. A escola reaberta passa a dialogar com a memória da luta pela terra, com as práticas de solidariedade, com os modos próprios de organização social e com as manifestações culturais que historicamente sustentam a vida no quilombo. Tal perspectiva aproxima-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, ao defender uma educação comprometida com a valorização da história, da cultura e dos saberes das comunidades quilombolas.

Além disso, a reabertura da escola fortalece a auto-organização comunitária, na medida em que reafirma a capacidade coletiva da Tapera Melão de decidir sobre seus próprios processos educativos. Como aponta Santos (2014), a organização comunitária quilombola está profundamente ligada às práticas de solidariedade, reciprocidade e participação, elementos que se expressam de forma concreta na luta pela escola e em sua retomada. A escola reaberta torna-se, assim, espaço de convergência das lutas do quilombo, articulando educação, economia da vida e resistência territorial.

Desse modo, a experiência da Escola Municipal Zezé Martins de Lima evidencia que a escola quilombola, quando reaberta a partir da EJA, pode se constituir como espaço de

reexistência, no qual aprender, ensinar e viver se entrelaçam. A educação passa a ser compreendida como prática coletiva, enraizada no território e orientada pela ancestralidade, reafirmando o quilombo como lugar de produção de conhecimento, de dignidade e de futuro.

Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido neste artigo permitiu compreender que a reabertura da Escola Municipal Zezé Martins de Lima, na comunidade quilombola Tapera Melão, configura-se como resultado de um processo histórico de resistência, mobilização comunitária e luta pelo direito à educação no próprio território, afastando-se da compreensão de um evento pontual ou excepcional. Ao tomar a Educação de Jovens e Adultos como eixo central desse movimento, evidencia-se que a EJA pode assumir um papel estratégico na reconstrução da escola do campo e quilombola, sobretudo em contextos marcados pelo fechamento de unidades escolares e pela negação de políticas públicas territorializadas.

O fechamento da escola, ocorrido em 2014, revelou os impactos de uma lógica educacional orientada pela centralização administrativa e pela racionalização de recursos, que desconsidera as dimensões simbólicas, culturais e políticas da escola nos territórios tradicionais. Para a Tapera Melão, a ausência da escola significou a interrupção das atividades pedagógicas e a perda de um espaço fundamental de sociabilidade, memória coletiva e fortalecimento identitário. Tal realidade reafirma as críticas produzidas no campo da Educação do Campo e da Educação Escolar Quilombola acerca do

desmonte das políticas educacionais voltadas aos povos do campo.

A experiência de reabertura da escola a partir da EJA demonstra que, quando construída em diálogo com a comunidade, a educação se transforma em prática de reexistência. A EJA, nesse contexto, rompe com a perspectiva compensatória que historicamente a marcou e passa a ser compreendida como política de direito, de pertencimento territorial e de afirmação da ancestralidade quilombola. Ao acolher jovens e adultos em suas trajetórias interrompidas, a escola reaberta ressignifica o ato de estudar, vinculando-o à memória, à história e aos projetos coletivos do quilombo.

Além disso, o caso analisado evidencia a centralidade da auto-organização comunitária na definição dos rumos da educação no território. A atuação da associação comunitária, o protagonismo dos moradores, a presença dos griôs e a valorização das práticas culturais locais revelam que a escola quilombola só se sustenta quando reconhece e incorpora os saberes, as formas de organização e os modos de vida da comunidade que a abriga. A reabertura da escola reafirma, assim, a capacidade coletiva da Tapera Melão de produzir respostas educativas enraizadas em sua realidade.

Desse modo, este estudo aponta para a necessidade de que os sistemas de ensino e os gestores públicos reconheçam a Educação de Jovens e Adultos como política estruturante nos territórios quilombolas, e não como ação residual ou emergencial. Defender a escola no quilombo é defender o território, a ancestralidade e o direito à educação como prática social e histórica. A experiência da Escola Municipal Zezé Martins de Lima reafirma que educar no próprio chão é condição

fundamental para a construção de justiça social, dignidade e futuro para os povos quilombolas.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, que me apoia com o financiamento da minha pesquisa de mestrado.

Referências

ARROYO, M. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15–47, jul./set. 2015. DOI: 10.1590/0102-4698150390.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

SANTOS, Andréa Marques. *Desafios no fortalecimento do processo da auto-organização comunitária na perspectiva da economia solidária: o caso da comunidade quilombola da Tapera*

Melão. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar e Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2014.

A EDUCAÇÃO FEMINA EM JEAN JACQUES ROUSSEAU: ENTRE O CUIDADO DOMÉSTICO E A EXCLUSÃO SOCIAL

Charlene Cristiane Medeiros de Moura

Klivia de Cássia Silva Nunes

Introdução

O presente trabalho analisa o pensamento de Jean-Jacques Rousseau acerca da educação feminina no século XVIII, destacando o lugar social atribuído às mulheres e as limitações impostas à sua formação educacional. Embora o autor reconheça a mulher como figura central no processo educativo da primeira infância, sua concepção de educação feminina restringe-se ao âmbito doméstico e à aquisição de saberes elementares, negando às mulheres o acesso a uma formação intelectual ampla, bem como aos direitos civis e políticos.

Diante dessa perspectiva, a pesquisa problematiza a contradição presente no pensamento rousseauiano ao questionar como as mulheres poderiam ser responsáveis pela formação moral e cívica dos futuros cidadãos sem que lhes fosse garantida uma educação que promovesse a autonomia intelectual, a criticidade e a participação social. Desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada em obras clássicas de Rousseau e em estudos contemporâneos, o trabalho reconhece o caráter inovador de suas contribuições para a educação infantil, ao mesmo tempo em que evidencia o viés excludente de sua proposta no que se refere às questões de gênero.

Nesse sentido, estabelece-se um diálogo crítico com reflexões contemporâneas, denunciando as desigualdades historicamente construídas e reproduzidas no campo educacional. Por fim, o estudo destaca exemplos de mulheres que romperam com os padrões patriarcais vigentes, reafirmando a educação como instrumento fundamental de emancipação, transformação social e superação das desigualdades de gênero.

Metodologia

Este estudo fundamenta-se nos escritos clássicos de Jean-Jacques Rousseau, especialmente *Emílio* ou *Da Educação*, *Do Contrato Social* e *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, bem como em outros textos pertinentes à construção da pesquisa. Essas obras constituem os principais referenciais teóricos para a compreensão de como Rousseau idealiza a formação feminina em uma sociedade na qual a mulher não era reconhecida como sujeito político de direitos, concepção cujos efeitos reverberam até a contemporaneidade.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, centrada na análise das principais obras de Rousseau, a partir das quais se busca examinar seu ideário sobre a educação e sua relação com a concepção de formação das mulheres, tendo o filósofo como interlocutor central. Para tanto, o estudo é organizado a partir das categorias analíticas educação e mulheres, com o objetivo de identificar e caracterizar o percurso do pensamento rousseauiano no contexto do Iluminismo, bem como analisar sua influência e permanência nos debates educacionais atuais.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho está estruturado em três partes. A primeira, intitulada Jean- Jacques

Rousseau: vida e obra, tem como objetivo contextualizar o período histórico em que o autor viveu e produziu, além de evidenciar, a partir de sua trajetória pessoal, o papel das mulheres em sua vida. A segunda parte aborda o pensamento de Rousseau acerca da organização social e da educação, enfatizando seus pressupostos filosóficos e políticos. Por fim, a terceira parte analisa a concepção de educação no pensamento rousseauniano, evidenciando a idealização de uma formação considerada plena para os homens e restrita para as mulheres, elucidando como se configurava o modelo de educação feminina no século XVIII.

Jean Jacques Rousseau: vida e obra

Nascido em 28 de junho de 1712, Genebra – Suíça, faleceu em 2 de julho de 1778, Ermenonville - França aos 66 (sessenta e seis) anos. Órfão de mãe após 9 (nove) dias de seu nascimento, cujo motivo foi de infecção puerperal (infecção de parto), cresceu com seu pai e sua tia materna. Inicialmente seu pai, um modesto relojoeiro protestante, não o colocou em uma instituição educacional, mas lia com frequência histórias escritas por sua mãe, vindo daí seu desejo pela escrita. No ano de 1.722 seu pai veio a falecer. Com isso passa a viver sob os cuidados de seu outro tio materno, Bernard. Juntamente com seu tio, um pastor protestante, no ano de 1.724, com 12 anos ele inicia seus estudos, mais a frente inicia seus primeiros discursos com base nessa concepção religiosa, importante ressaltar que foi através de seu tio que teve início aos conhecimentos educacionais, anteriormente quando morava com seu pai ainda não havia frequentado a escola (Silva, 1999).

Após uma infância fragilizada regada com muitas perdas, sem a presença de sua mãe e a morte de seu pai enquanto ainda

criança, ele desenvolveu em sua adolescência/juventude um comportamento desvirtuado, frente aos costumes religiosos que havia sido criado com seu tio, suas atitudes se demonstravam ser fora dos conceitos religiosos (Silva, 1999).

Em 1.742, após a morte de sua protetora Madame Warens, ele residia na cidade de Paris, foi neste momento que conhece mais uma de suas muitas protetoras que o tira das ruínas, pois vivia quase como um mendigo neste período. Uma mudança memorável, pois, agora é indicado como secretário do Embaixador da França, em Veneza. Foi nessa posição social e política que ao observar as falhas do Governo de Veneza passou a dedicar-se aos estudos e à compreensão da política.

Vale ressaltar que, em seu livro *Do Contrato Social* (1978) e *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1991), trazem indicativos de que as mesmas regras que organizam o homem na sociedade o aprisionam. É necessário que esse homem se mantenha dentro das regras contratuais de uma sociedade civil, deixando assim de ser um homem livre e natural/selvagem para ser um homem culto que segue as regras de uma sociedade que preza o bem comum.

Organização Social e Política no Pensamento de Rousseau

Rousseau analisou a sociedade de sua época de forma crítica, compreendendo-a como um espaço marcado por desigualdades e corrupção. Em sua obra fundamental, *O Contrato Social*, o autor defende que o bem-estar coletivo deve prevalecer sobre os interesses individuais, sendo a "vontade geral" o princípio orientador das decisões do Estado em favor do bem comum. Tais ideias exerceram profunda influência no

pensamento político moderno, constituindo a base intelectual que impulsionou a Revolução Francesa.

Para Rousseau (1978), o pacto social é o mecanismo que delimita a transição entre o estado de natureza e o estado civil. Esta passagem produz no indivíduo uma mudança considerável:

A passagem do estado natural ao estado civil produziu no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta a justiça ao instinto, e imprimindo às suas ações a moralidade que anteriormente lhes faltava (Rousseau, 2006, p.32).

Sob essa ótica, as ações humanas deixam de ser regidas pelo instinto e passam a ser orientadas pela lei e pela justiça. Esse conceito fundamenta o Estado Democrático, definido por Ramayana (2005, p. 25) como o governo em que o povo exerce a soberania popular, dignificando uma sociedade livre onde o fator preponderante é a influência coletiva no poder.

O Paradoxo da Liberdade e a Exclusão Feminina

Embora Rousseau seja um ferrenho defensor da liberdade e da democracia, seu projeto apresenta limites evidentes ao excluir as mulheres dos direitos civis e políticos. Inserido em uma lógica patriarcal, o filósofo compreende a mulher como subordinada à autoridade masculina, restringindo-a aos papéis familiares.

Conforme aponta Pateman (1993, p.16), essa exclusão fundamenta-se em um "pacto sexual" anterior ao contrato social, que estabelece a liberdade para os homens e a submissão para as mulheres. Ciriza (2006) reforça essa distinção ao analisar o estado de natureza:

[...] Se para o indivíduo masculino, o sujeito político do contrato, o círculo se inicia no estado de natureza para culminar no ingresso à ordem política após a sua educação como homem e cidadão, para a mulher o estado de natureza [...] deixa espaço para a reclusão doméstica que já não haverá de abandonar (Ciriza, 2006, p. 96).

Portanto, quando Rousseau (2004) discute a igualdade e a necessidade de que todos tenham as mesmas oportunidades para garantir a liberdade, ele se refere, categoricamente, ao gênero masculino. A "vontade geral" e a soberania popular, na prática rousseauiana, são direitos interditados ao feminino.

A Educação Feminina: entre a natureza e a domesticidade

Ao tratar do gênero feminino, Rousseau adota uma postura ambivalente. Se, por um lado, reconhece semelhanças biológicas na espécie, por outro, utiliza a diferença sexual para justificar a desigualdade intelectual. Segundo o autor, "tudo o que eles têm em comum pertence à espécie e tudo que têm de diferente pertence ao sexo" (Rousseau, 2004, p. 516).

Para o filósofo, a mulher seria formada pelos sentimentos e não pela razão. Dessa premissa decorre uma proposta educativa fragmentada e limitada: "Segue daí que ela deve ser educada na ignorância de todas as coisas e limitada unicamente aos trabalhos de casa" (Rousseau, 2004, p. 526). Rousseau chega a alertar contra uma educação que iguale os sexos, afirmando que "quanto mais as mulheres querem se parecer com os homens, menos elas os governarão" (Rousseau, 1969, p. 701).

Essa visão reduz a mulher a uma "engrenagem social" confinada ao interior do lar. Esse pensamento ecoou por séculos, sendo reforçado por autoras como Gina Lombroso (1929), que

afirmava que as mulheres não se interessariam pela política por estarem "ocupadas em distrair suas crianças".

Reflexões Críticas e a Educação como Libertação

É imperativo questionar: não estaria Rousseau, ao negar à mulher uma formação voltada à criticidade, replicando a própria desigualdade social que tanto combatia em suas teses políticas? A educação, que deveria ser o instrumento de melhoria intelectual e social, foi utilizada, na visão rousseuniana, como uma estratégia de domesticação.

Contudo, a história demonstra que o acesso ao conhecimento, ainda que inicialmente restrito, tornou-se a "armadilha" que capturou o caçador. O início da instrução feminina, mesmo sob moldes patriarcais, abriu frestas para a conquista da autonomia. Diferente do pensamento de Lombroso (1929), é através do conhecimento político e da educação plena que as mulheres fazem valer seus direitos.

Infelizmente, a voz autoritária do patriarcado, que naturaliza o zelo doméstico como destino biológico, ainda encontra reflexos na atualidade, como na desvalorização das profissões de cuidado e da própria docência. Analisar criticamente Rousseau permite reafirmar a educação não como um meio de reclusão, mas como o instrumento fundamental para a superação das opressões de gênero e a construção de uma democracia verdadeiramente universal.

O pensamento rousseauiano na educação das mulheres no século XVIII

Rousseau concebe a educação infantil como a fase primordial do desenvolvimento humano, defendendo o zelo absoluto por esse período. Sua proposta pedagógica busca, em suma, "blindar" a criança das influências nocivas do mundo externo, partindo da premissa de que o ser humano nasce em um estado de bondade natural que é gradualmente comprometido pelas pressões e corrupções da vida em sociedade. Sobre a necessidade da educação como suporte ao desenvolvimento, o autor afirma:

Nascemos fracos, precisamos de força, nascemos desprovidos de tudo; temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos; precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos ser adultos, é nos dados pela educação. (Rousseau, 1995, p. 10).

A defesa rousseauiana estabelece que o ambiente ideal para a criação dessas crianças é o seio familiar, sob os cuidados diretos das mães. Para o filósofo, a mulher seria capaz de moldar o caráter emocional e social dos filhos através do amor e da cultura doméstica. Rousseau justifica essa atribuição feminina a partir de uma visão biológica e funcionalista:

A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças” (Rousseau, 1995, p. 9-10).

É importante notar que essa valorização não decorre do reconhecimento de direitos, mas da utilidade da função feminina na formação de cidadãos. Essa visão, contudo, não passou sem contestações. Contemporânea a Rousseau, Mary Wollstonecraft

(1759-1797) insurgiu-se contra essa lógica, argumentando que a fragilidade feminina não era natural, mas fruto de uma educação negligente que visava apenas tornar a mulher um objeto de prazer ou uma cuidadora submissa. Para Wollstonecraft, a verdadeira virtude só poderia ser alcançada através do pleno desenvolvimento da razão, comum a ambos os sexos.

Ao longo do tempo, outras mulheres expandiram as frestas abertas pela educação para transformar a própria pedagogia. Maria Montessori (1870-1952), por exemplo, embora partilhasse com Rousseau o respeito pela natureza da criança, elevou o papel da educadora ao nível científico e profissional. Montessori demonstrou que a mulher na educação não exerce apenas uma "extensão da maternidade", mas uma prática pautada na observação e no método, rompendo com o estigma da domesticidade rousseauiana.

No cenário brasileiro contemporâneo, a atuação de Magda Soares (1932-2023) reforça esse poder transformador. Suas pesquisas sobre alfabetização e letramento demonstram como a educação, quando conduzida com rigor acadêmico e compromisso social, torna-se instrumento de justiça. A trajetória dessas mulheres prova que a capacidade crítica e intelectual feminina, negada por Rousseau, é justamente o que sustenta os avanços mais significativos da educação moderna.

Na contemporaneidade, essas perspectivas dialogam com as contradições vividas por educadoras que ainda conciliam a formação profissional com a sobrecarga dos cuidados familiares, reflexo das responsabilidades herdadas do modelo patriarcal. Persistem concepções que tendem a naturalizar a docência como "vocação feminina", desvalorizando-a. Todavia, como demonstram as autoras citadas, o legado rousseauiano deve ser lido criticamente: se ele nos deu a base para respeitar a criança e

a liberdade, as mulheres que o sucederam mostraram que essa liberdade só é plena quando universal e equânime.

Considerações finais

A presente pesquisa evidencia a relevância de Jean-Jacques Rousseau como precursor da valorização da infância, ao romper com a visão da criança como um “adulto em miniatura” e defender uma educação que respeite o desenvolvimento natural e a liberdade. Suas contribuições pedagógicas foram revolucionárias para o século XVIII e permanecem pertinentes, especialmente no que tange ao reconhecimento da infância como uma fase singular e essencial para a formação integral do ser humano.

Entretanto, o estudo evidencia que o projeto educativo rousseauiano é atravessado por um profundo paradoxo de gênero. Ao confinar a mulher ao ambiente doméstico e à função de cuidadora, negando-lhe autonomia intelectual e participação política, Rousseau institucionalizou em sua teoria uma exclusão que ainda ecoa na contemporaneidade. Essa herança patriarcal reflete-se, por exemplo, na persistente desvalorização da docência na Educação Infantil, campo majoritariamente feminino e frequentemente associado a uma “extensão do lar” em vez de uma profissão técnica e científica.

Ao confrontar essas limitações com a realidade atual e com o legado de educadoras e pensadoras como Mary Wollstonecraft, Maria Montessori e Magda Soares, a pesquisa ressalta que o protagonismo feminino na educação não é um destino biológico, mas uma conquista política. Essas trajetórias demonstram que a educação é, acima de tudo, um poder

transformador capaz de romper com as amarras da domesticidade impostas no século XVIII.

Conclui-se que, embora o pensamento de Rousseau seja um pilar fundamental para a pedagogia moderna, ele deve ser lido sob uma ótica crítica que denuncie suas lacunas democráticas. Reafirma-se, portanto, a urgência de uma educação comprometida com a equidade de gênero e com a justiça social, garantindo que o direito à escolha e à emancipação plena seja um privilégio de todos os cidadãos, independentemente do gênero.

Referências

CIRIZA, Alejandra. A propósito de Jean Jacques Rousseau: contrato, educação e subjetividade. In: BORON, Atilio A. (Org.). *Filosofia Política Moderna: de Hobbes a Marx*. Buenos Aires/São Paulo: CLACSO/USP, 2006. P. 93-111.

LOMBROSO, Cesare; FERRERO, Guglielmo. *A Mulher Delinquente: a prostituta e a mulher normal*. (Título original: *La donna delinquente: la prostituta e la donna normale*, 1893).

MONTESSORI, Maria. *Mente absorvente*. Tradução de Pedro da Silveira. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

PATEMAN, Carole. *O Contrato Sexual*. Tradução de Sandra Mastrangelo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

RAMAYANA, Marcos. *Direito Eleitoral*. 4. Ed., Rio de Janeiro: Impetus, 2005, p. 25.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Émile ou de l'éducation. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1969. V. 4. p. 701.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Paideia).

SILVA, Franklin Leopoldo e. Rousseau: da educação à política. In: OLIVEIRA, P. S. (Org.). *Introdução às ciências sociais*. São Paulo: Edusp, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos direitos da mulher*. Tradução de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016. (Original publicado em 1792)

DA ACELERAÇÃO À APRENDIZAGEM PERMANENTE: A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM IRARÁ (1996–2017)

José Mário Bispo Gonçalves Júnior

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se historicamente como uma política educacional marcada por disputas, silenciamentos e resistências. Destinada a sujeitos que tiveram o direito à escolarização negado ou interrompido em diferentes momentos de suas trajetórias de vida, essa modalidade expressa, de forma contundente, as desigualdades sociais, econômicas e políticas que estruturam a sociedade brasileira. Embora reconhecida como modalidade da Educação Básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a EJA tem enfrentado entraves significativos para sua efetiva implementação, especialmente nos contextos municipais, onde as políticas educacionais se materializam de maneira concreta.

No Brasil, a institucionalização da EJA como direito educacional não ocorreu de forma linear nem homogênea. Em muitos municípios, a oferta permaneceu, por longos períodos, restrita ao ensino noturno de caráter compensatório ou a propostas de aceleração escolar, que pouco dialogavam com as especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos trabalhadores. Essa realidade evidencia que o reconhecimento legal da EJA não garante, por si só, sua consolidação como política pública estruturada, sendo necessário analisar os

processos históricos, políticos e pedagógicos que atravessam sua implementação em nível local.

Nesse contexto, o município de Irará, localizado no interior do estado da Bahia, apresenta-se como um campo privilegiado de análise. Entre os anos de 1996 e 2017, a oferta da Educação de Jovens e Adultos no município passou por transformações significativas, que revelam tanto os limites quanto as possibilidades de consolidação da EJA enquanto modalidade da Educação Básica. A trajetória local foi marcada por práticas pedagógicas aligeiradas, ausência de formação específica para os educadores, disputas curriculares e, simultaneamente, por processos formativos, articulações com movimentos sociais e mobilizações coletivas em defesa do direito à educação.

Destaca-se, nesse percurso, a atuação dos sujeitos envolvidos com a EJA, educadores, gestores, formadores e educandos, e a influência de espaços formativos e políticos, como o Fórum EJA Bahia, que contribuíram para tensionar concepções reducionistas da modalidade e impulsionar a construção de uma proposta curricular específica no município. A elaboração e aprovação, em 2017, da proposta intitulada Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem Permanente representou um marco histórico para Irará, ao afirmar a EJA como política pública orientada pelo reconhecimento das trajetórias, saberes e tempos humanos dos sujeitos educandos.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o processo de implementação da Educação de Jovens e Adultos no município de Irará, no período de 1996 a 2017, evidenciando as disputas políticas e pedagógicas, a formação docente e o protagonismo dos sujeitos sociais na construção da modalidade. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em uma abordagem

qualitativa, ancorada na pesquisa histórica, utilizando documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas como fontes de análise. O diálogo teórico estabelece-se com a História Social e com autores da Educação Popular, que permitem compreender a EJA como resultado de lutas coletivas e como expressão do direito à educação ao longo da vida.

Ao analisar essa experiência local, o artigo busca contribuir para o campo da História da Educação e dos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos, reforçando a importância de abordagens que considerem os contextos específicos, os sujeitos históricos e as dinâmicas políticas que atravessam a implementação das políticas educacionais.

Educação de Jovens e Adultos como direito e política pública no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos constitui-se como uma política educacional historicamente vinculada às desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Sua emergência está diretamente relacionada aos processos de exclusão social que, ao longo do tempo, impediram parcelas significativas da população de acessar e permanecer na escola durante a idade considerada regular. Dessa forma, a EJA não pode ser compreendida apenas como uma alternativa educacional tardia, mas como expressão concreta da negação histórica do direito à educação a jovens, adultos e idosos trabalhadores.

O reconhecimento da educação como direito social fundamental foi consolidado no ordenamento jurídico brasileiro com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria

(Brasil, 1988). Esse marco legal ampliou o entendimento da educação como um direito ao longo da vida, rompendo, ao menos no plano normativo, com a concepção restritiva que associava a escolarização exclusivamente à infância e à adolescência.

A institucionalização da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996. A legislação conferiu à EJA um estatuto jurídico próprio, garantindo sua oferta regular nos sistemas de ensino e reconhecendo as especificidades de seus sujeitos. Contudo, conforme aponta Arroyo (2007), a formalização legal não assegurou, automaticamente, a efetivação de práticas pedagógicas coerentes com as trajetórias e experiências dos educandos da EJA. Em muitos contextos, a modalidade permaneceu subordinada a modelos compensatórios, aligeirados e pouco sensíveis às condições concretas de vida dos trabalhadores estudantes.

Nesse sentido, a EJA configura-se como um campo de disputas políticas e pedagógicas. De um lado, observa-se a permanência de concepções que reduzem a modalidade a estratégias de correção de fluxo ou de aceleração escolar; de outro, emergem perspectivas que a compreendem como um direito humano fundamental, ancorado na valorização dos saberes, das experiências e dos tempos humanos dos sujeitos educandos. Para Arroyo (2011), o currículo da EJA deve ser entendido como um território em disputa, atravessado por interesses institucionais, concepções de educação e projetos de sociedade.

A contribuição de Paulo Freire é central para a compreensão da EJA como prática emancipatória. Para o autor, a educação de jovens e adultos deve partir da realidade concreta dos

educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e produtores de conhecimento (Freire, 2014). Nessa perspectiva, a EJA não se limita à transmissão de conteúdos escolares, mas se configura como um processo dialógico, crítico e político, comprometido com a transformação social e com a humanização dos sujeitos historicamente oprimidos.

No campo da História da Educação, a abordagem da EJA a partir das experiências dos sujeitos ganha relevo com as contribuições de Thompson (1987), ao defender uma escrita da história que considere as vivências, resistências e agências das classes subalternas. Ao dialogar com essa perspectiva, Mendes (2005) destaca a importância de analisar as políticas educacionais para além de seus textos normativos, incorporando os sujeitos que as vivenciam, reinterpretem e tensionam em seus contextos locais.

Assim, compreender a EJA como política pública implica reconhecer que sua implementação não ocorre de forma linear, homogênea ou neutra. Trata-se de um processo atravessado por disputas entre projetos educacionais distintos, por interesses políticos e por pressões dos movimentos sociais. Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, nesse cenário, desempenham papel fundamental ao articular educadores, gestores, universidades e organizações da sociedade civil em defesa do direito à educação, tensionando o Estado e ampliando os espaços de participação e formação política.

É a partir dessa compreensão da EJA como direito, política pública e campo de disputas que se insere a análise do processo de implementação da Educação de Jovens e Adultos no município de Irará. O exame da experiência local permite evidenciar como as normativas nacionais foram apropriadas, tensionadas e ressignificadas por sujeitos e instituições, revelando

os limites e as possibilidades de consolidação da EJA enquanto modalidade da Educação Básica no contexto municipal.

A Educação de Jovens e Adultos em Irará: do ensino noturno à constituição da modalidade (1996–2017)

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no município de Irará insere-se no movimento mais amplo das políticas educacionais brasileiras voltadas à escolarização de sujeitos que tiveram o direito à educação negado ou interrompido. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) tenha reconhecido a EJA como modalidade da Educação Básica, sua materialização no âmbito municipal ocorreu de forma lenta, marcada por permanências estruturais que reproduziam práticas historicamente associadas ao ensino noturno compensatório (Brasil, 1996; Arroyo, 2007).

Até o final da década de 1990, a oferta da EJA em Irará caracterizava-se predominantemente como ensino noturno seriado, organizado a partir das mesmas matrizes curriculares e metodologias destinadas ao ensino regular diurno. Tal organização desconsiderava as condições objetivas de vida dos educandos jovens e adultos, majoritariamente trabalhadores, cujas trajetórias eram atravessadas pelo trabalho precoce, pela pobreza e por sucessivas interrupções no processo de escolarização. Conforme destaca Arroyo (2001), tratar a EJA como simples reposição do ensino regular significa negar a especificidade dos sujeitos e reforçar práticas pedagógicas excludentes.

A partir de 1998, observa-se, nos documentos oficiais do município, a incorporação da nomenclatura “Educação de Jovens e Adultos”, o que sinaliza uma tentativa inicial de adequação às

normativas nacionais. No entanto, essa mudança permaneceu restrita ao plano formal. A organização curricular seguia ancorada em propostas de aceleração de estudos, nas quais conteúdos de diferentes séries eram condensados, com ênfase na certificação e não na aprendizagem. Essa lógica aligeirada, como aponta Freire (2014), reduz a educação a um processo bancário, esvaziando seu potencial formativo e emancipatório.

Durante os anos 2000, mesmo com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000), a EJA em Irará continuou a enfrentar dificuldades para se afirmar como modalidade com identidade própria. A ausência de uma proposta pedagógica específica e a falta de formação continuada dos educadores contribuíam para a reprodução de práticas pouco contextualizadas, o que impactava diretamente a permanência dos educandos na escola. Essa realidade dialoga com as análises de Paiva (1987), ao afirmar que a EJA, historicamente, tem sido tratada como política secundária, sujeita a improvisações e descontinuidades.

As fontes orais evidenciam que, mesmo com ajustes pontuais nas matrizes curriculares a partir de 2006, a prática pedagógica permanecia distante das necessidades concretas dos sujeitos da EJA. A escolarização seguia organizada em tempos rígidos e conteúdos fragmentados, pouco sensíveis às experiências de vida dos educandos. Para Arroyo (2011), o currículo da EJA deve ser compreendido como território de disputa, no qual se confrontam projetos educacionais antagônicos: de um lado, a lógica compensatória; de outro, a educação como direito e como prática humanizadora.

É nesse contexto que, ao longo da década de 2010, intensificam-se em Irará os debates em torno da necessidade de

reconfigurar a EJA enquanto política pública. A participação de educadores em espaços formativos externos, especialmente nos encontros promovidos pelo Fórum EJA Bahia, contribuiu para tensionar concepções tradicionais e fortalecer a compreensão da modalidade como direito social. Os fóruns, conforme destaca Urpia (2009), constituem-se como importantes espaços de articulação política, formação e resistência, influenciando diretamente os processos locais de implementação da EJA.

Ao analisar esse percurso, à luz da História Social, é possível compreender a implementação da EJA em Irará como resultado de disputas e agenciamentos protagonizados por sujeitos historicamente invisibilizados. Inspirado em Thompson (1987), o estudo evidencia que as políticas educacionais não se realizam apenas nos textos legais, mas ganham sentido nas práticas, resistências e experiências vividas pelos sujeitos que as constroem no cotidiano. Assim, o período compreendido entre 1996 e 2017 configura-se como um tempo de transição, no qual a EJA desloca-se gradualmente de uma oferta marcada pela lógica compensatória para a afirmação da modalidade enquanto direito educacional, processo que culminará na construção de uma proposta curricular específica no município.

A construção da proposta curricular Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem permanente

A construção da proposta curricular *Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem Permanente* no município de Irará constitui-se como um marco no processo de implementação da EJA enquanto modalidade da Educação Básica. Diferentemente das experiências anteriores, marcadas por improvisações curriculares e pela lógica compensatória do ensino noturno, a

elaboração dessa proposta resultou de um movimento coletivo, formativo e politicamente situado, impulsionado pelas demandas dos educadores, dos educandos e pelas articulações com movimentos sociais em defesa do direito à educação.

O processo de construção da proposta intensificou-se a partir de 2015, em um contexto no qual já se acumulavam críticas às limitações das práticas pedagógicas vigentes na EJA municipal. A ausência de um documento orientador específico, a rotatividade de professores e a fragilidade da formação continuada evidenciavam a necessidade de reorganizar a modalidade a partir de fundamentos pedagógicos próprios. Conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (CNE/CEB nº 1/2000), a EJA deve considerar os tempos, os saberes e as experiências dos sujeitos educandos, rompendo com modelos escolares rigidamente seriados e descontextualizados (Brasil, 2000).

Nesse sentido, a proposta curricular de Ipirá foi construída por meio de encontros sistemáticos que envolveram educadores, gestores, formadores e educandos da EJA. Esses momentos cumpriram dupla função: ao mesmo tempo em que possibilitaram a escuta das demandas concretas dos sujeitos, também se constituíram como espaços formativos, nos quais se aprofundaram discussões teóricas sobre currículo, educação popular e direitos educacionais. Essa dimensão formativa do processo corrobora a compreensão de que a implementação de políticas públicas não se restringe à execução de normas, mas envolve redes de atores, disputas e negociações (Silva; Pereira; Conceição, 2017).

A participação dos educandos revelou-se elemento central na construção da proposta. Questões relacionadas aos horários das aulas, à alimentação escolar, à organização dos tempos

formativos e à articulação entre trabalho e estudo foram trazidas como aspectos fundamentais para garantir a permanência e o sentido da escolarização. Essa escuta ativa dos sujeitos dialoga com a concepção freiriana de educação, segundo a qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (Freire, 2014, p. 96), reafirmando o caráter dialógico e político da EJA.

Do ponto de vista curricular, a proposta rompeu com a organização seriada tradicional e passou a estruturar-se a partir de eixos temáticos, temas geradores e áreas do conhecimento, inspirando-se na proposta curricular do Estado da Bahia intitulada Aprendizagem ao Longo da Vida. Essa organização buscou integrar os saberes da vida cotidiana aos conhecimentos escolares, reconhecendo os educandos como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. Para Arroyo (2011), pensar o currículo da EJA nessa perspectiva significa deslocá-lo de uma lógica prescritiva para um território de disputas, no qual se afirmam projetos educativos comprometidos com a humanização e a justiça social.

A escolha do nome *Aprendizagem Permanente* carrega um sentido político-pedagógico relevante, ao reafirmar que a educação não se limita a uma etapa da vida, mas constitui um direito que atravessa toda a existência humana. Tal concepção dialoga com a compreensão da EJA como educação ao longo da vida, conforme defendido por Arroyo (2007), e rompe com visões que associam a escolarização tardia a fracasso individual ou déficit cognitivo.

Outro elemento simbólico importante do processo foi a criação da logomarca da EJA do município, incorporando referências ao território e à identidade local. O uso do mapa de Irará e do sol, em alusão à origem indígena do nome do

município, expressa a tentativa de afirmar a EJA como política enraizada na história e na cultura local, reforçando o pertencimento dos sujeitos educandos à proposta construída coletivamente, segue a logo marca abaixo:

Imagem 1- Logomarca da Educação de Jovens e Adultos do Município de Irará



Fonte: Arquivo do autor

Apesar dos avanços, a finalização e aprovação da proposta não ocorreram sem tensionamentos. O documento foi concluído em um contexto de transição política municipal, marcado pela mudança de gestão em 2017. A necessidade de reapresentar e justificar a proposta junto ao Conselho Municipal de Educação evidencia como a implementação de políticas educacionais permanece vulnerável às disputas partidárias e às prioridades governamentais. Ainda assim, a aprovação da proposta representou uma conquista significativa, colocando Irará em posição de destaque entre os municípios baianos que passaram a contar com um documento orientador específico para a EJA.

À luz da História Social, esse processo pode ser compreendido como resultado da ação coletiva de sujeitos que,

historicamente marginalizados, reivindicaram o direito de narrar e construir sua própria experiência educativa. Inspirado em Thompson (1987), o caso de Irará evidencia que a consolidação da EJA enquanto modalidade se constrói pela luta, pela formação e pela participação ativa dos sujeitos envolvidos, para além da dimensão normativa. A proposta Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem Permanente materializa, assim, um projeto educativo que afirma a EJA como direito, como política pública e como prática de emancipação.

Considerações finais

Este artigo analisou o processo de implementação da Educação de Jovens e Adultos no município de Irará, no período de 1996 a 2017, buscando compreender os deslocamentos ocorridos desde uma oferta marcada pelo ensino noturno compensatório até a consolidação da modalidade enquanto política pública orientada por uma proposta curricular específica. A análise evidenciou que a institucionalização da EJA, embora respaldada por marcos legais nacionais, dependeu, no contexto local, de disputas políticas, processos formativos e da atuação coletiva de sujeitos comprometidos com a garantia do direito à educação.

Os resultados do estudo demonstram que, por um longo período, a EJA em Irará esteve vinculada a práticas pedagógicas aligeiradas, baseadas na lógica da aceleração e na reprodução do currículo do ensino regular. Tal configuração desconsiderava as trajetórias, os tempos e os saberes dos educandos jovens e adultos, contribuindo para a evasão e para a fragilização da modalidade. Essa realidade confirma as análises de Arroyo e Freire, ao apontarem que a negação da especificidade da EJA

constitui uma forma de exclusão pedagógica que se soma às desigualdades sociais historicamente vividas pelos sujeitos trabalhadores.

A inflexão observada a partir da década de 2010, especialmente com a construção da proposta curricular *Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem Permanente*, revela a centralidade da formação docente, da escuta dos educandos e da articulação com movimentos sociais na redefinição dos sentidos da EJA. A atuação do Fórum EJA Bahia, ao promover espaços de debate, formação política e intercâmbio de experiências, mostrou-se fundamental para tensionar concepções reducionistas e impulsionar a construção de uma proposta pedagógica comprometida com a educação como direito ao longo da vida.

A análise também evidenciou que a implementação da EJA não se dá de forma linear nem isenta de conflitos. A aprovação da proposta curricular em um contexto de transição política municipal ilustra a vulnerabilidade das políticas educacionais às disputas partidárias e às mudanças de gestão. Ainda assim, o caso de Irará demonstra que a mobilização coletiva e o protagonismo dos sujeitos podem produzir avanços significativos, mesmo em cenários adversos, reafirmando a EJA como conquista histórica das lutas populares.

À luz da História Social, inspirada nas contribuições de Thompson, o estudo reafirma a importância de compreender as políticas educacionais a partir das experiências vividas pelos sujeitos que as constroem no cotidiano. A EJA, nesse sentido, deve ser interpretada como componente estruturante do sistema educacional, com potencial para promover a justiça social, a emancipação e a democratização do conhecimento.

Desse forma, espera-se que este artigo contribua para o campo da História da Educação e para os estudos sobre Educação de Jovens e Adultos, ao evidenciar que a consolidação da EJA enquanto modalidade da Educação Básica exige compromisso político, formação continuada e participação social. A experiência de Irará reforça a necessidade de fortalecer políticas públicas que reconheçam a diversidade dos sujeitos educandos e assegurem o direito à educação como prática permanente, coletiva e transformadora.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia que me apoia com o financiamento da minha pesquisa de mestrado.

Referências

ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 11, p. 9–20, abr. 2001.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19–50.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, José D'Assunção. *Fontes históricas: uma introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: MEC, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONFINTEA. *Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo: UNESCO, 1997.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

IRARÁ (BA). *Educação de jovens e adultos: aprendizagem permanente*. Secretaria Municipal de Educação. Irará, 2015.

MENDES, Luciano Mendes de Faria Filho (org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

SILVA, Cristina Ferreira da. *A permanência dos estudantes da educação de jovens e adultos na escola: um estudo sobre as práticas gestoras no município de Irará – BA*. 2018. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Marlene Souza; PEREIRA, Tânia Regina; CONCEIÇÃO, Nataline dos Santos. Políticas públicas e implementação: desafios no campo da educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 5, n. 9, p. 65–82, 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

URPIA, Maria de Fátima Mota. *Fórum EJA Bahia: implicações na definição da política pública da educação de jovens e adultos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2009.

DE ALUNO A ESTUDANTE: UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CONCEITUAL NA EDUCAÇÃO

Laércio de Jesus Café

Introdução

O espaço escolar está repleto de palavras que usamos todos os dias sem nos darmos conta do seu verdadeiro significado. Entre elas, “aluno” talvez seja uma das mais repetidas e, paradoxalmente, menos questionadas. É comum ouvirmos que “os alunos chegaram”, “os alunos precisam aprender”, “os alunos foram avaliados”. Mas quem é, afinal, esse sujeito chamado de aluno? Que implicações pedagógicas, simbólicas e históricas estão por trás desse termo? Seria ele suficiente para representar a complexidade de quem aprende?

Nomear é mais do que rotular: é um gesto de reconhecimento. No contexto educacional, os nomes que damos aos sujeitos da aprendizagem revelam como os enxergamos e, principalmente, como nos relacionamos com eles. A palavra “aluno” tem sido usada há séculos para designar quem aprende. No entanto, esse termo carrega uma herança simbólica que muitas vezes contradiz as concepções mais modernas de educação, centradas no protagonismo, na autonomia e na construção coletiva do conhecimento.

Este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos às palavras “aluno” e “estudante” na história da educação. Trata-se de um convite à análise das transformações

que ocorreram no campo pedagógico, especialmente no que se refere à forma como o sujeito da aprendizagem é concebido. O objetivo é pensar como essas palavras influenciam não apenas o discurso educacional, mas também as práticas cotidianas nas escolas.

A abordagem parte da ideia de que as palavras não são neutras. Elas carregam visões de mundo, concepções de sujeito e modelos pedagógicos. Quando chamamos alguém de “aluno”, acionamos uma determinada expectativa sobre esse sujeito. Quando o chamamos de “estudante”, evocamos outra. Compreender essas diferenças é essencial para que possamos construir uma educação mais coerente com os ideais de participação, diálogo e emancipação.

Ao longo do capítulo, exploraremos o surgimento da educação formal e o papel que ela historicamente atribuiu ao sujeito que aprende. Em seguida, analisaremos a etimologia e os significados da palavra “aluno”, bem como o contexto em que surge o termo “estudante”. Finalizaremos discutindo as implicações pedagógicas e filosóficas dessa mudança terminológica e o que ela revela sobre os caminhos que desejamos seguir na formação humana.

Mais do que propor uma troca de palavras, o texto pretende instigar uma mudança de olhar. Afinal, como já nos ensinou Paulo Freire, a educação é, antes de tudo, um ato de amor, de coragem e de compromisso com o outro. E nesse ato, as palavras importam. Importam porque moldam práticas, constroem sentidos e ajudam a definir que tipo de escola queremos e, sobretudo, que tipo de sujeito desejamos formar.

O Surgimento da Educação Formal e o Papel do Sujeito

Antes de compreender as transformações terminológicas entre “aluno” e “estudante”, é necessário reconhecer que essas palavras só fazem sentido dentro de modelos históricos de educação. Os modos de nomear quem aprende foram sendo moldados por contextos culturais e por concepções pedagógicas distintas. Assim, revisitar o percurso da educação formal permite compreender como determinadas imagens de sujeito foram se consolidando e quais sentidos foram sendo atribuídos à figura do aprendiz.

Discutir a diferença entre “aluno” e “estudante” implica reconhecer que a forma como nomeamos quem aprende não é um detalhe neutro, mas um elemento profundamente revelador das concepções educacionais de cada época. A linguagem usada na escola, nos documentos oficiais, nas políticas públicas e nas práticas cotidianas carrega visões de sujeito, de conhecimento e de poder. Portanto, antes de refletirmos sobre a história da educação formal, é preciso entender que a própria noção de aprendiz foi sendo construída a partir de valores culturais, religiosos, políticos e filosóficos que influenciaram diretamente o modo como esse sujeito era percebido.

A nomeação do agente que aprende seja como discípulo, aprendiz, aluno ou estudante expressa expectativas sobre seu papel no processo educativo. Certos termos enfatizam dependência, receptividade e obediência; outros destacam autonomia, investigação e protagonismo. Refletir sobre essas escolhas semânticas não significa defender a substituição obrigatória de uma palavra por outra, mas compreender como a escola construiu, historicamente, um modelo de sujeito ora mais

passivo, ora mais ativo, e como esses sentidos continuam influenciando, ainda hoje, nossas práticas pedagógicas.

É nesse horizonte que se torna pertinente retomar o percurso histórico da educação formal, pois é dentro desse processo de institucionalização do ensino que se consolidaram modos específicos de conceber o aprendiz. Somente a partir dessa compreensão é possível analisar com profundidade o peso simbólico das palavras “aluno” e “estudante” e o que elas revelam sobre as concepções de ser humano e de sociedade que orientam o trabalho pedagógico.

Compreender a origem da educação formal é fundamental para entender como as práticas escolares se consolidaram e como o sujeito que aprende foi historicamente concebido. A escola, enquanto instituição social, foi sendo moldada a partir de valores, interesses e estruturas que determinaram não apenas o que se ensina, mas também quem ensina e quem aprende. Nesse processo, o lugar do aprendiz foi se definindo dentro de relações de poder e saber, em contextos culturais e políticos específicos. É a partir dessa perspectiva que se pode refletir com mais profundidade sobre o significado das palavras que usamos para nomear quem está em processo de formação e o impacto simbólico e pedagógico dessas escolhas.

Falar sobre a educação formal é também compreender o nascimento de uma maneira organizada, institucionalizada e contínua de ensinar e aprender. Antes de existir como escola estruturada, a educação manifestava-se nas práticas sociais e culturais de transmissão de saberes, profundamente entrelaçadas à vida cotidiana. Nas tribos, nas famílias, nos templos e nas comunidades, o conhecimento era partilhado oralmente, por meio de histórias, rituais, observações da natureza e experiências coletivas. Esses primeiros modos de ensinar e aprender estavam

profundamente conectados aos ciclos da vida e às necessidades práticas das sociedades (Café, 2024).

Com o avanço das civilizações e a crescente complexidade social, surge a necessidade de organizar o conhecimento e de criar espaços específicos para sua transmissão. Na Antiguidade, particularmente na Grécia, encontram-se os primeiros traços do que se convencionou chamar de educação formal (Bourdieu, 2003). A paideia grega, por exemplo, representava um ideal educativo voltado à formação integral do cidadão, reunindo dimensões intelectuais, morais, estéticas e físicas. O sujeito que aprendia não era visto apenas como alguém a ser instruído, mas como alguém em formação, preparado para exercer sua cidadania e participar ativamente da vida pública na *polis*.

Em Roma, a *educatio* ganhou contornos mais voltados à retórica e à formação de oradores, preparando jovens para a vida pública e jurídica. Já nesse período, nota-se uma distinção entre quem ensina e quem aprende, entre o mestre e o aprendiz, o que marca uma certa hierarquização do saber e a cristalização de papéis sociais dentro da relação pedagógica.

Com a ascensão do Cristianismo e a influência da Igreja sobre a educação medieval, a escola passa a ser organizada de maneira mais rígida. Os mosteiros e as catedrais se tornam os principais centros de saber, e o sujeito que aprende é, em muitos casos, visto como alguém ignorante, necessitado da “luz” da verdade, uma verdade que vem de fora e que precisa ser transmitida. Aqui, o aprendiz é pouco mais que um receptor da doutrina, o que aproxima essa figura da concepção tradicional de “aluno”.

A educação deve enfrentar a complexidade do conhecimento e rejeitar a compartimentalização

disciplinar. O saber fragmentado impede a compreensão global e o pensamento crítico. Durante séculos, a escola ignorou o sujeito e sua realidade concreta, centrando-se em verdades reveladas e dogmas que não admitiam contestação. O papel do educando era apenas o de repetir e reproduzir o saber imposto. (Morin, 2000, p. 13-14).

Durante a Idade Média, o papel do sujeito na educação era profundamente condicionado pela autoridade eclesiástica. A didática era baseada na memorização, repetição e disciplina. O aprendiz pouco podia questionar: aprender era obedecer, repetir e aceitar. Como destaca Morin (2000, p. 52), “o conhecimento era algo a ser recebido, não construído. A palavra do mestre era sagrada”. Esse modelo hierarquizado influenciou fortemente a organização da escola moderna que viria a se consolidar séculos depois.

A grande virada começa a se desenhar com o Renascimento e, posteriormente, com o Iluminismo. O ser humano passa a ser visto como um ser racional, dotado de razão e capaz de construir conhecimento por meio da experiência. A educação começa a ser compreendida como um instrumento para a emancipação e o desenvolvimento do indivíduo. Surge a figura do sujeito cognoscente, aquele que não apenas recebe, mas que também interage com o saber.

Com a Revolução Industrial e a ascensão do Estado moderno, a educação formal passa a se expandir de maneira mais sistematizada. A escola pública, gratuita e obrigatória surge como um projeto de formação de mão de obra e de cidadãos. No entanto, mesmo com a ampliação do acesso à escola, o modelo de ensino ainda mantém o sujeito aprendiz em um lugar de passividade. Como observa Saviani (2008, p. 47), “a escola moderna se constituiu sob a lógica da instrução, em que o

professor ensina e o aluno aprende, num processo unidirecional e autoritário”.

Essa lógica instrucionista foi criticada fortemente por pedagogos e filósofos da educação nos séculos XIX e XX. Um dos principais expoentes dessa crítica foi Paulo Freire. Para ele, a educação bancária, que trata o educando como um recipiente a ser preenchido, é uma das maiores formas de opressão. Em oposição a isso, propôs a pedagogia dialógica, baseada no diálogo, na escuta e no reconhecimento do educando como sujeito ativo de sua própria formação (Freire, 1996).

Bernard Charlot também contribui para esse debate ao afirmar que o aluno precisa ser reconhecido como alguém que tem uma história, desejos, resistências e sentidos próprios para aprender. Para ele, “a relação com o saber é sempre uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (Charlot, 2000, p. 57). Isso significa que o sujeito da aprendizagem não pode ser reduzido à função de ouvinte ou espectador, ele é participante, coautor, construtor.

Ao observarmos esse percurso histórico, percebemos que a figura do aluno foi, por muito tempo, marcada pela dependência, pelo silêncio e pela espera. Por outro lado, a concepção de estudante surge como uma resposta a essas limitações. Na linguagem pedagógica contemporânea, o termo ‘estudante’ costuma enfatizar uma postura mais ativa, que se movimenta em direção ao saber. Essa mudança de perspectiva é fruto de uma transformação não apenas metodológica, mas também antropológica e ética.

É importante destacar que essas mudanças não ocorrem de forma linear ou homogênea. Em muitas escolas, ainda hoje, vemos práticas que reforçam o modelo tradicional, mesmo que o

discurso pedagógico seja pautado pela autonomia e protagonismo. Isso nos mostra que as estruturas escolares carregam marcas históricas profundas, e que a simples troca de palavras não basta para mudar a realidade. No entanto, a escolha dos termos que usamos pode nos ajudar a refletir sobre nossas práticas e, quem sabe, reformulá-las.

A nomeação do agente que aprende é, portanto, uma questão pedagógica, filosófica e política. Ao optarmos por “estudante”, evocamos uma ideia de sujeito ativo, crítico e reflexivo.

Ao utilizarmos o termo ‘aluno’, é possível que alguns contextos reforcem concepções mais tradicionais da aprendizagem embora isso dependa muito da intencionalidade pedagógica e das práticas associadas. Não se trata de impor uma nova terminologia, mas de provocar uma reflexão sobre o que dizemos e sobre o que isso revela de nossas concepções de educação (Bourdieu, 2003).

Dessa forma, compreender o surgimento da educação formal e o papel que ela historicamente atribuiu ao sujeito que aprende é fundamental para quem deseja pensar a escola para além de suas estruturas e conteúdos. Trata-se de entender que toda forma de ensinar está atrelada a uma concepção de ser humano e de sociedade, e que o modo como esse sujeito é inserido no processo formativo revela muito sobre os valores de uma época. Em outras palavras, refletir sobre o lugar do aprendiz na história da educação é também refletir sobre as intenções que guiam o próprio ato de educar.

É preciso, portanto, recuperar o sentido político e humano da educação entendendo-a como prática que forma, que emancipa, que reconhece no outro um ser de potência. Cada

sujeito que chega à escola traz consigo sua história, sua cultura, seus saberes, suas contradições. E é justamente esse encontro entre diferentes mundos que dá sentido ao espaço educativo. Como afirma Freire (1996, p. 67), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa afirmação nos lembra que ensinar não é dominar, e aprender não é submeter-se: ambos são movimentos dialógicos de encontro com o outro e com o mundo.

Nesse movimento de reflexão, é indispensável voltar o olhar para as palavras que habitam o cotidiano escolar e que, muitas vezes, passam despercebidas em seu peso simbólico. Nomear alguém como “aluno” ou “estudante” não é apenas uma escolha linguística: é uma afirmação de identidade, de lugar e de expectativa. Ao analisarmos o papel histórico do sujeito que aprende, torna-se necessário investigar também os significados que construímos e sustentamos, por meio da linguagem. Por isso, no próximo tópico, dedicamo-nos a compreender a origem, a trajetória e as implicações da palavra “aluno”, que há séculos designa o aprendiz nas instituições escolares.

A Palavra “Aluno”: Etimologia e Significado Históricos

Palavras influenciam nossa forma de pensar o mundo. Quando se trata da educação, os termos que utilizamos para nomear os sujeitos do processo de aprendizagem carregam significados profundos que muitas vezes passam despercebidos. A palavra “aluno”, tão comum em nosso vocabulário escolar, é um exemplo claro disso. Embora pareça inofensiva, ela traz consigo uma carga histórica e simbólica que merece ser cuidadosamente analisada.

Etimologicamente, “aluno” vem do latim *alumnus*, que pode ser traduzido, segundo o *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine* (Ernout & Meillet, 1959), como “criado, nutrido, alimentado”, derivado de *alere*, “alimentar”. A palavra, portanto, designava alguém sob os cuidados de outra pessoa, geralmente em formação. No mundo antigo, o *alumnus* era o jovem sob tutela, geralmente alguém que estava aos cuidados de outro, alguém em processo de formação, sob responsabilidade de um adulto ou mestre. Nesse sentido, havia uma conotação de proteção e cuidado, mas também de subordinação.

Com o tempo, no entanto, o termo passou a ser associado à ideia de dependência intelectual. O “aluno” tornou-se, em algumas interpretações pedagógicas contemporâneas, o termo passou a ser associado, que carece de saber. É comum encontrar explicações populares, embora equivocadas, que associam “aluno” à negação (a-luno como “sem luz”), como se fosse alguém mergulhado na ignorância à espera da iluminação trazida pelo professor. Apesar de linguística e historicamente incorreta, essa interpretação revela o imaginário que se construiu em torno da palavra.

A recorrência dessa leitura não oficial, mas simbólica, revela algo importante: a persistência de uma visão de sujeito como ser passivo, receptor do conhecimento, dependente da autoridade do mestre. Isso se alinha com práticas pedagógicas tradicionais que entendem o ensino como transmissão unilateral de conteúdo. A palavra, nesse caso, não é neutra. Ela reforça um modelo de educação baseado na verticalidade e na hierarquia entre quem ensina e quem aprende.

Como aponta Libâneo (2012), o termo “aluno” carrega um modelo pedagógico centrado na instrução, e não na formação. “A concepção tradicional de aluno está vinculada a uma ideia de

sujeito que aprende por recepção, não por interação. Ele é mais objeto da ação do professor do que sujeito de sua própria formação” (Libâneo, 2012, p. 31). Essa perspectiva ainda marca muitas das nossas práticas escolares, mesmo quando o discurso pedagógico é moderno.

É evidente que não se trata de rejeitar a palavra “aluno” apenas por seu passado etimológico. O que está em questão é a carga simbólica que ela ganhou historicamente, e o modo como essa carga ainda influencia a forma como concebemos a aprendizagem e as relações em sala de aula. Quando tratamos o estudante como alguém “sem luz”, mesmo inconscientemente, criamos barreiras para o desenvolvimento de uma postura mais autônoma e crítica.

Além disso, a repetição acrítica desse termo por instituições educacionais, por documentos oficiais e por professores contribui para a naturalização de um modelo pedagógico que não reconhece a complexidade do sujeito que aprende. É como se o aprendiz estivesse sempre aquém, como se estivesse eternamente incompleto, sempre precisando ser conduzido, sem capacidade de agir sobre o saber por conta própria.

Essa percepção foi amplamente questionada por pensadores da educação como Paulo Freire. Para ele, o ato de aprender deve ser compreendido como um ato de liberdade, em que o educando é sujeito de sua história. A educação não pode partir do princípio de que o aluno é um ser vazio. Pelo contrário, como afirma Freire (1996, p. 66), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Exige também apreensão da realidade”. Essa visão rompe com o modelo “alimentador–alimentado”, propondo um encontro entre sujeitos.

Outro ponto importante está na forma como o termo “aluno” é institucionalizado. Ele aparece em legislações, regimentos escolares, normas administrativas, sempre com um tom funcional. O “aluno” é o que está matriculado, é o número na chamada, é quem ocupa o lugar do aprendiz formal. Nesse uso técnico, perde-se a subjetividade. O sujeito vira função. Já o termo “estudante”, como veremos adiante, resgata a dimensão do fazer, da ação, do processo e isso muda tudo.

A mudança de linguagem não é uma simples troca de palavras, mas uma escolha política e pedagógica. Quando insistimos em nomear nossos educandos como “alunos”, precisamos nos perguntar: estamos conscientes das implicações dessa escolha? Em que medida isso afeta nossa forma de planejar aulas, de avaliar, de escutar? Como diz Bakhtin (2003, p. 120), “a palavra é meio de interação social”. Ela carrega ideologias, valores, modos de ver o mundo e de agir sobre ele.

Repensar o uso do termo “aluno” é também repensar nossa prática educativa. É um convite à revisão crítica dos nossos discursos e das nossas crenças sobre quem é o sujeito da aprendizagem. Afinal, a forma como nomeamos os outros diz muito sobre como os enxergamos e, conseqüentemente, sobre como nos relacionamos com eles.

O Surgimento do “Estudante”: Novas Perspectivas de Sujeito

Se o termo “aluno” carrega consigo a herança de uma concepção passiva do aprender, o surgimento da palavra “estudante” inaugura uma virada importante na forma de se pensar o sujeito da educação. “Estudante” é aquele que estuda, que age, que busca e se movimenta em direção ao conhecimento. A mudança de termo não é apenas linguística, mas simbólica: marca a transição de uma visão centrada na transmissão para outra voltada à participação ativa e à construção do saber.

O “estudante” aparece como figura mais proeminente a partir da modernidade, especialmente com os movimentos iluministas e com as mudanças sociais e educacionais dos séculos XVIII e XIX. Com a valorização da razão e da autonomia humana, defendidas por pensadores como Rousseau e Kant, surge uma nova imagem do aprendiz: alguém capaz de refletir, interrogar o mundo e construir sentido por si mesmo.

Jean-Jacques Rousseau, na obra *Emílio ou Da Educação*, já denunciava os modelos educacionais que desrespeitavam o tempo e o ritmo das crianças. Para ele, a educação precisava estar centrada na experiência e no interesse do educando. “A educação do homem começa no nascimento; antes de falar, antes de entender, já se instrui” (Rousseau, 2004, p. 31). Em sua perspectiva, o sujeito é ativo desde muito cedo, e não pode ser tratado como alguém em espera.

Esse novo olhar sobre quem aprende é reforçado por Immanuel Kant, ao afirmar que a educação deveria buscar a autonomia do indivíduo, isto é, a capacidade de pensar por si. “O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele” (Kant, 2001, p. 27). Aqui, vemos claramente a ideia de formação integral do sujeito, o que exige um papel ativo e responsável no processo educativo.

O surgimento da escola moderna, no entanto, não foi capaz de realizar plenamente esse ideal. Mesmo com discursos progressistas, a prática escolar permaneceu, por muito tempo, marcada pela rigidez, pela memorização e pela centralização do saber no professor. Foi apenas com a renovação das teorias pedagógicas do século XX que o conceito de “estudante” ganhou maior força e legitimidade.

Autores como John Dewey, na tradição norte-americana, e Célestin Freinet, na tradição europeia, contribuíram significativamente para consolidar a ideia de um sujeito ativo no processo educativo. Para Dewey (1959, p. 28), “a educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida”. Isso significa que aprender exige envolvimento real com o mundo, com problemas concretos, com a experiência vivida e isso só é possível com um estudante em ação.

Essa mudança se aprofunda com as teorias críticas da educação, especialmente com Paulo Freire. Em sua proposta, o estudante não é um depósito de informações, mas um sujeito histórico, cultural e político, capaz de transformar sua realidade. Ao propor o conceito de “educação problematizadora”, Freire rejeita a ideia de aluno passivo e convida à construção de um saber coletivo, dialogado e libertador (Freire, 1996).

A educação problematizadora, que parte da curiosidade ingênua que os educandos têm do mundo, transformando-a em curiosidade epistemológica, busca um conhecimento cada vez mais crítico da realidade. Nesse processo, o educador e os educandos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos, e onde os argumentos de autoridade já não valem. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2021, p. 30).

Ao invés de colocar o estudante como objeto de ensino, Freire o coloca como sujeito de saber. “O saber que se adquire com o estudo sério, com a curiosidade crítica, com a leitura do mundo e da palavra, deve ser partilhado com os outros, num gesto generoso de quem sabe que ensinar é um ato de responsabilidade” (Freire, 1996, p. 90). Nessa perspectiva, o estudante se assume como alguém em permanente construção, e não mais como alguém a ser preenchido.

A pedagogia contemporânea, influenciada por correntes como o construtivismo e o sociointeracionismo, fortalece ainda mais essa concepção. Piaget e Vygotsky, embora com enfoques diferentes, concordam na valorização da atividade do aprendiz. Para Piaget (1973), o conhecimento é construído a partir da ação do sujeito sobre o objeto; já para Vygotsky (2007), a aprendizagem é um processo mediado culturalmente, em que a interação agl desempenha papel central. Em ambos os casos, o estudante é protagonista.

A adoção do termo “estudante” nas práticas escolares modernas passa a representar mais do que uma adequação terminológica: simboliza uma tentativa de redimensionar o papel do sujeito que aprende. A linguagem aqui se transforma em instrumento político-pedagógico. Ao nomear alguém como estudante, reconhecemos sua capacidade de escolha, sua agência, sua responsabilidade no processo de aprender.

Mas é preciso cuidado. Nem sempre o uso da palavra “estudante” vem acompanhado de práticas pedagógicas coerentes. Muitas vezes, mudam-se as palavras, mas permanecem-se os métodos e posturas que reforçam a passividade e o silenciamento. Por isso, mais do que trocar o termo, é necessário ressignificar o papel do sujeito da aprendizagem na teoria e na prática.

Reconhecer o “estudante” como sujeito ativo implica também em rever a organização da escola, o currículo, a avaliação e as relações em sala de aula. Exige escuta, diálogo, confiança e coragem para romper com o modelo tradicional que ainda persiste. E, acima de tudo, exige o compromisso ético de educadores que se recusem a tratar seus estudantes como meros “alunos”, e que estejam dispostos a construir com eles novas possibilidades de ser, de saber e de transformar.

Implicações Pedagógicas e Filosóficas

Ao longo dos séculos, as concepções sobre quem é o agente da aprendizagem passaram por significativas transformações. Como vimos nos tópicos anteriores, a transição do termo “aluno” para “estudante” vai muito além da linguagem. Ela revela uma mudança de paradigma educacional que influencia diretamente as práticas pedagógicas, a postura dos educadores e a organização da escola. Mais do que um detalhe semântico, essa transição carrega implicações filosóficas profundas.

Na tradição da pedagogia tradicional, a centralidade do professor como transmissor de conhecimento colocava o aluno em um lugar de subordinação. Essa relação vertical, hierárquica, refletia uma visão de mundo baseada na autoridade, na disciplina e na obediência. Nesse cenário, a palavra “aluno” não apenas nomeava, mas também delimitava um papel, o de quem precisa ser ensinado porque, por si só, não teria condições de aprender.

Em contrapartida, as abordagens pedagógicas mais contemporâneas, especialmente aquelas influenciadas por perspectivas críticas, construtivistas e dialógicas, propõem uma nova relação com o saber. Nessa nova perspectiva, o estudante é visto como sujeito ativo, produtor de sentido, alguém que interpreta, problematiza e reconstrói conhecimentos com base em sua experiência e contexto. A prática pedagógica, por consequência, precisa ser repensada.

Freire (1996), ao propor a pedagogia da autonomia, deixa claro que não existe ensino sem aprendizagem ativa. O professor não é um doador de saber, mas um mediador entre o estudante e o mundo. “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige pesquisa, exige risco, exige assumir o novo, exige

reconhecimento e assunção da identidade cultural” (Freire, 1996, p. 22). Essa postura ética e política modifica a maneira como o sujeito da educação é percebido e tratado.

As implicações disso são inúmeras. Se entendemos o estudante como protagonista, as metodologias precisam ser participativas, interativas e abertas ao diálogo. O planejamento do ensino não pode ignorar os contextos, os interesses e as motivações dos estudantes. Avaliar deixa de ser um ato meramente classificatório para se tornar um processo formativo, que acompanha, orienta e valoriza o percurso de aprendizagem.

Do ponto de vista filosófico, essa mudança dialoga com uma concepção de ser humano que valoriza a liberdade, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento. Como destaca Arendt (2005), educar é introduzir o novo no mundo e isso exige que reconheçamos o educando como alguém que pensa, age e transforma. “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (Arendt, 2005, p. 240). Nesse contexto, o estudante deixa de ser preparado para o mundo tal como é e passa a ser preparado para reinventá-lo.

Essa reinvenção exige rupturas. Romper com o modelo do aluno passivo é romper também com a escola que instrui, mas não forma. É repensar currículos, espaços e tempos escolares. É questionar a fragmentação do conhecimento, a rigidez das estruturas e a ausência de escuta. É, sobretudo, assumir que a educação precisa ser um processo dialógico, onde todos aprendem e todos ensinam.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e jovens. A

educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para renovar um mundo comum” (Arendt, 2005, p. 240)

Ao nomearmos nossos aprendizes como estudantes, reconhecemos a potência que há neles. Mas, para que isso se efetive, não basta mudar a palavra: é preciso transformar as práticas. Quando se adota uma perspectiva centrada na autonomia, tende-se a valorizar práticas menos controladoras, o medo do erro, a centralidade da explicação e o apego ao conteúdo fechado. Ele precisa, como sugere Gadotti (2000, p. 41), tornar-se também aprendiz. “Ensinar exige saber escutar e estar disposto a aprender sempre”.

É necessário resgatar a dimensão ética da educação. Reconhecer o estudante como sujeito não é apenas uma questão metodológica, mas um compromisso com a dignidade humana. É afirmar que cada pessoa tem direito à palavra, ao pensamento, à dúvida, à criação. É reconhecer que a sala de aula é um espaço de construção conjunta de sentidos e que educar é, no fundo, um ato de amor, como sempre disse Freire.

Por isso, as implicações pedagógicas e filosóficas do uso dos termos “aluno” e “estudante” são muito mais profundas do que parecem. Elas nos obrigam a olhar para nossas concepções de educação, para nossas práticas e para nossas relações com os sujeitos com quem trabalhamos. Elas nos convidam a rever a forma como planejam, avaliamos, ensinamos e, principalmente, como escutamos.

Talvez a maior lição esteja em perceber que, quando mudamos a forma de nomear o sujeito da educação, começamos a mudar também a forma como o tratamos. O estudante não é apenas um destinatário da escola; ele é parte constitutiva dela. E quando ele é reconhecido como tal, a escola se transforma e a educação também.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, percorremos uma trajetória que foi muito além da semântica. Revisitar os termos "aluno" e "estudante" nos permitiu analisar as diferentes formas de compreender o sujeito da aprendizagem e suas implicações para a prática educativa. Cada termo carrega uma visão de mundo, um modo de se relacionar com o conhecimento e com o outro. Por isso, pensar criticamente essas palavras é também pensar criticamente a educação.

Vimos que a palavra "aluno" tem uma carga simbólica associada à passividade, à dependência e à ausência de protagonismo. Mesmo que sua origem não remeta diretamente à ideia de "sem luz", é inegável que o imaginário escolar a esse respeito ainda reforça a ideia de um sujeito incompleto, carente de saber. Por outro lado, o termo "estudante" surge como possibilidade de resignificação: um sujeito ativo, participante, criador de sentido e capaz de construir sua própria história.

Não se trata, portanto, de uma simples troca de palavras. Trata-se de transformar a prática, de reconhecer que a linguagem que usamos tem o poder de consolidar ou de romper com estruturas. Chamar alguém de estudante é também assumir um compromisso pedagógico e ético com sua formação integral.

As discussões aqui apresentadas convidam a uma revisão profunda das relações pedagógicas. Que tipo de escola queremos construir? Qual educação estamos oferecendo aos sujeitos que hoje ocupam as salas de aula? Como estamos formando professores para lidar com a complexidade e a singularidade de cada estudante?

Mudar a forma de nomear é também mudar a forma de olhar, de escutar, de planejar e de se relacionar. E, nesse sentido, repensar o termo que usamos para nos referir a quem aprende é parte essencial da construção de uma escola mais justa, inclusiva, humana e significativa.

Concluimos, portanto, que as palavras importam e muito. E que cada vez que escolhemos como nomear nossos educandos, estamos também escolhendo o tipo de educação que queremos cultivar. Que sejamos, então, capazes de olhar para o estudante como sujeito de direitos, de voz e de esperança. Porque, como ensinou Paulo Freire, “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”.

Referências

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Fim de Século, Edições, Sociedade Unipessoal, Lda, Lisboa, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ERNOUT, Alfred; MEILLET, Antoine. Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine: histoire des mots. Paris: Klincksieck, 1959. Disponível em: <https://archive.org/details/DictionnaireEtymologiqueDeLaLangueLatine/page/n5/mode/2up>. Acesso em: 26 abril de 2025.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 30.

GADOTTI, Moacir. *Educar para a cidadania*. São Paulo: Cortez, 2000.

KANT, Immanuel. *Reflexões sobre a educação*. Lisboa: Edições 70, 2001.

CAFÉ, Laércio de Jesus. Caminhando nas trilhas de Bourdieu: a trajetória do(a) professor(a) de filosofia em Ituiutaba/MG – Brasil, 2024. *Tese (Doutorado em Educação)* - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024. Disponível em:

<https://btdt.ufbm.edu.br/bitstream/123456789/1762/1/Tese%20Laercio%20J%20Cafe.pdf>. Acesso em: 26 de abril de 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO

Diego Correia Machado

Introdução

As inovações tecnológicas na educação têm transformado profundamente o modo como o conhecimento é disseminado, adquirido e avaliado. Essas inovações não apenas oferecem novas ferramentas e recursos para professores e alunos, mas também possibilitam uma educação mais inclusiva, personalizada e interativa. Esta dissertação explorará algumas das principais inovações tecnológicas na educação, seus benefícios, desafios e o impacto potencial no futuro do ensino e aprendizagem.

Com o processo de avanço tecnológico proporcionado pelos avanços da ciência, vemos a utilização das ferramentas tecnológicas de maneira cada vez mais intensa, implicando/ampliando o seu uso em sala de aula, impactando diretamente na relação professor e aluno no processo de aprendizagem. Com o discurso de criar um ambiente mais dinâmico para os alunos e professores, a utilização constante de recursos tecnológicos pode proporcionar um ambiente mais interativo, está a inclusão da tecnologia em sala de aula.

Considerando que vivemos em um mundo cercado por tecnologia, conectado, onde as informações estão apenas há um toque de distância, em uma tela, o uso de tecnologias em sala de aula deve auxiliar e estimular o aprendizado.

As dificuldades são reais e, por muitas vezes, a solução não está no alcance do educador apenas com o uso de tecnologias, apesar de seus benefícios, deve-se considerar. Mesmo diante de tantas adversidades, compreendemos que a aplicação das

tecnologias digitais e de inovações para a Educação se constituiu como uma maneira viável de executar os processos de ensino, tornar a aprendizagem de alunos mais dinâmicas e o trabalho do professor mais eficaz, apesar da interferência capitalista na sua autonomia e nas redes de conhecimento tecidas no cotidiano escolar.

Partindo desse pressuposto, os recursos tecnológicos são ferramentas que contribuem para o desenvolvimento social, econômico, cultural e intelectual da sociedade, desde que sejam utilizados de maneira a contribuir no espaço em que se deseja utilizá-los, assim como na escola. Desse modo, tais recursos devem contribuir para a construção do conhecimento, novas habilidades, estimular o ensino.

Assim, organizamos esse estudo em três seções, acrescidas da presente introdução das considerações finais e referências que baseiam essa análise. Na primeira seção refletimos a respeito da utilização de plataformas online e o ensino a distância, os recursos empregados nessa modalidade e as diferenças quanto ao seu emprego em âmbito escolar. Na segunda estabelecemos uma reflexão a respeito da aplicação de tecnologias digitais na educação, destacando seus benefícios e desafios durante a sua utilização, observando ainda algumas implicações para o trabalho docente a partir da sua interferência. Por fim, a terceira seção indica a respeito da análise acerca dos impactos trazidos pelas tecnologias digitais, que transformações podemos sentir de forma mais relevante, que aspectos as tecnologias diferem da educação tradicional a partir de seus recursos e ferramentas.

Ensino a distância e plataformas online

Uma das inovações mais significativas foi a popularização do ensino a distância, especialmente impulsionada pela pandemia de COVID-19. Plataformas como Coursera, Khan Academy e Duolingo oferecem cursos gratuitos ou pagos, permitindo que alunos de qualquer parte do mundo acessem conteúdos de alta qualidade. Essas plataformas utilizam vídeos, quizzes interativos e fóruns de discussão para criar uma experiência de aprendizado abrangente.

Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV) estão revolucionando a educação ao proporcionar experiências imersivas. Alunos podem explorar o sistema solar, entrar em ambientes históricos ou realizar experimentos científicos virtualmente, tornando o aprendizado mais engajante e memorável. Por exemplo, o aplicativo Google Expeditions permite que alunos façam excursões virtuais guiadas a locais históricos, museus e até mesmo ao espaço.

Inteligência Artificial (IA) e Aprendizado Adaptativo tem um papel crucial na personalização da educação. Ferramentas de aprendizado adaptativo, como as oferecidas por plataformas como DreamBox e Knewton, ajustam automaticamente o conteúdo e o ritmo de ensino de acordo com o desempenho e as necessidades individuais do aluno. Isso garante que cada aluno receba um ensino mais direcionado e eficiente, potencializando seu aprendizado.

A gamificação, ou a aplicação de elementos de jogos em contextos de aprendizado, aumenta a motivação e o engajamento dos alunos. Plataformas como Classcraft e Kahoot! utilizam pontos, níveis e recompensas para tornar o aprendizado mais divertido e interativo. Esse método não apenas melhora a retenção de informações, mas também incentiva a participação ativa dos alunos.

No entanto, o uso de tecnologias digitais em âmbitos educacionais deve pensar sempre no resultado a ser alcançado, que objetivos devem ser alcançados a partir do seu uso, visando sempre um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, mas não menos eficaz, assim como as orientações da Base Nacional Comum Curricular indica:

É preciso lembrar que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas TDICs (BNCC, 2018, p. 1).

Desse modo, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e os métodos ativos de aprendizagem devem ter sempre como objetivo a evolução do aluno em sua jornada escolar, potencializando a aprendizagem e a autonomia para solucionar problemas em uma situação e contexto específicos. Dessa maneira, O emprego desses recursos possibilita aulas mais dinâmicas, significativas, contextualizadas, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes para tornarem o aluno apto a vida pública.

Desafios e benefícios das inovações tecnológicas na educação

As inovações tecnológicas trazem diversos benefícios para a educação. Primeiramente, elas democratizam o acesso ao conhecimento, permitindo que estudantes de áreas remotas ou com recursos limitados possam acessar materiais de alta qualidade. Além disso, promovem a inclusão, pois tecnologias assistivas ajudam alunos com deficiências a aprender de maneira mais eficiente.

Outra vantagem é a personalização do aprendizado. Ferramentas baseadas em IA e aprendizado adaptativo garantem que os alunos recebam suporte individualizado, atendendo às suas necessidades específicas e ritmo de aprendizagem. Isso potencializa o desenvolvimento de habilidades e competências, preparando melhor os alunos para os desafios futuros.

No que tange aos desafios é importante realizarmos algumas considerações das Inovações Tecnológicas na Educação, uma vez que são muitos os entraves quanto a sua efetiva utilização e eficácia da sua aplicação de forma uniforme. Assim, apesar dos inúmeros benefícios, as inovações tecnológicas na educação também apresentam desafios. A infraestrutura inadequada, especialmente em países em desenvolvimento, pode limitar o acesso a essas tecnologias. Além disso, há preocupações com a privacidade e segurança dos dados dos alunos, uma vez que muitas plataformas coletam informações pessoais.

Outro desafio é a necessidade de formação contínua para os educadores. Para que possam utilizar efetivamente as novas tecnologias, os professores precisam estar capacitados e atualizados, o que demanda investimentos em programas de desenvolvimento profissional.

Vale lembrar ainda que o trabalho docente desenvolvido com a aplicação de tecnologias digitais deve ser elaborado de maneira para promover o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao contexto em que estão inseridos:

[...] ação pedagógica deve ser caracterizada por atividades didáticas que auxiliem os alunos a se apropriarem do saber e não apenas a recebê-lo, pois receber não implica necessariamente em aprender. Não só explorar os dispositivos digitais como ferramentas, mas produzir saberes, construir novas possibilidades, interagir de forma ampla (Silva, Bonilla e Florêncio, 2020, p. 10).

Assim, as ditas inovações tecnológicas na educação devem levar sempre em consideração a realidade concreta em que se objetiva aplicá-las, considerando aspectos como o acesso, as dificuldades com o uso da tecnologia, dentre outros. As TDIC podem ser utilizadas para fins pedagógicos e possibilitar a redução de prováveis hiatos de comunicação entre professores e alunos, promovendo melhorias na aprendizagem e nas relações que se estabelecem na Educação (Dewitt; Alias; Siraj, 2015).

Impactos futuros das inovações tecnológicas na educação

O futuro da educação com inovações tecnológicas é promissor. Espera-se que a integração de tecnologias emergentes, como a IA e a internet das coisas (IoT), crie ambientes de aprendizado ainda mais interconectados e responsivos. A educação híbrida, que combina o ensino presencial com o online, provavelmente se tornará a norma, oferecendo o melhor dos dois mundos.

As inovações tecnológicas têm proporcionado uma série de benefícios significativos para a educação, impactando positivamente tanto o processo de ensino quanto a experiência de aprendizagem. A seguir, são detalhados alguns dos principais benefícios.

Uma das vantagens mais notáveis das inovações tecnológicas é a democratização do acesso ao conhecimento. Antes, a qualidade da educação estava muitas vezes limitada pela localização geográfica e pelos recursos disponíveis localmente. Hoje, com a internet e as plataformas de aprendizado online, estudantes de qualquer parte do mundo podem acessar cursos de universidades renomadas, participar de palestras de especialistas e utilizar materiais didáticos de alta qualidade. Isso tem o

potencial de reduzir as disparidades educacionais entre diferentes regiões e grupos socioeconômicos.

A personalização do aprendizado é outro benefício crucial. Ferramentas baseadas em inteligência artificial (IA) e aprendizado adaptativo podem ajustar o conteúdo e o ritmo de ensino conforme as necessidades individuais dos alunos. Por exemplo, plataformas como DreamBox e Knewton analisam o desempenho dos alunos em tempo real e oferecem exercícios personalizados que se ajustam ao nível de dificuldade adequado para cada um. Isso permite que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e estilo, maximizando a eficiência do aprendizado e melhorando os resultados educacionais.

Tecnologias como gamificação, realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) tornam o aprendizado mais interativo e envolvente. A gamificação incorpora elementos de jogos, como pontos, níveis e recompensas, no processo educacional, o que aumenta a motivação dos alunos e os incentiva a participar ativamente. Ferramentas como Kahoot! e Classcraft são exemplos de como a gamificação pode transformar atividades educativas em experiências divertidas e competitivas.

A tecnologia também facilita o ensino colaborativo, permitindo que alunos e professores de diferentes locais colaborem em projetos e compartilhem conhecimentos. Plataformas como Google Classroom e Microsoft Teams permitem a criação de salas de aula virtuais onde os alunos podem trabalhar juntos em tempo real, trocar ideias e receber feedback instantâneo. Isso promove habilidades de trabalho em equipe e comunicação, que são essenciais no mundo moderno.

Tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela, teclados adaptados e dispositivos de comunicação alternativa, permitem que alunos com deficiências físicas ou cognitivas participem plenamente do processo educacional. Essas

ferramentas tornam a educação mais inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender e crescer.

A tecnologia permite que professores e alunos acessem uma vasta gama de recursos educacionais atualizados. Bibliotecas digitais, bancos de dados acadêmicos e ferramentas de pesquisa online fornecem acesso instantâneo a informações recentes e relevantes, facilitando a atualização contínua do conhecimento. Isso é particularmente importante em campos que evoluem rapidamente, como as ciências e a tecnologia.

As inovações tecnológicas também incentivam o aprendizado contínuo e o desenvolvimento de habilidades ao longo da vida. Cursos online, webinars e tutoriais em vídeo permitem que indivíduos aprimorem suas habilidades e adquiram novos conhecimentos a qualquer momento. Isso é essencial em um mundo onde a aprendizagem permanente é fundamental para manter a competitividade no mercado de trabalho.

As inovações tecnológicas na educação trazem benefícios que vão além da simples modernização das ferramentas de ensino. Elas democratizam o acesso ao conhecimento, personalizam a experiência de aprendizado, aumentam o engajamento, promovem a inclusão e facilitam a colaboração. Essas vantagens têm o potencial de transformar a educação, tornando-a mais eficiente, acessível e adaptada às necessidades de cada aluno, preparando-os melhor para os desafios futuros.

Desafios das Inovações Tecnológicas na Educação devem ser considerado como fator para a eficácia do uso de ferramentas tecnológicas, considerando aspectos como a inclusão, desigualdade de acesso, dentre outros. Embora as inovações tecnológicas ofereçam muitos benefícios à educação, também trazem consigo uma série de desafios e considerações que

precisam ser cuidadosamente analisados para garantir uma implementação eficaz e inclusiva.

Um dos maiores desafios é a desigualdade de acesso à tecnologia. Em muitas regiões, especialmente em países em desenvolvimento, a infraestrutura tecnológica é limitada. Falta de acesso à internet de alta velocidade, computadores, tablets e smartphones pode impedir que estudantes de áreas rurais ou de baixa renda aproveitem as vantagens das tecnologias educacionais. Essa desigualdade pode ampliar a lacuna educacional entre diferentes grupos socioeconômicos e geográficos, em vez de reduzi-la.

A desigualdade de Infraestrutura, especialmente em escolas é um dos fatores que torna a utilização de tecnologia digitais mais ineficaz, considerando ainda a rede pública de ensino, com dificuldades de auxílio financeiro e de equipamentos adequados para tal.

A desigualdade de acesso à tecnologia educacional é um desafio significativo. Em muitas regiões, especialmente em países em desenvolvimento, a infraestrutura tecnológica é insuficiente. Dados indicam que a disponibilidade de internet de alta velocidade e dispositivos como computadores e tablets é limitada em áreas rurais e entre famílias de baixa renda. Por exemplo, durante a pandemia de Covid-19, apenas 57% das famílias de baixa renda nos EUA tinham acesso contínuo à internet para fins educacionais (Aureliano; Queiroz, 2023).

Considerando os impactos na qualidade da Educação apontamos que as dificuldades de acesso as tecnologias digitais é um dos fatores que mais impede sua aplicação de forma universal, tendo em vista que o contexto da realidade de cada localidade muitas vezes não fornece condições para a aplicação das tecnologias.

A falta de acesso a tecnologias adequadas impede que estudantes aproveitem plenamente as oportunidades de aprendizado online, exacerbando disparidades educacionais. Estudantes em comunidades carentes frequentemente enfrentam desafios significativos para acompanhar seus colegas que têm melhor acesso a recursos digitais. Isso pode resultar em menor desempenho acadêmico e oportunidades limitadas de desenvolvimento (*Public Policy Institute of California*).

Vários esforços têm sido feitos para mitigar essa desigualdade. Nos EUA, programas de estímulo federal durante a pandemia ajudaram a fornecer milhões de dispositivos e conexões de internet para estudantes necessitados. Estados como a Califórnia estabeleceram parcerias público-privadas para distribuir equipamentos e melhorar a conectividade. No entanto, apesar desses esforços, grandes lacunas ainda persistem, particularmente entre famílias de baixa renda e minorias (*Public Policy Institute of California*).

Além disso, a formação de Professores na práxis pedagógica envolvendo busca, criticidade, pesquisa, aperfeiçoamento e adaptação a partir da utilização de tecnologias digitais também deve ser um fator de relevante importância, uma vez que essa mesma utilização requer que o professor domine conhecimentos e tenha habilidades para lidar com elas, devendo pesquisar, refletir e reinventar a sua práxis pedagógica para atender às demandas educacionais vigentes. Assim como nos indica Silva (2019) ao abordar sobre a formação continuada na práxis pedagógica:

A formação do professor usando tecnologias pedagógicas-digitais desenvolve-se numa abordagem que privilegia as múltiplas interações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, pode viabilizar a abordagem da formação reflexiva e contextualizada permitindo ao

formador conhecer e participar do dia a dia do professor-cursista na sua realidade escolar que se depara com grande aparato tecnológico que habita o conhecimento dos alunos. As tecnologias e mídias digitais devem fazer parte do repertório do professor que ao incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem deverá refletir sobre suas finalidades enquanto ferramenta de aprendizagem (Silva, 2019, p. 30).

A implementação eficaz de tecnologias educacionais requer que os professores sejam bem treinados e confortáveis com o uso dessas ferramentas. No entanto, muitos educadores carecem de formação adequada em tecnologia e pedagogia digital. Investir em programas de desenvolvimento profissional para capacitar os professores a integrarem tecnologias em suas aulas de maneira eficaz é essencial, mas pode ser custoso e demorado.

Com o aumento do uso de plataformas digitais, a privacidade e a segurança dos dados dos alunos se tornam uma preocupação significativa. As plataformas educacionais coletam uma grande quantidade de informações pessoais e acadêmicas dos alunos. Garantir que esses dados sejam protegidos contra violações e uso indevido é crucial. As instituições educacionais precisam adotar políticas rigorosas de segurança cibernética e conformidade com regulamentos de proteção de dados, como o GDPR na Europa.

Há também o risco de uma dependência excessiva da tecnologia no ensino, o que pode levar à negligência de habilidades essenciais como pensamento crítico, resolução de problemas e interação social. Embora a tecnologia possa complementar o ensino, não deve substituí-lo completamente. Um equilíbrio saudável entre métodos tradicionais e inovadores é necessário para fornecer uma educação holística.

A implementação e a manutenção de tecnologias educacionais podem ser bastante onerosas. Escolas e instituições precisam investir em infraestrutura, dispositivos, software e suporte técnico. Além disso, as atualizações e manutenções regulares exigem recursos contínuos. Em regiões com orçamentos educacionais limitados, esses custos podem ser proibitivos e dificultar a adoção generalizada de tecnologias avançadas.

A presença de dispositivos tecnológicos na sala de aula pode levar a distrações se não forem gerenciados adequadamente. Alunos podem facilmente desviar sua atenção para redes sociais, jogos ou outras atividades não relacionadas ao estudo. É essencial que os educadores estabeleçam diretrizes claras sobre o uso de tecnologia e desenvolvam estratégias para manter os alunos focados nas atividades educacionais.

A introdução de novas tecnologias também pode alterar a dinâmica tradicional da sala de aula. Por exemplo, o papel do professor pode mudar de um transmissor de conhecimento para um facilitador do aprendizado. Essa transição pode ser desafiadora para alguns educadores que estão acostumados a métodos de ensino mais tradicionais. Adaptar-se a esses novos papéis requer tempo e disposição para aprender e experimentar novas abordagens pedagógicas.

Considerações finais

As inovações tecnológicas na educação apresentam tanto oportunidades quanto desafios. Para maximizar os benefícios dessas tecnologias, é fundamental abordar as desigualdades de acesso, investir na formação contínua de professores, garantir a privacidade e a segurança dos dados, evitar a dependência excessiva da tecnologia, gerir os custos de implementação e

manutenção, controlar distrações e adaptar-se às mudanças na dinâmica da sala de aula. Somente assim será possível criar um ambiente educacional que aproveite ao máximo as vantagens das inovações tecnológicas enquanto mitiga seus potenciais impactos negativos.

Vale ressaltar que a desigualdade de acesso à tecnologia na educação é um desafio complexo que exige esforços coordenados de governos, instituições educacionais e setor privado. Investimentos contínuos em infraestrutura, treinamento de professores e políticas inclusivas são essenciais para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de sucesso educacional.

As inovações tecnológicas na educação estão transformando a maneira como aprendemos e ensinamos. Embora desafios existam, os benefícios superam as dificuldades, promovendo uma educação mais acessível, inclusiva e personalizada. O contínuo avanço tecnológico promete um futuro educativo onde o aprendizado é mais dinâmico, eficiente e adaptado às necessidades individuais dos alunos, o que acaba por trazer também desafios para a educação quanto a efetividade do uso das tecnologias.

No que diz respeito à formação continuada, constata-se que professoras desenvolvem novas práticas, principalmente, com o uso das tecnologias digitais e, apesar das dificuldades encontradas, buscam conhecer e apropriarem-se desses recursos resultando em uma prática reflexiva de constante pesquisa e aperfeiçoamento concernente à formação continuada. Além disso, houve ausência do oferecimento de cursos de formação para os docentes que atendessem as demandas do ERE exigido durante a Pandemia da COVID-19, apesar do aumento massivo do uso de tecnologias digitais.

Referências

AURELIANO, F. E. B. S.; QUERIROZ, D. E. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.39, ed 39080, 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar: possibilidades*. 2018.

DEWITT, D; ALIAS, N; SIRAJ, S. *Collaborative learning: Interactive debates using Padlet in a higher education institution*. 2015.

SOARES, D. M. R.; COSTA, C. J. S. A. Tecnologias digitais da informação e comunicação no processo de avaliação da aprendizagem: reflexões teóricas. In: PIMENTEL, Fernando Sílvia Cavalcante; SILVA, Alan Pedro da [Orgs.]. *Tecnologias digitais e inovação em educação: abordagens, reflexões e experiências*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVA, G. F. *Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

SILVA, H. M. F. Q.; BONILLA, M. H. S.; FLORÊNCIO, R. R. Práticas de Multiletramento: uma realidade ainda distante nas escolas contemporâneas. *Revista entreideias*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 5-64, jan/abr 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28888/21066>. Acesso em: 02 de julho de 2024.

OLIVEIRA, R. S. *Metodologias ativas: 35 estratégias para inovar suas aulas de forma simples e criativa*. Petrolina: Hotmart, 2020. 65p.

AS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS DE PLATAFORMAS DE *STREAMING* COMO RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NO ENSINO DECOLONIAL DE SOCIOLOGIA⁶

Anderson Pereira Portugal

Introdução

O presente trabalho teve como objetivo geral refletir sobre a possibilidade de utilização das plataformas de *streaming* como recursos pedagógicos no ensino decolonial de Sociologia em escolas brasileira de Ensino Médio.

De partida, esclarecemos que neste trabalho utilizaremos o termo “decolonial” (e suas derivações) na perspectiva apregoada pelo Grupo de Estudos Sobre Cultura, Decolonialidade e Território (CNPq/UFU). Enquanto o conceito de “descolonização” refere-se ao processo histórico de fim do domínio (neo)colonial e à independência política das nações, o conceito de “decolonialidade” é mais amplo, pois busca dismantlar as estruturas de poder, saber e ser herdadas do colonialismo, que persistem mesmo após a independência. A decolonialidade, portanto, não é apenas reverter a dominação, mas sim transformar profundamente as relações e o pensamento, dando voz a saberes subalternizados.

Trata-se de uma temática relativamente pouco explorada, tanto no que se refere ao ensino decolonial de Sociologia, quanto

⁶ Texto produzido a partir do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Sociologia, defendido em novembro de 2025 pelo autor junto à UNICV/UniFAHE.

no que tange ao uso das plataformas digitais como recursos didáticos.

Os conteúdos de uma plataforma de *streaming* podem ser genericamente caracterizados pela sua variedade de formatos, incluindo vídeos sob demanda (filmes, séries, novelas, vídeos, documentários e outros) e transmissões ao vivo (eventos acadêmicos, eventos desportivos, *shows*, jogos e outros), e pela distribuição via internet (modelo OTT), que garante a acessibilidade a qualquer hora e lugar, com acesso direto do usuário sem depender de operadoras tradicionais.

Segundo Oliveira, Pinheiro e Dutra (2023), o termo *streaming* é derivado da expressão em inglês “*stream*”, que significa “fluxo contínuo”. No âmbito tecnológico, a palavra *streaming* se refere à transmissão contínua de dados via internet por meio de plataformas digitais que oferecem seus catálogos para assinantes ou seguidores.

Em termos acadêmicos, os mesmos autores nos ensinam que as produções de plataformas de *streaming* podem ser caracterizadas como artes visuais, pois incluem elementos como vídeos, fotografias, animações e direção de arte, que são formas de expressão visual. Essas obras utilizam tecnologias digitais e *softwares* para criar conteúdos, abrangendo diversas categorias da arte digital e expandindo as possibilidades estéticas no mundo da arte.

De acordo com Teixeira (2015), as plataformas de *streaming* começaram a ganhar relevância no Brasil a partir de 2011, com a chegada da *Netflix*, empresa estadunidense considerada uma das maiores plataformas globais de *streaming*. Em outras palavras, a maior popularidade e a chegada de novas plataformas ao Brasil ocorreram após a consolidação da internet

por banda larga⁷ na década de 2000 e, neste sentido, o lançamento da *Netflix* em 2011 constituiu-se em um marco histórico relevante para o mercado nacional de *streaming*.

Porém, segundo Oliveira, Pinheiro e Dutra (2023) e Portuguese (2024a), foi durante o isolamento social da pandemia da covid-19 (2020-2022) que de fato ocorreu um crescimento significativo das plataformas de *streaming* no país, que hoje conta com milhares de expectadores em todos os Estados da Federação.

De acordo com o relatório do OCA - Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual⁸ (Ancine, 2024), atualmente, o *streaming* está presente em 43,4% dos lares com televisão no Brasil, o que representa cerca de 32,7 milhões de domicílios, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE no início de 2025. No entanto, dados mais recentes do final de 2024 e do meio de 2025 indicam que 72% a 76% dos brasileiros das classes A, B e C consomem *streaming*, com o mercado em crescimento e projetado para atingir 85 milhões de assinantes até 2028. As cinco maiores plataformas de *streaming* no Brasil são, por ordem de participação de mercado em agosto de 2025: a *Netflix* (59%), seguida pelo *Prime Video* (33%), o *Globoplay* (26%), a *HBO Max* (22%) e o *Disney+* (22%).

⁷ A *banda larga* é uma tecnologia mais avançada de conexão à internet, que se consolidou no Brasil na década de 2000. Veio substituir a internet discada, que era lenta e com muitas limitações. A banda larga é, portanto, uma forma mais atualizada de internet de alta velocidade, que permite o uso contínuo e simultâneo de várias atividades online.

⁸ O Observatório é vinculado à ANCINE – Agência Nacional do Cinema, órgão do governo federal ligada ao Ministério da Cultura e que atua na regulação, fomento e fiscalização do setor audiovisual no país.

Os dados apresentados nos mostram que o *streaming* é um setor mercadológico consolidado e em ampliação, que situa as artes visuais como uma das expressões de lazer doméstico mais importantes da contemporaneidade brasileira. Porém, de acordo com este mesmo relatório da OCA, o percentual de produções nacionais nos catálogos de *streaming* é, atualmente, considerado pequeno, situando-se abaixo de 10% do total de conteúdos. Segundo esta fonte, esta baixa presença de conteúdo nacional é um dos principais desafios para o setor audiovisual brasileiro no mercado de *streaming*.

De acordo com os dados constantes em seu relatório, a OCA analisou mais de 60 plataformas e revelou que a participação geral de produções brasileiras caiu de 8,8% em 2023 para 8,5% em 2024. Apesar da situação, o mercado de *streaming* está crescendo na América Latina e no Brasil (maior mercado regional). A OCA estima que apesar da situação exposta, o futuro se mostra promissor, pois o consumo elevado tem impulsionado a produção de conteúdos nacionais por algumas das grandes plataformas, que vêm investindo em títulos brasileiros para diversificar os catálogos, como *Netflix* e *HBO Max*.

Se por um lado as plataformas de streaming oferecem uma ampla gama de conteúdos que podem ser utilizados como recursos didáticos no ensino de Sociologia e outras disciplinas, há também de se levar em conta que a baixa oferta de produtos nacionais em seus cardápios é algo para se lamentar. Porém, apesar da participação ainda iniciante do Brasil nas redes globais de produção audiovisual, os professores de Sociologia podem lançar mão de uma série de filmes, séries e documentários que são bastante úteis para se pensar em uma educação crítica de base decolonial.

Com tamanha importância em termos de alcance social, o *streaming* tem se tornado importante ferramenta para professores que atuam na Educação Básica em seus vários extratos, pois filmes, séries e documentários muitas vezes abordam temas de interesse ambiental, econômico, social, político, identitário, cultural, artístico, esportivo etc. Podem, portanto, subsidiar análises acadêmicas e motivar discussões em sala de aula sobre as mais variadas esferas da sociedade e da natureza.

E é neste sentido que pesquisas desta natureza se tornam importantes. Justificam-se por trazerem reflexões críticas e proposições sobre a utilização das artes audiovisuais como ferramenta pedagógica para o ensino da Sociologia. É relevante ainda por se propor a pensar o ensino de Sociologia desde o prisma da decolonialidade, paradigma crítico que vem emergindo como uma importante possibilidade de se dar voz aos grupos sociais historicamente silenciados em nosso país.

A abordagem metodológica utilizada na elaboração deste estudo combinou uma breve revisão de literatura com análise documental, que contemplou dispositivos legais e relatórios oficiais relevantes para os setores de cultura e educação no Brasil. Buscamos nossas referências em artigos científicos, bancos de teses e dissertações, livros e *sites* jornalísticos que tratam de temas como artes visuais, educação decolonial, mídias digitais e plataformas de *streaming*.

A escolha por essa combinação justifica-se pela necessidade de situar o tema tanto no campo teórico, quanto no arcabouço institucional que regula a produção, distribuição e curadoria de conteúdos audiovisuais no Brasil.

O paradigma da decolonialidade

O paradigma da decolonialidade emerge como uma leitura filosófica crítica da modernidade e da pós-modernidade, apontando como o projeto histórico de “civilização ocidental” não apenas dominou territórios, mas também moldou saberes, práticas e estruturas de poder em escala global. Como nos ensina Oliveira e Lucini (2020), trata-se de uma crítica que não se limita à oposição entre colonizadores e colonizados, mas que ressalta como a ordem vigente perpetua hierarquias sociais e exclusões de grupos minorizados pela dominação colonial através de uma lógica civilizatória pautada pelo discurso da modernidade, que se apresenta como universal. Nesse sentido, Portuguese (2025a) nos lembra que a decolonialidade busca descentrar o pensamento eurocêntrico e abrir espaço para outras leituras do tempo, da ciência, da moral, da cultura, do espaço geográfico e da política.

São muitos os grandes autores que criaram as bases do pensamento decolonial no âmbito das Ciências Humanas. Oliveira e Lucini (2020) citaram alguns dos mais relevantes: o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a teórica da educação estadunidense Catherine Walsh, o sociólogo também estadunidense Immanuel Wallerstein, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o semiólogo argentino Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o escritor franco-martinicano Aimé Césaire, o filósofo também franco-martinicano Frantz Fanon e diversos autores brasileiros, sobretudo do ativismo negro e indígena como o ambientalista e filósofo indígena Ailton Krenak, o escritor e dramaturgo Abdias do Nascimento, a filósofa Djamila Ribeiro, a escritora e linguista Conceição Evaristo, entre muitos outros.

A noção de “colonialidade do poder”, cunhada por Aníbal Quijano entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990,

nos mostra que o sistema de forças de controle das sociedades colonizadas não se esgotou com o fim formal da colonização e que tampouco se restringiu à dominação política dos territórios, mas permitiu a expansão e universalização artificial da cultura europeia, além de, no campo acadêmico, produzir conhecimentos e categorias epistemológicas que legitimaram a visão de mundo dos colonizadores e, assim, silenciaram saberes e fazeres nas culturas dominadas.

Quijano (2005) escreveu sobre como a colonialidade persiste na atualidade por meio da classificação racial, na divisão social do trabalho e na assimetria de saberes. Walter Mignolo e outros autores expandiram essa ideia a partir dos anos 1990. Para este autor (Mignolo, 2005), o conhecimento moderno carrega uma marcação histórica que marginaliza saberes não ocidentais.

Assim, o paradigma da decolonialidade não rejeita o progresso por si só, mas questiona a pretensão de universalidade de seus modelos, valores e métodos e aponta que muitos saberes produzidos pelos povos dominados pela colonialidade foram relegados a ruídos ou fragmentos epistêmicos de mera utilidade prática.

Segundo Borges (2017), o filósofo argentino Enrique Dussel propôs a ideia de decolonialidade pensada a partir do que chamou de “pensamento de fronteira”, que busca produzir saberes desde os limites entre disciplinas, culturas e regiões. Nesse movimento proposto pelo professor, surge a ideia de “pluriversalidade”, ou seja, a admissão da coexistência de múltiplos universos de valores e saberes, que não podem ser reduzidos a uma única lógica civilizacional. Neste sentido, a prática epistemológica envolve descolonizar métodos e instituições, isto é, questionar conceitos, definições, padrões de legitimação do conhecimento acadêmico, escolar e institucional,

abrindo assim espaço para saberes produzidos fora dos círculos acadêmicos. Emerge assim, como igualmente importantes, saberes comunitários, tradicionais, populares e experiências de resistência que, juntas, compõem um repertório mais plural.

Por sua vez, Boaventura de Souza Santos, professor da Universidade de Coimbra, escreveu sobre os saberes não hegemônicos na década de 1990, quando propôs o conceito e “epistemologias do Sul”. Segundo este autor, esta expressão refere-se à produção e valorização de saberes e conhecimentos que foram invisibilizados e marginalizados pelo pensamento dominante eurocêntrico, resultado do colonialismo, capitalismo e patriarcado. Esse conceito propõe a “ecologia de saberes”, princípio que defende o diálogo horizontal e a coexistência de diferentes conhecimentos (científicos, populares, indígenas, tradicionais, afro-diaspóricos e outros) sem que haja uma hierarquia entre eles (Santos, 2010).

Como força política, o paradigma da decolonialidade compromete-se com novas formas de acolhimento, cuidado, autonomia e autodeterminação dos mais variados grupos sociais que formam uma sociedade nacional, como a brasileira, por exemplo. Segundo Portuguese (2025a), o paradigma da decolonialidade deseja sim uma grande revolução conceitual por meio da qual se atingiria (pelo menos em tese) a ampliação do que se considera como conhecimento. Para este mesmo autor, o paradigma almeja uma prática social que não apenas critique, mas que, a partir de saberes marginalizados, contribua para uma transformação radicada na vida cotidiana e nas políticas de emancipação de populações historicamente silenciadas pelo colonialismo.

Sob o aspecto pedagógico, como nos ensina Marcondes (2023), o paradigma da decolonialidade nos convoca a uma

transformação prática: repensar currículos, materiais didáticos, políticas públicas, expressões artísticas, meios de comunicação e ciências diversas, de modo a promover a descolonização da memória histórica, da linguagem e das estruturas institucionais. Implica, ainda, na construção de uma ética da descolonização que empodera as vítimas do (neo)colonialismo: imigrantes, refugiados, ciganos, populações vulneráveis em situação de itinerância, povos indígenas, comunidades afrodescendentes, grupos minorizados (LGBTQIAPN+, mulheres, pessoas com deficiências, etc.).

A decolonialidade na educação e no ensino de Sociologia

Segundo Marcondes (2023), a decolonialidade na educação brasileira emerge como crítica às formas pelas quais o sistema educacional reproduz padrões de pensamento e de poder herdados do colonialismo e da modernidade. De acordo com autores como Souza e Barbosa (2021), Marcondes (2023), Portuguese (2025a) e outros, o aprendizado escolar não se restringe aos conteúdos ensinados, mas também se ancora em ideologias contidas em políticas públicas, escolhas institucionais, curriculares e pedagógicas que, muitas vezes, hierarquizam saberes posicionando os conhecimentos produzidos pelas lógicas dominantes da ocidentalidade (universidades fazem parte dessas lógicas) como válidos, universais e superiores, em detrimento dos conhecimentos populares.

O poder de classificar, hierarquizar e validar saberes, bem como de definir o que é ciência, método e legitimidade pedagógica, tem levado as escolas e universidades a se tornarem reféns de lógicas eurocentradas de educação. Portuguese (2025a) estudou este aspecto no âmbito da Geografia, mas outras ciências

Humanas também possuem tais bases, uma vez que inferiorizam saberes tradicionais e persistem em silenciar as experiências, lutas e cosmologias de povos indígenas, afrodescendentes, comunidades ribeirinhas, refugiados, migrantes e outros. Afirmou:

O termo eurocentralidade é utilizado neste trabalho como expressão do etnocentrismo ocidental, que nasceu na Europa e se expandiu pelo mundo por meio dos processos de colonização (continente americano) e imperialismo (neocolonialismo em África, Oceania e Ásia) [...]. Portanto, em diversos países do mundo podemos encontrar as influências da visão de mundo dos europeus. No século XX, mesmo com a consolidação dos Estados Unidos da América como principal Estado-Nação do Ocidente, este cenário se manteve uma vez que a cultura norteamericana também foi forjada por uma cosmovisão eurocentrada. A ocidentalização cultural do mundo representa, na atualidade, um processo de expansão e consolidação da cultura ocidental capitalista (globalização) que reúne elementos das bases eurocentradas da cultura globalizada e os aportes de outras visões de mundo, vindos sobretudo de países centrais do capitalismo como Estados Unidos, Japão e China (Portuguez, 2025a, p. 351).

Tal realidade começou a mudar de fato mais perceptível neste século XXI, sobretudo após a promulgação das Leis Federais nº. 10.639/2003 e nº. 11645/2008, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, o que mais tarde estendeu-se ao ensino universitário com formatos e referências normativas variadas.

Caetano e Silva (2017) concordam que o discurso da decolonialidade ganhou fôlego no Brasil a partir da implantação

das referidas leis. A efetiva implantação de conteúdos descoloniais ligados aos povos afro-diaspóricos e originários tem exigido mudanças concretas, tais como: revisões curriculares, formação docente crítica de forma efetiva e continuada, políticas de inclusão e ações para reverter desigualdades de acesso e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade em ambientes escolares e universitários.

Marcondes (2023) nos ensina que a educação decolonial brasileira visa não apenas rediscutir conteúdos, mas transformar relações de poder, modos de aprender e formas de ser, para que o conhecimento seja instrumento de emancipação e de princípio de justiça social.

Com base no que foi discutido até este momento, podemos entender que a aplicação do paradigma da decolonialidade ao ensino da disciplina de Sociologia implica na reorientação do currículo para além dos modelos “universais” eurocêntricos, valorizando saberes locais e de grupos historicamente marginalizados pela história oficial (Andrade, 2019).

Em sala de aula, a Sociologia decolonial busca a integração de perspectivas históricas diferentes por meio da crítica às abordagens históricas e sociológicas de base (neo)positivista. Apregoa o uso de estudos de caso que mobilizam experiências de vida reais de grupos sociais historicamente silenciados: comunidades quilombolas, povos originários, movimentos populares, populações faveladas, artes periféricas, religiões tradicionais de matriz africana etc. Neste sentido, os sujeitos sociais são entendidos como produtores ativos de saberes sobre si e sobre o mundo, e não apenas como objetos de estudo das ditas Ciências Humanas

Do ponto de vista pedagógico, os alunos são incentivados a interpretar as relações sociais a partir de múltiplos referenciais epistemológicos e metodológicos (Gomes *et. al.*, 2025). As práticas possíveis incluem a cocriação de conteúdos com a comunidade escolar e local, uso de fontes primárias diversas (memórias, tradicionais, linguagens orais, mídias comunitárias), metodologias dialógicas e pesquisa-ação que capacitam alunos como agentes de transformação.

Propostas para o uso pedagógico das plataformas de *streaming* no ensino decolonial de Sociologia

Neste trabalho, partimos da premissa de que as plataformas de *streaming* podem ser utilizadas como fontes didáticas ricas para o ensino de Sociologia no Ensino Médio quando seus conteúdos são lidos a partir da lente da decolonialidade.

Em vez de apenas consumir conteúdo, o professor pode propor uma curadoria crítica que identifica produções que questionam narrativas eurocêtricas, assim como apresentam perspectivas históricas e culturais diversas das narrativas oficiais. Obras fílmicas podem ainda expor dinâmicas de poder, violência simbólica e resistência de comunidades marginalizadas, o que oportunizaria discussões ricas em sala de aula. Para tanto, o docente deve compreender minimamente alguns aspectos técnicos que envolvem a produção comercial de conteúdos audiovisuais. Pode, assim, fazer escolhas de curadoria que atendam os interesses da educação crítica de jovens por meio de uma abordagem responsável, porém lúdica de conteúdos sociológicos. A respeito dos referidos aspectos técnicos, Oliveira, Pinheiro e Dutra (2023) escreveram:

Existem basicamente dois tipos de *streaming*: *On demand* e *Live*. No *streaming On demand* é utilizado para disponibilizar séries, documentários, filmes e programas de entretenimento ao acessar as plataformas de *streaming*, conteúdo disponível a qualquer hora, sem um dia ou horário específico, necessitando apenas de acesso à internet (...). Já o *Live streaming* teve um elevado crescimento no período de distanciamento social, se tornando muito comum atualmente. Este tipo de *streaming* é utilizado para transmissões ao vivo, ele é habitualmente utilizado nas redes sociais como *Instagram*, *Facebook*, *YouTube* e também muito utilizado por empresas e instituições de ensino com o intuito de facilitar entrevistas, apresentações de trabalhos e reuniões (Oliveira, Pinheiro e Dutra, 2023, p. 3).

Alguns serviços de *streaming* também permitem que o filme ou a série sejam salvos localmente no dispositivo, normalmente ficando esta opção para serviços pagos, permitindo que o conteúdo seja visto durante uma viagem ou em alguma localidade que não há uma boa conexão com a rede, inviabilizando a visualização da versão tradicional que utiliza a internet em tempo real para a transmissão (Oliveira, Pinheiro e Dutra, 2023, p. 2).

Essa curadoria deve considerar não apenas o conteúdo, mas também as condições de produção, distribuição e recepção, abrindo espaço para analisar quem tem voz, quem é silenciado e quais saberes são valorizados.

Outra possibilidade é usar episódios, filmes e séries como estímulos para práticas pedagógicas participativas, como a pesquisa-ação, diálogos entre saberes e projetos de intervenção comunitária.

Por meio de atividades que conectam a teoria sociológica a contextos reais, os estudantes podem comparar referências de diferentes culturas, religiões, lutas identitárias e formas de organização social. A ideia é fomentar a pluriversalidade: permitir que múltiplos modos de ver o mundo sejam propostos, problematizando universalizações e convidando os alunos a considerar parcialidades históricas nas narrativas apresentadas.

No quadro 01, propomos alguns caminhos que julgamos pertinentes para se pensar estratégias de uso pedagógico das plataformas de *streaming* em salas de aula.

Quadro 1: Propostas de uso pedagógico das plataformas de streaming no ensino decolonial de Sociologia.

Propostas	• Detalhamento da proposta
Curadoria crítica de conteúdo	• Selecionar documentários e séries que dialogam com saberes locais, epistemologias diversas e trajetórias históricas não ocidentais. Inclui obras de cineastas de comunidades historicamente marginalizadas (afrodescendentes, indígenas, comunidades periféricas) e materiais que discutem colonialidade, racismo estrutural e resistências locais.
Descolonização do cânone sociológico	• Propor a discussão de obras fílmicas que problematizam o eurocentrismo. • Propor leituras complementares que questionem o modo como o conhecimento é produzido e circula.
Análise de algoritmos e plataformas	• Incorporar discussões sobre como algoritmos, recomendações, dados de usuários e monetização influenciando a

	visibilidade de conteúdos que abordam colonialidade, raça e gênero. • Propor atividades de leitura crítica de termos de serviço, privacidade e governança de plataformas.
Conexão com saberes locais e comunidades	• Incentivar parcerias com comunidades locais para coprodução de unidades didáticas, entrevistas, e projetos de pesquisa cidadã que usam <i>streaming</i> como recurso analítico, promovendo voz e protagonismo nessas comunidades.
Estudo de casos transcomunitários	• Por meio de conteúdos disponíveis nos <i>streamings</i>, apresentar estudos de caso que foquem em lutas de resistência, movimentos de descolonização, memórias coletivas e estratégias de Organização Social em diferentes regiões, incluindo perspectivas indígenas, quilombolas, migrantes e políticas urbanas decoloniais.
Desconstrução de estéticas e representações	• Promover debates sobre representações de raça, classe, gênero e corpo nas produções de <i>streaming</i>. Analisar clichês, estereótipos e apropriações, incentivando leituras que valorizem a heterogeneidade de identidades e experiências.
Práticas de cocriação pedagógica	• Estimular estudantes a produzir materiais complementares (roteiros, podcasts, minidocumentários) que respondam a conteúdos assistidos, ampliando vozes de comunidades sub-representadas e refletindo sobre suas próprias leituras sociológicas.
Pedagogia de legi-histórias e créditos	• Ensinar a rastrear fontes, créditos de produção, financiamento e trajetórias de quem cria os conteúdos.

	• Debater como financiamento, edição e moldes de distribuição influenciam a narrativa e o enquadramento teórico.
Acessibilidade, linguagem e inclusão	• Garantir acessibilidade (legendas, descritivo, audiodescrição) e adaptar linguagem para diferentes níveis de leitura, sem perder a complexidade teórica. Valorizar formatos diversos (vídeos curtos, podcasts, leituras multimodais) para diferentes estilos de aprendizagem.
Avaliação crítica e ética	• Projetos de avaliação que valorizam análise crítica, reflexão ética e ação social. • Propor atividades avaliativas que abordem a capacidade de identificar diferentes visões de mundo. • Os discentes devem se mostrar capazes de contextualizar historicamente os efeitos da colonialidade na vida contemporânea. • Os discentes devem se mostrar capazes de conceituar, discutir e propor ações que promovam a justiça social.

Fonte: Elaboração do autor (2025).

Considerações finais

A reflexão sobre o conceito de Educação Decolonial, proposta neste estudo, é fundamental para a formação de uma consciência crítica nos estudantes do Ensino Médio. Ao identificar indicadores de decolonialidade em filmes, documentários e séries, os educadores podem fomentar uma compreensão mais ampla das realidades sociais e culturais, promovendo o respeito à diversidade e a valorização de vozes historicamente marginalizadas. Essa abordagem pode contribuir

para a construção de um espaço educativo mais inclusivo e plural, essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

No entanto, a seleção e a curadoria dos conteúdos audiovisuais devem ser feitas com cautela, considerando a relevância e a adequação dos materiais à proposta de uma educação decolonial. A presença de estereótipos, narrativas hegemônicas e a falta de representatividade em alguns conteúdos podem fortalecer preconceitos e visões distorcidas da realidade. Portanto, os educadores devem estar preparados para orientar os alunos em uma análise crítica dos materiais, incentivando a reflexão sobre as mensagens transmitidas e suas implicações sociais.

Conteúdos decoloniais, neste sentido, seriam aqueles que mostram visões de mundo expressadas por sujeitos sociais que falam desde o prisma de suas realidades culturais e históricas, questionando o caráter universal da modernidade. A produção, reprodução e sistematização de saberes não é um privilégio da ciência ocidental. Neste sentido, é importante reconhecer os saberes que emergem de experiências não hegemônicas, na linha do que Boaventura de Souza Santos chamou de “Epistemologias do Sul”.

Por fim, a pesquisa destacou a importância de uma metodologia de ensino de Sociologia que integra teoria e prática, permitindo que os educadores explorem as potencialidades das plataformas de *streaming* de maneira crítica e inovadora. Enfim, a revisão de literatura realizada mostrou que os docentes podem implementar estratégias pedagógicas que favorecem, de fato, a decolonialidade no ensino de Sociologia.

Referências

AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA / O OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DO CINEMA E DO AUDIOVISUAL. *Panorama do mercado de vídeos por demanda no Brasil*: 2024. Brasília: ANCINE/OCA, 2024. Disponível em: Home OCA — Agência Nacional do Cinema - ANCINE. Acessado em 03/11/2024.

ANDRADE, R. A. O. O ensino de sociologia e a razão descolonial: reflexões para uma nova concepção didático pedagógica. *Três Pontos*, n. 2, v. 14, 32-37, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/12368/9906>. Acessado em 10/11/2025.

ANGREWSKI, E. *Cinema nacional e ensino de Sociologia*: como trechos de filmes e filmes na íntegra podem contribuir com a formação crítica do sujeito. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

BORGES, C. A crítica descolonial em Enrique Dussel: desmitificação da modernidade europeia. *Poiesis: Revista de Filosofia*, v. 15, n. 2, pp. 184-195, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/poiesis/article/view/1636/1817>. Acessado em 03/11/2025.

CAETANO, E. C. SILVA, P. S. M. As relações étnico-raciais: lei 10 639/2003 e sua obrigatoriedade para as instituições de ensino do país. *@rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 5, n. 12, set-dez, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332827149\(...\)](https://www.researchgate.net/publication/332827149(...)). Acessado em 03/11/2025.

DOMINGUES, M. P. *O cinema nas aulas de sociologia do ensino médio*: uma reflexão sobre a prática docente Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

GOMES, M. P. A. *et al.* Decolonizando o ensino de Sociologia: a Residência Pedagógica como espaço de práticas antirracistas e decoloniais. In: 22º Congresso Brasileiro de Sociologia., 22, 2025., São Paulo: *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo / Sociedade Brasileira de Sociologia. 15-18 julho 2025.

LUNA, I. S. ÁLVAREZ, C. G. R. Reflexões históricas sobre a sociologia do cinema e seus ensinamentos. *Gearte*, Porto Alegre, v. 12, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.147534> . Acessado em 10/11/2025.

MARCONDES, O. M. Refletindo sobre giro epistemológico decolonial em educação. *Revista Cactácea*, v. 3, p. 12-22, 2023. Disponível em: <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/71> . Acessado em 03/11/2025.

MENEZES, P. Sociologia e cinema: aproximações teórico-metodológicas. *Teoria e Cultura*. v. 12 n. 2 jul. a dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12375>. Acessado em 10/11/2025.

MIGNOLO, Walter D. Epistemologia do Sul, pensamento decolonial e interculturalidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84–120.

NEVES, A. B. M. *et al.* Vozes emergentes para entender o mundo: relato de experiência sobre abordagem decolonial no ensino de Sociologia. *Mal-Estar e Sociedade*. v.13, n.2, p. 41-52, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/gtic-malestar/article/view/8025>. Acessado em 10/11/2025.

OLIVEIRA, E. S.; LUCINI, M. O Pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência.

Revista Boletim Historiar, Aracaju, v. 8, n. 1, jan./mar., 2021.
Disponível em:
<https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15456> Acesso
em: 03/11/2025.

PORTUGUEZ, A. P. Extensão universitária e culturas silenciadas: filmografia africana em territórios negros de Ituiutaba. In: FRANCA, J. S. MARCELINO, M. M. PORTUGUEZ, A. P. (org.). *Educação: contribuições teóricas, proposições descoloniais e relatos de experiências*. Ituiutaba: Barlavento, 2025a, p. 307-346.

PORTUGUEZ, A. P. Cinema africano e educação para as relações étnico-raciais: possibilidades e limitações do uso de obras filmicas como recurso didático. In: PORTUGUEZ, A. P. (org.). *Geografia: dinâmicas socioambientais, produção do espaço e turismo*. Ituiutaba: Barlavento, 2025b.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. Disponível em:
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acessado em 03/11/2025.

RACHETTI, L. G. F.; SANTANA, G. Sociologia e cinema: o uso do audiovisual na aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio. *Cronos*: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN, Natal, v. 17, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/13724>. Acessado em 10/11/2025.

ROCHA, F. L. *A sociologia vai ao cinema: o uso do audiovisual como recurso didático na aula de sociologia*. Mestrado

Profissional (Sociologia), Departamento de Ciências Sociais - Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S. MENESSES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo Cortez, 2010.

SOUZA, M. A. e BARBOSA, M. V. Da colonialidade à decolonialidade: delineando possibilidades para a transformação das relações étnico-raciais e de gênero por meio dos saberes escolares. *Intellectus*, Ano XX, n. 1, 2021, p. 165-184. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/58400> Acessado em 03/11/2025.

TEIXEIRA, F. S. *O impacto da Netflix na produção e consumo de conteúdo audiovisual*. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Sociais – Jornalismo). Escola de Comunicação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, 2018. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/326558994_Colonialidade_e_pedagogia_decolonial_Para_pensar_uma_educacao_outra . Acessado em 10/11/2025.

NAVEGANDO PELAS ÁGUAS DO ONE PIECE (1997): CONTEXTOS CULTURAIS E HISTÓRICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA⁹

Lucas Nascimento Assef de Carvalho

Introdução

“Iniciar uma Pesquisa, em qualquer campo do conhecimento humano, é partir para uma viagem instigante e desafiadora” (p. 9, 2005), assim nos diz José d’Assunção Barros em seu livro *Projeto de Pesquisa em História – Da escolha do tema ao quadro teórico*, e seguindo a passagem ao pé da letra, porque não ter como objeto de estudo um quadrinho oriental? Afinal conforme explica Braga (p. 2, 2012), “O mangá atua como importante meio de construção, pois seus personagens/heróis são, na maioria das vezes, seres comuns que possuem determinação e persistência para alcançar seus objetivos, tentando ser o melhor naquilo que fazem”.

Para as questões que envolvem este capítulo de livro os recortes foram retirados dos seguintes volumes:

Tabela 01: Volumes trabalhados neste texto

Volume	Título	Ano	Resumo
17	As Cerejeiras de Hiluluk	2001	Encerramento da história do médico da tripulação Tony Tony Chopper e primeira aparição do personagem Mister Two.

⁹ Texto retirado do 1º capítulo da monografia de título “Navegando pelas ondas em One Piece de Eiichiro Oda: Represent(ações) de autoritarismo e liberdade” do qual sou autor e defendi no dia 1º de maio de 2024 para obtenção do título de bacharel em história.

90	A Terra Sagrada de Mary Geoise	2018	Retrata o evento político Reverie e as ações dos quatro comandantes do Exército Revolucionário.
92	A Cortesão Komurasaki Aparece	2019	Primeiros conflitos entre Monkey D. Luffy e Kaidou, junto de outros destaques sobre a terra de Wano.
103	Guerreiro da Libertação	2022	Ápice do arco de Wano Kuni e tentativa do Governo Mundial em “afiliar” o país.

Fonte: One Piece Ex e One Piece Wiki

O referencial teórico-metodológico utilizado partiu de Bloch (2001) e Barros (2005) voltados para História e Pesquisa, análise literária dos mangás enfatizado por McCloud (2006) e Feijó (2013).

Enquanto que literatura se faz presente através de Gancho (2002), conceituações são apresentadas por Azevedo; Texeira (2008), Bôas (2010), Bertoni; Galinkin (2017) e Wachelke; Carmago (2007), e por último referindo-se as questões culturais e históricas Bhabha (1998), Said (1990), Opex (2022), Amanajás (2019), Braga (2012), Reichert (2015) e Prada (2009).

Antes de adentrar nas questões culturais e históricas do Japão e mangás, bem como as menções sobre a obra One Piece (Oda, 1997), é necessário conceituar representações, em especificidade sociais e históricas, tendo por foco a interpretação dos autores¹⁰ para que seja possível discutir os conceitos de lideranças autoritárias, práticas corruptas, liberdade para o

¹⁰ Vejam bem, o texto parte do conceito de representações sociais e históricas explanadas por pesquisadores das áreas de História, Psicologia, Ciências Sociais e Educação. Estudadas em suas graduações ou durante os programas de mestrado e doutorado.

conhecimento e liberdade pessoal, analisar recortes do mangá e comparar com a história.

Recordem rapidamente que Chartier (1991) quando conceitua representação, exemplifica-as como uma forma de distinguir os diversos registros do passado, pois segundo ele algumas ficções – livros, filmes, séries, gibis, mangás, manhwas, animes – tem a energia para transmitir aos seus espectadores, ouvintes ou leitores uma pluralidade de representações do pregresso, contemporâneo e porvir.

Nesse sentido Wachelke e Carmago (2007), doutores em psicologia social, explicam que representações sociais são:

Há uma variedade de definições para o fenômeno das representações sociais, segundo o foco no processo ou produto, e pluralidade de perspectivas de estudo. Segundo Jodelet (2001), a representação social, “... é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22). (Wachelke; Camargo, 2007, p. 381)

Já Bertoni – doutora em educação escolar e pedagoga – e Galinkin (2017), bacharel em psicologia e doutora em sociologia, citando Sawaia (2004) afirmam que:

[...] as Representações Sociais são modalidades de conhecimento particular que circulam no dia-a-dia e que têm como função a comunicação entre indivíduos, criando informações e nos familiarizando com o estranho de acordo com categorias de nossa cultura, por meio da ancoragem e da objetivação. Ancoragem é o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional pré-existente, e objetivação é a transformação de um conceito abstrato em algo tangível (Bertoni; Galinkin, 2017, p. 102 *apud* Sawaia, 2004, p. 76).

As duas definições apresentadas pelos autores em suma explicam que esse tipo de representação é um conhecimento, individual e/ou coletivo, fruto da assimilação entre a vivência pessoal e interação com as esferas sociais, políticas, econômicas e/ou culturais, permitindo maior familiarização ao interagir com novas informações.

Do ponto de vista da história, Bôas (2010), historiadora e doutora em psicologia da educação, explica que:

De qualquer modo, é nessa transformação do estranho em familiar que a objetivação e a ancoragem podem ser vistas como processos privilegiados para investigar a historicidade das representações sociais na medida em que estas se inscrevem nos quadros de pensamento preexistentes “tributários, a cada vez, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições, imagens do mundo e do ser” (Moscovici, Vignaux, 1994) e que são dependentes das condições sócio-históricas não podendo, portanto, ser associados a princípios atemporais, imutáveis e anistóricos, motivo pelo qual as representações podem ser analisadas também como processos psico-históricos (Bôas, 2010, p. 395).

Azevedo e Texeira (2008), ambos doutores em história social da cultura, complementam Bôas dialogando que:

Pode-se pensar, inicialmente, a ligação entre a composição narrativa de sentido e o material com que o historiador se depara – vestígios do passado – como análoga à relação que se dá entre entendimento e dados da experiência na primeira crítica de Kant. Estes últimos, sem a unidade propiciada pelo entendimento, formam simplesmente um mero agregado. Por outro lado, sem os dados da experiência o entendimento não conhece, mas é levado a produzir quimeras e ilusões; seu uso sem a matéria sensível está fadado a dar asas a divagações da

imaginação. Não que se trate de uma equiparação da operação historiográfica à constituição do juízo determinante kantiano; apenas queremos ressaltar a relevância do material da experiência na constituição do conhecimento histórico (Azevedo; Teixeira, 2008, p. 76).

Os vestígios do passado mencionados pelos autores são acontecimentos causados pela ação do homem, conforme explica Bloch (2001).

Portanto representações sociais e históricas podem ser entendidas como processos vinculados as experiências de vida, somadas a narrativa, matéria sensível e comunicação entre indivíduos e/ou grupos que interagem com as esferas sociais, políticas, econômicas e culturais, resultando em um tipo conhecimento o qual pode ser reproduzido através de textos, diálogos, ilustrações, músicas, jogos, entre outras linguagens, ocasionando familiarização ao interagir com novas informações e vivências, gerando assim uma gama de interpretações sobre uma mesma temática.

Conceituado algumas palavras e introduzido o material, convido-os a seguir com esta jornada, pois o caminho até a Reverse Mountain é longo. Faremos algumas paradas antes de chegarmos ao nosso destino, por isso com objetivo de entretê-los peço que se segurem, o mar não é calmo, os reis dos mares caçam e piratas velejam.

Contextualizando: história, cultura, Japão e mangás

Emakimono, os pergaminhos de papel de arroz, foram os primeiros registros das ilustrações japonesas, ele é o ponto de origem das primeiras ilustrações que futuramente viriam a ser o mangá.

Nas imagens eram retratados animais antropomorfizados, como no Egito Antigo, na intenção de representar como as classes sociais comportavam-se na época, afinal o objetivo desse primeiro estilo de “quadrinho” era contar histórias para entreter.

Imagem 01: Emakimono



Fonte: Wikimedia (2022)

Na figura 01 é possível observar coelhos e macacos humanoides jogando Go – jogo de tabuleiro que os jogadores competem por território. Em 1853-1854 com a abertura dos portos, devido às negociações do almirante norte-americano Matthew Calbraith Perry, o Japão passa a relacionar-se com os demais países do globo resultando na chegada de novas técnicas para ilustrar, devido à grande entrada de material gráfico estrangeiro.

Situação semelhante com a de Kozuki Oden, futuro xogum¹¹ de Wano, daimyo da província de Kuri, um dos países retratados na obra, que desejava abrir o porto de sua nação para o mundo exterior, principalmente após contato com os piratas

¹¹ Todos os termos e palavras que forem desconhecidos acompanhar notas de rodapé.

estrangeiros Barba Branca, acreditando que a interação com o mundo externo levaria Wano Kuni a ser mais próspera.

A história de Oden e suas tentativas de abrir as fronteiras do país é uma maneira positiva de contar essa história, pois a nação japonesa passou 200 anos isolados do mundo, devido a decisão do xogunato da família Tokugawa, o qual proibiu qualquer tipo de interação, desde o intercâmbio religioso, a relações comerciais com nações estrangeiras.

O Sakoku, decretado em 1637 visava evitar um enfraquecimento do xogum, manutenção de sua hegemonia política e militar, que no século XVII era a figura com poder a cima do imperador, e visando isso, comerciantes ocidentais e suas mercadorias, bem como também missionários e religiosos estrangeiros foram expulsos do território japonês¹².

Contudo, mesmo nesse processo de “isolamento” do mundo ocidental, foram abertas exceções comerciais para os holandeses, coreanos e chineses que possuíam permissão de aportar em Dejima, uma das ilhas ao redor de Nagasaki.

Em One Piece Kurozumi Orochi, xogum de Wano, após tomar o poder de Kozuki Sukiyaki, abriu uma exceção aos Piratas das Feras liderados por Kaidou das Feras, estabelecendo com ele relações econômicas e políticas, as quais contribuíam para a manutenção do seu status quo no país.

A abertura dos portos japoneses mencionada acima, ocorreu no século XIX devido aos esforços do comodoro Matthew Perry que recebeu a tarefa de liderar uma esquadra de navios para este fim. Na primeira tentativa levou quatro embarcações, em direção ao Japão, visando estabelecer relações

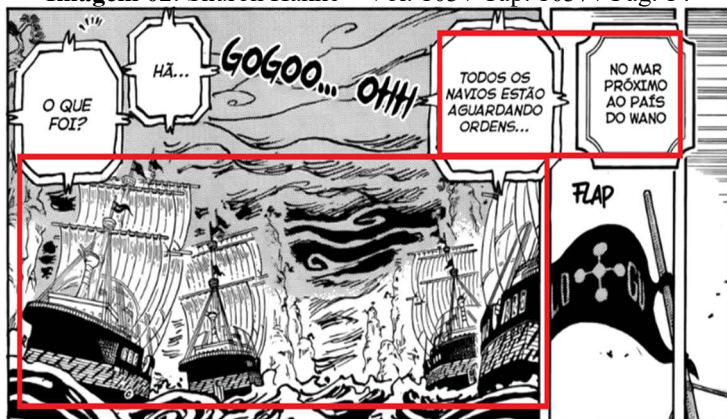
¹² Informação retirada da monografia “O Shinsengumi e a queda do xogunato Tokugawa (1600-1868): A expressão dos valores de uma sociedade guerreira” de Marques (2014).

comerciais e diplomáticas entre eles e os Estados Unidos da América (EUA).

O mesmo quando chegou foi barrado pelas tropas dizendo que ele não poderia prosseguir, e ao retornar pela segunda vez, veio com oito navios, demonstrando o poder militar dos EUA dando a ordem para disparar tiros de canhão no mar, e não menos importante, era extremamente chamativo as embarcações movidas a vapor.

Essa chegada da frota marítima americana no país, é bem parecida com um acontecimento presente no capítulo 1037 (2022).

Imagem 02: Shuron Hakke – Vol. 103 / Cap. 1037 / Pág. 14



Fonte: One Piece Ex

O Governo Mundial aproveitando da situação de guerra entre os retentores do clã Kozuki e piratas das Feras, envia uma frota para garantir a “entrada espontânea” de Wano em sua organização, conforme é possível observar na imagem 02.

Nela vemos quatro navios do GM passando pelo vale, em direção a cachoeira para subi-la e entrar no país, aguardando somente a ordem vinda dos agentes que já estão infiltrados.

A instabilidade política causada pelo conflito armado seria usada como uma forma do povo de Wano Kuni não ter outra opção além de aceitar os termos da afiliação. Vale ressaltar que o interesse do GM no país está relacionado com a abundância de Kairoseki, as técnicas para forjar o material, a possibilidade de transformar samurais em marinheiros e controle sobre um território não afiliado para reafirmar sua hegemonia política, social, militar e cultural

Ou como um dos nossos tripulantes Emmanuel Henrich Reichert coloca em seu artigo “O imperialismo Legal e seus limites: Um estudo da extraterritorialidade americana no Japão (1858-1899):

O imperialismo informal atendia à lógica de “comércio com controle informal se possível; comércio com governo quando necessário” (GALLAGHER e ROBINSON, 1953: 13). Se for levada em conta a dominação indireta, mas não menos real por usar meios mais sutis, é possível argumentar que a experiência imperialista americana remonta a um período anterior, ao menos meio século antes da Guerra Hispano Americana. Os Estados Unidos foram participantes ativos na semicolonização de partes da Ásia desde a década de 1840. A política externa americana continuava centrada no Atlântico, mas nesse período dois fatores coincidiram para provocar um maior interesse pelo continente asiático. O primeiro foi a aquisição de uma costa no Oceano Pacífico com a divisão do Oregon com a Inglaterra (1846) e a conquista da Califórnia após a Guerra Mexicano Americana (1848). Em segundo lugar, a grande potência imperial de então, a Inglaterra, estava estabelecendo precedentes de abertura comercial forçada justamente no país mais populoso da Ásia, a China (Reichert, 2015, p. 03).

E com atitude semelhante à do GM, assim fez os Estados Unidos após a reabertura dos portos. Estabeleceu relações comerciais entre as duas nações através do Tratado de Kanawaga, fruto das negociações do comodoro Perry em 1854, e o Tratado de Harris em 1858, obtido pelo primeiro cônsul americano no Japão, Townsend Harris, o qual possuía características semelhantes ao do acordo de Wangxia, feito com a China em 1844.

Ambos acordos determinavam a abertura de cinco portos para comércio e residência de americanos, interação sócio-econômica-cultural a qual resultou não apenas na evolução das técnicas gráficas, mas também na futura interação do país com outras nações.

Recordando que desde o emakimono, além das letras, no caso dos quadrinhos japoneses alfabeto kanji, existe uma relação entre escrita e imagem cuja intenção vai desde de proporcionar imersão na história, a propagar uma ideia, característica essa aprimorada com a entrada de novos materiais e técnicas gráficas no país, até chegar no nível atual de produção, em suma mangás são narrativas gráfico-visuais.

Neste sentido, pode-se dizer que o desenho é uma linguagem da expressão gráfica. Esta é inata ao homem e é o sustentáculo de variados sistemas de comunicação. Seu poder de síntese é, sem dúvida, o maior recurso oferecido por esta. Toda expressão gráfica tende a ser o meio mais parcimonioso de transmitir a maior quantidade de informação possível. A geração da compreensão que decorre da comunicação visual de elementos gráficos por intermédio da expressão gráfica nos quadrinhos é o componente que torna a linguagem desta mídia atrativa e passível de ser compreendida por todos (Garone; Kunz, 2011, p. 10-11).

E considerando que o foco das representações é de gerar familiarização com o público alvo para transmitir sua mensagem¹³, a expressão gráfica seja através do balão, quanto das ilustrações, somadas com nossas vivências geram as diferentes interpretações de um mesmo acontecimento em One Piece.

Dessa forma, ao decorrer desta viagem será possível observar diálogos entre imagem, falas e história. Dando continuidade à contextualização histórica, agora com ênfase nos mangás, destaquei datas relevantes da sua construção sociocultural¹⁴.

Tabela 02: Datas relevantes sobre o mangá japonês

Período/Século/Ano	O que aconteceu?
Século XI e XII	“Teatro das Sombras” (Oricom Shohatsu) são as primeiras ilustrações reproduzidas no “Emakimono” japonês durante o período Nara. A partir dele é desenvolvido o estilo estético de narração presente nos mangás atuais.
Século XVIII	Diferentes tipos de técnicas para ilustrar e modalidades são criadas. Em específico o “Livro de Capa Amarela” (Kibyôshi) que era um compilado de histórias ininterruptas, sendo este um antepassado do gibi.
1814	Katsuhika Hokusai (1780-1849) lança uma sucessão de desenhos encadernados chamado de Hokusai Manga.

¹³ É fato que ao longo da evolução das histórias em quadrinhos é feito uso de palavras e imagens, e muitas vezes a combinação destes dois elementos pode resultar numa interessante mensagem (Garone; Kunz, 2011, p. 2).

¹⁴ Tabela construída com as informações fornecidas por Neves (2007), presentes em sua dissertação de mestrado “Os mangás e a produção de marcas identitárias dos modos de ser jovem: um novo olhar para a relação entre mídia e educação”.

1854 e 1877	Entrada de novas técnicas e equipamento gráfico. 23 anos depois é publicada a primeira revista japonesa de humor ilustrada, batizada de “Marumaru Shimbun”.
Século XX	Difusão, consolidação e expansão dos mangás no Japão, aproveitando da ascensão dos primeiros quadrinhos norte-americanos.
1901	Publicação da primeira história japonesa com protagonista e personagens secundários “A Viagem a Tokyo de Tagosaku e Mokubê” de Rakuten Kitazawa, sendo responsável pelo retorno do uso da expressão mangá.
1923	Nasce o jornal Asahi Graph o mangá infantil que conta a história de um menino e seu coelho.
1929	Quebra da bolsa de valores, situação que afetou o mundo, Suiho Tagawa cria Norakuro ¹⁵ , que após o abandono, decide se alistar no exército imperial.
1930	Os mangás passam a ser divididos nas categorias infantil e adulto, e depois por sexo e faixa etária, como no caso da Shonen club para os meninos e a Shojo clube para meninas.
1939 até 1945 (Período da 2ª Guerra Mundial)	Após seu fim a nação japonesa está devastada, socialmente, politicamente e economicamente. À falta de recurso resultou na escassez de papel, levando os mangás a serem impressos em papéis mais grosseiros e baratos, conhecidos como akaihon nas editoras de Osaka.
1952	Osamu Tezuka (1929-1989) ¹⁶ , chamado de “Walt Disney Japonês” por Neves (2007), publica Kima (Leão Branco), Ribbon no Kishi (A princesa e o Cavaleiro), e o mais popular, inclusive bastante

¹⁵ Um cachorrinho antropomórfico, recordando a característica principal dos personagens do Emakimono, nas cores branco e preto que de acordo com Braga (2012) é um personagem semelhante ao Mickey Mouse e ao gato Félix (p. 5).

¹⁶ E de “Deus dos Mangás” por Braga (2012).

	famoso aqui no ocidente Tetsuwan Atomu, ou como é conhecido no Brasil, Astro Boy ¹⁷ .
1990	Entrada dos mangás no Brasil através de algumas obras que não eram publicadas até o último capítulo. “Akira” de Katsuhiro Otomo e “Lobo Solitário” (Kozure Ookami) de Kazuo Koike são os responsáveis por apresentar ao público o estilo.
Fim da década de 90	Os mangás se tornam febre no Brasil, devido a antiga editora Conrad que trouxe títulos populares entre os jovens, como por exemplo Cavaleiros do Zodíaco, Samurai X, Dragon Ball, que já eram reproduzidos na televisão brasileira pela antiga TV Manchete

Fonte: Neves (2007)

Mangás como ferramentas de familiarização

É interessante notar que a ascensão dos mangás no Japão ocorre após a sua derrota na Segunda Guerra Mundial, onde devido ao contexto de caos e ruína, os personagens dos quadrinhos através de suas histórias vão proporcionar a população alegria, distração e um símbolo de esperança para o futuro ou ideologias de vidas, pois:

Assim, entende-se o mangá como um símbolo da sociedade japonesa carregado de aspectos ideológicos. Ele mostra o contexto sociocultural do Japão atual e de tempos passados e a convergência entre o velho e o novo, trazendo à tona o modo de vida, a cultura, pontos de vista, enfim,

¹⁷ Vale a pena mencionar que no mesmo ano de lançamento do Tetsuwan Atomu, os Estados Unidos da América encerram a sua ocupação no Japão. Indiretamente Osamu Tezuka cria o símbolo que deveria proteger a nação. Recordando que Said (1990) discorre a ideia sobre os americanos terem certa aversão ao oriente, agravado com o ataque a Pearl Harbor durante a segunda guerra mundial. Atualmente a relação é explicitamente comercial e política, com cada nação respeitando seus territórios e fronteiras.

conteúdos ideológicos característicos da sociedade japonesa. “Por isso, podemos entender o mangá como um gênero discursivo da sociedade japonesa marcado pelas características dessa sociedade e que evoluiu conforme as necessidades dessa mesma sociedade” (Braga, 2012 *apud* Cavalheiro; Fernandes, 2010).

Braga (2012) também afirma que os mangás possuem significado nacional, além do entretenimento, por possibilitarem familiarização com a vida dos personagens, contribuindo para uma imersão com suas personalidades, valores, desejos e outros traços, os quadrinhos japoneses conjuntamente reproduzem sua cultura. Ou como explica Bhabha (1998):

Quando isto é colocado paralelamente a sua ideia de que a vida cultural da nação é vivida “inconscientemente” pode haver então a ideia de que a literatura mundial possa ser uma categoria emergente, prefigurativa, que se ocupa de uma forma de dissenso e alteridade cultural onde termos não consensuais de afiliação podem ser estabelecidos com base no trauma histórico (Bhabha, 1998, p. 33)

No OPEXCast #170¹⁸ – As Facetas do Usopp, o episódio teve por objetivo abordar as diferentes singularidades que compõem o atirador dos chapéus de palha, bem como sua construção dentro da obra.

¹⁸ Episódio do podcast da One Piece Ex lançado em 01 de abril de 2022, fazendo alusão ao dia da mentira, pois um dos principais artifícios do personagem em batalha é contar mentiras e cantar vantagem em cima dos seus adversários para confundi-los.

Imagem 03: Usopp, Atirador do Bando Chapéus de Palha



Fonte: Chill Bill – Pinterest

Como é possível ver na imagem 03, o personagem possui porte físico normal, cabelo afro, cavanhaque, nariz grande, óculos de sol, sem marcas ou traços sobre ou super-humano e uma bolsa de lateral usada para guardar suas ferramentas.

O psicólogo Nihil¹⁹, convidado do episódio comentado acima, diz que: “O Usopp somos nós ali, ele representa o ser humano normal no meio daqueles monstros ali, aquele bando de monstro, ele é o leitor ali, ele tem medo, ele passa por dificuldades, ele foge, ele volta, ele busca alternativas para conseguir vencer”, traços esses do personagem que segundo o mesmo geram uma identificação dentro da história criada por Oda.

O personagem Astro Boy (Tetsuwan Atomu) de Osamu Tezuka, também é uma tentativa do seu autor em gerar identificação, mas com um robô que possui virtudes humanas para proteger o mundo do mal, fruto do trauma histórico deixado

¹⁹ Página do Instagram Diário do Sentido, administrado por Nihil no qual posta trabalhos de psicologia de sua autoria relacionados com animes e mangás. Disponível em: <https://www.instagram.com/diariodosentido/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

pela Segunda Guerra Mundial, ocupação norte-americana e ausência de proteção contra perigos externos.

Portanto tanto Usopp, quanto Atomu vão representar e transmitir emoções, ideias, características sociais e culturais dos japoneses construídas por Tezuka e Oda, fruto de suas experiências pessoais, falarei disso mais a diante.

Ressalto que o uso desses personagens como objetos de estudo na pesquisa em história e ferramentas de familiarização, torna-se viável quando a rota marítima é direcionada para a ilha dos recursos didáticos, especificamente, ensino em sala de aula, principalmente ao considerarmos a fala de Eiichiro Oda sobre a etnia do atirador, sendo ele africano²⁰.

Bittecourt (2008) explicita sobre essas possibilidades ao dizer:

[...] os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à cultura das mídias. As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzindo novos referenciais para a produção do conhecimento e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino (Bittencourt, 2008, p. 107).

As transformações tecnológicas mencionadas pela autora em seu livro ainda seguem afetando não apenas a comunicação, mas também nosso lazer, rotina de trabalho, tempo com família e amigos, desempenho em sala de aula, socialização e diminuição da distância entre realidade e a esfera virtual, implicando dessa

²⁰ – Usopp: África do Sul: Sua alegria e força de vontade se identifica com os africanos. Sempre fazendo piadas e com um sorriso no rosto, conforme o SBS 56 Usopp é africano. Disponível em: <https://opexcast.com.br/etnias/>. Acesso em: 07 nov. 2023.

maneira um acesso maior de informações aumentando a imersividade na cultura das mídias a cada nova geração.

As televisões smart com aplicativos de streaming baixados por exemplo, permitem ao aluno do ensino fundamental assistir animes como One Piece, Black Clover e Naruto, enquanto seus aparelhos celulares possibilitam a leitura dos mangás dessas mesmas obras.

Por isso Bittencourt (2008) explicita em sua fala a necessidade dos métodos de ensino, e professores, se atualizarem conforme as novas tecnologias, não apenas quanto aos equipamentos, mas também articularem-se com os conteúdos transmitidos, compartilhados e lidos por seus alunos através desses dispositivos, uma vez que visando o dinamismo do ensino em sala de aula²¹ a familiarização com One Piece pode ser um gancho interessante para trabalhar grandes navegações na disciplina de História.

Reforçando a ideia de pôr One Piece ser uma narrativa gráfico-visual e textual, a fácil compreensão proporciona imersão na temática estudada/trabalhada, seja no âmbito da pesquisa, educação básica ou superior.

Apresentando: Eiichiro Oda e One Piece

Finalizado o momento de contextualização cultural e histórica, porque não falar sobre Eiichiro Oda, escritor e ilustrador de One Piece, bem como de sua obra? Nascido em 1975, iniciou cedo sua carreira como desenhista de Histórias em

²¹ Seguindo esse pensamento da professora Circe Bittencourt posso citar como exemplo Ferreira e Calil (2009) que propõem a criação de histórias em quadrinhos como metodologia de ensino em sala de aula, para possibilitar a aceitação das HQs dentro do ambiente escolar, visando justamente essa atualização e articulação.

Quadrinhos (HQs), criando o personagem Pandaman, que não chegou a ser usado, mas era uma demonstração do seu engenho com ilustrações.

Durante sua infância era fascinado por navegações, piratas e via muitos filmes e histórias sobre, mas foi assistindo o anime “Vicky o Viking” produzido em 1974 pelos estúdios Zuiyo Eizo e Mushi Production, que o mesmo descobriu sobre os Vikings e suas semelhanças com o mundo da pirataria.

A OPex reproduziu um trecho da entrevista de Oda ao Viz²² na qual além de afirmar sua admiração por piratas desde a infância, ele comenta brevemente sobre o desenho do garoto viking afirmando que “Na minha opinião, é ótimo ter amigos no time, assim como na série Vicky.

Talvez não seja uma das melhores comparações, mas sinto que o espírito daquela série foi transposto para o meu trabalho”²³. Transposição essa apresentada em 2000 através do volume 13, capítulo 117 quando o autor apresenta aos leitores de One Piece, Dorry e Broggy piratas gigantes da terra Elbaf, sendo os dois guerreiros referências explícitas aos Vikings.

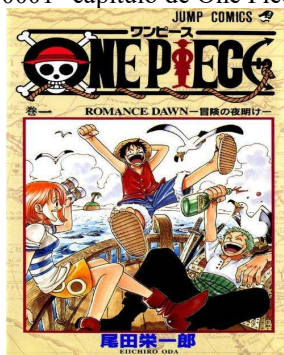
²² Editora norte-americana fundada subordinada à editora japonesa Shogakukan para lançamento de animes e mangás nos Estados Unidos da América. Atualmente é gerenciada pela Shueisha e Shogakukan. Disponível em: <https://www.viz.com/company-about>. Acesso em 18 jan. 2024.

²³ Matéria tirada do website ONE PIECE EX. A Relação de One Piece com Vicky – Conheça o anime que inspirou One Piece, por MR27. Disponível em: <https://opexcast.com.br/a-relacao-de-one-piece-com-vicky-a-viking/>. Acesso em 18 abr. de 2023.

Com 17 anos criou o mangá Wanted que lhe rendeu um prêmio²⁴, o qual mais tarde lhe ajudaria a ser contratado como assistente de mangaká pela empresa Shonen Jump²⁵.

Na mesma época, enquanto trabalhava, desenhou histórias de pirataria curtas, chamadas de Romance Dawn, que mais tarde dariam início a história de One Piece, na imagem 04 é possível observar a capa do primeiro volume.

Imagem 04: Capa do 0001º capítulo de One Piece – Volume 01 (1997)



Fonte: One Piece Ex

Oda nasceu, cresceu e reside atualmente no Japão, em específico na cidade de Kumamoto, dessa forma acredito que assim como nós aprendemos sobre a história do Brasil durante o

²⁴ Perfil de Eiichiro Oda. Disponível em: <https://reidospiratas.net/eiichiro-oda.html>. Acesso em: 20 jul. de 2021.

²⁵ Criada em 1968 para substituir a Shonen Book, levou apenas cinco anos para se tornar uma das maiores revistas no mercado ascendente do Japão dos anos 70. E depois de um período chamado de “Era de Ouro” da Shonen Jump, ela se tornou a revista mais vendida do Japão e do mundo, com números de venda maiores que o de publicações internacionais, como a People e a Newsweek, que vendem no mundo todo. Disponível em: <https://www.genkidama.com.br/xil/shonen-jump-curiosidades-level-master-parte-1/>. Acesso em: 20 jul. de 2021.

ensino fundamental e médio, na sua vida estudantil ele aprendeu sobre os acontecimentos históricos do seu país, isso sem contar as viagens pelo mundo que faz nas férias para aprender mais sobre outras culturas, informação essa confirmada pela OPex durante os OPEXCast e Pauta Secreta.

Achei necessário trazer um breve resumo sobre o autor do mangá, pois conforme Sabine Mabordi da University of British Columbia (UBC) diz “O que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas, o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas” (p. 7), afinal conhecer quem escreve e ilustra One Piece, e que está levando seus leitores a um processo de identificação com determinados personagens, conforme foi mencionado nos parágrafos acima, permite que sejamos capazes de entender como essa construção a partir do quadrinho ocorre, além de abrir caminho para a compreensão das marcas de liberdade e autoritarismo.

O mangá, tem o seu início em 22 de julho de 1997, e em 2024, ainda segue sendo serializado pela revista Weekly Shonen Jump, e publicado pela editora Shueisha, agrupado no gênero Shonen, com 1114 capítulos, pois a obra ainda está em construção, conforme o autor já afirmou na seção “Sempre Bom Saber”, que se encontra entre os intervalos de cada volume, onde ele dedica uma a duas páginas para responder as cartas dos fãs de One Piece.

Em 2021 o quadrinho completou 24 anos de circulação e mais de 490 milhões de cópias vendidas, superando as vendas de histórias em quadrinhos que tem mais tempo de circulação como Batman com 484 milhões de cópias, o que lhe rendeu a posição de “o segundo quadrinho mais vendido do mundo”, atrás somente

das HQ's de Superman com 600 milhões de cópias, o que tornou Oda o “12º autor de ficção mais vendido de todos os tempos”²⁶.

A obra conta a história de Monkey D. Luffy, capitão de uma tripulação pirata conhecida como bando dos Chapéus de Palha, onde cada integrante do grupo possui um sonho o qual deseja realizar que os leva a partir para o mar, mas todos possuem em comum a vontade de ajudar Luffy, devido ao seu carisma e por tratá-los com família, a se tornar Rei dos Piratas.

Além do capitão, no atual desenvolvimento da história, o grupo possui 09 piratas sendo eles Roronoa Zoro (imediato e espadachim), Nami (navegadora), Usopp (Atirador), Sanji (Cozinheiro), Tony Tony Chopper (médico), Nico Robin (arqueóloga), Franky (carpinteiro), Brook (músico) e por fim Jinbe (timoneiro).

Os integrantes do bando foram reunidos durante a viagem conforme a necessidade da tripulação. Luffy é conhecido por ser impulsivo e não planejar muito, portanto o bando cresceu conforme foram encontrando indivíduos que possuíam alguma habilidade que precisavam²⁷.

Entretanto para ele o mais importante era o motivo do novo tripulante que o levou sair ao mar, pois independentemente do quão bizarro parecesse para as outras pessoas, ele além de respeitá-lo, ajudaria a realizá-lo, cativando ainda mais os membros do grupo.

²⁶ Matéria tirada do website ONE PIECE EX. One Piece Supera Batman em Vendas – O 2º quadrinho mais vendido no mundo, por MR27. Disponível em: <https://opexcast.com.br/one-piece-supera-batman-em-vendas/>. Acesso em 20 jul. de 2021.

²⁷ Se dependessem de Luffy, o bando estaria lotado de vários piratas, já que até metade da obra, ele estende o convite a qualquer excentricidade encontrada por ele. Portanto após entrada de Zoro e Nami, os dois ajudam-no nesse processo.

Luffy é um pirata, e na obra por brandir uma Jolly Roger, a Marinha classifica-o como fora de lei, entretanto por onde esse garoto sorridente passa ele faz amigos, aliados, e luta por aquilo que acha certo, tornando-se responsável por destituir líderes autoritários, declarar guerra ao governo mundial para salvar a vida de um tripulante, e enfrentar um Yonkou²⁸ para livrar um país da fome e escravidão.

Qualquer manifestação de poder que tente privar sua liberdade, dos seus companheiros, amigos, ou até mesmo dos personagens figurantes, é motivo para ele arrumar uma briga.

Imagem 05: Bando dos Chapéus de Palha reunidos em Onigashima



Fonte: Critical Hits

Na imagem anterior podemos visualizar o bando dos Chapéus de Palha reunidos durante um dos clímax do arco de Wano. Começando da esquerda para direita temos: Nami com vestimentas de ninja, Vinsmoke Sanji e Brook em trajes formais, Jinbe em um quimono com capa e capuz, Franky ao fundo com

²⁸ Os Quatro Imperadores são os quatro capitães piratas mais notórios e mais poderosos do mundo. Eles não são aliados nem são estritamente inimigos um do outro. Em vez disso, os quatro preferem permanecer autônomos na maioria das circunstâncias

seu robô, Luffy no meio com sua roupa base e um sobretudo, Robin e Zoro também vestidos a caráter japonês, por fim Chopper e Usopp com armaduras de guerreiros samurais.

Atualmente o mangá encontra-se com o seu 108º volume em construção, com capítulos publicados semanalmente, ou a cada duas semanas, em determinados momentos o tempo de hiato é maior, pois o mangaká tira um tempo de descanso, ou para comemorar as datas festivas japonesas.

O quadrinho por volume possui no mínimo 09, e no máximo 11 capítulos, organizados na média de 14 à 17 páginas, ressaltando que não existe uma data certa de lançamento no Brasil pela plataforma da OPex, como já dito anteriormente eles buscam ao máximo seguir a publicação no Japão, pois as vezes as traduções para português demoram mais tempo, mas em questões gerais, sexta-feira é a previsão de lançamento no site.

Quadrinhos e as análises narrativas

Da mesma maneira que Nico Robin estuda e consulta diferentes fontes para exercer seu papel de arqueóloga do bando pirata, é necessário relacionar o referencial teórico-metodológico com as devidas fontes.

Viajando por uma rota interdisciplinar dentro da história, tratando-se de quadrinhos e análises narrativas, início este terceiro subtítulo apresentando Scott McCloud e seu livro “Desenhando quadrinhos os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels” para explicar que:

Os quadrinhos são uma mídia de fragmentos – um pouco de texto aqui, uma figura recortada ali –, mas quando dão certo, seus leitores combinam esses fragmentos conforme lêem e experimentam sua história como um todo contínuo. E, como se observou no capítulo um, é esse senso de

experiência contínua que pode ajudar a leitura a se parecer com a vida (McCloud, 2008, p. 129).

Vale ressaltar que esse senso de experiência mencionado por McCloud é o conceito de representação construído no início deste capítulo, o qual somado com as imagens e diálogos dos quadrinhos, mangás ou graphic novels, proporcionam diferentes interpretações sobre a história de um personagem, ou como o autor mencionou “leitura a se parecer com a vida”, produzindo assim um conjunto de novas informações para serem compartilhadas entre os indivíduos e/ou grupos.

Entretanto essas diferentes interpretações sobre a narrativa do personagem de mangá não ocorre somente pela familiarização do leitor ao estabelecer assimilação com sua experiência pessoal e conhecimentos adquiridos, mas devido a intenção do autor (a), pois eles também são indivíduos possuidores de vivências, que direcionam suas ilustrações e diálogos para um determinado alvo(s).

Isso fica explícito quando se pensa nos gêneros de mangás presentes no Japão como: Shonen para rapazes (8-18 anos), Komodo direcionada a voltado crianças (0-13 anos), Shojo visando alcançar garotas a partir dos 12 anos, Josei destinada a mulheres na faixa dos 15 a 30 anos e Seinen tendo por público-alvo homens entre 15 e 30 anos.

McCloud aprofunda essa ideia ao narrar uma breve “fórmula”, presente em muitas obras segundo o mesmo, de como construir uma história em quadrinho, mangá ou graphic novel que alcance e proporcione imersão do público-alvo durante a leitura:

Todavia, há algumas sugestões de metas narrativas básicas com as quais a maioria dos escritos parece estar de acordo. Primeiro, procure histórias que estejam enraizadas em sua própria, e que se comuniquem com as experiências de seus leitores. Encontre novos e interessantes tipos de conflitos

entre os personagens e entre os indivíduos e mundo ao redor deles. Surpreenda seus leitores! Levo-os a lugares onde eles nunca estiveram, provoque emoções – suspense, riso, horror, alegria, tristeza – não por meio da manipulação barata, mas explorando heranças e experiências comuns. Faça com que seus leitores se importem, faça com que desejem saber como as coisas terminam, faça-os voltar em busca de mais (McCloud, 2008, p.150).

Navegando por essa ideia, podemos citar como exemplo dessa fórmula, aproveitando a sua série que está sendo lançada na plataforma de streaming Disney+, Percy Jackson e os Olimpianos (2009). O livro americano de Rick Riordan narra as aventuras do filho de Poseidon²⁹, um semideus, e sua relação com monstros, entidades e divindades gregas, após ser envolvido na trama referente ao roubo do raio de Zeus³⁰.

Ao usar dos elementos da mitologia grega como recurso narrativo, o autor mira não somente no público que gosta, admira ou estuda a cultura da Grécia, mas também nas pessoas familiarizadas com a temática por causa de jogos digitais como: God of War (2005), Age of Mithology (2002), e mais recentemente o roguelike Hades (2020).

O mesmo vale para os mangás? Sim! A obra Fairy Tail, mencionada nas considerações iniciais deste texto, trabalha com elementos relacionados a magia, mas o cerne é o protagonista criado por um dragão, sendo esta criatura mágica sua figura paterna, e que está buscando por ele, pois o mesmo “desapareceu”.

O mundo mágico criado por Hiro Mashima em 2006 chama atenção devido a forma como o autor escolheu trabalhar

²⁹ Deus grego dos mares, rios e terremotos.

³⁰ Deus grego dos céus, raio e trovão. Pai dos homens e deuses

as relações humanas com os seres da mana, onde temos dragões e espíritos celestiais exercendo figuras paternas ou maternas, gatos falantes em funções de melhores amigos e protetores, bem como disputas familiares ou de guildas por causa de poder.

Os(as) leitores(as) “tomam” essas histórias como suas, pois McCloud ao analisar as técnicas de narrativa visual dos mangás³¹ com a dos quadrinhos de super-herói produzidos nos Estados Unidos, percebeu que nas narrativas japonesas existiam oito tipos de métodos que contribuíam com o processo de familiarização, os quais eram ausentes nas HQ’s americanas, sendo eles: personagens icônicos, maturidade genérica, senso de localidade, designs de personagens, quadrinhos sem palavras, pequenos detalhes do mundo real, movimento subjetivo e efeitos emocionais expressivos. Portanto:

Todas essas técnicas amplificavam o senso de participação do leitor nos mangás, uma sensação de ser parte da história, em de meramente observá-las de longe. E, em que pese toda a conversa sobre formatos, marketing e “diferenças culturais”. Em 1982 convenci-me de que foi essa qualidade dos mangás que alimentou seu sucesso maciço em casa – e potencialmente, na América do Norte (McCloud, 2008, p. 217).

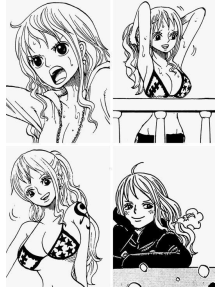
O atirador Usopp como personagem masculino sem poderes super e sobre humanos em One Piece mencionado nos parágrafos anteriores é um exemplo de como essas técnicas contribuem para o processo de apropriação por parte dos(as) leitores(as).

Dentro da obra de Oda também temos uma personagem feminina que segue a mesma construção de seu companheiro,

³¹ A comparação foi feita com os mangás vendidos pela loja Books KinoKuniya que ficava próxima do seu trabalho.

Nami, responsável pela navegação, que depende especificamente do seu estudo sobre tempo e clima para lutar no mar.

Imagem 06: Nami, Navegadora do Bando Chapéus de Palha



Fonte: Victor Ha – Pinterest

Possibilitando dentro da obra identificação com os gêneros masculino e/ou feminino a partir dos personagens humanizados que o autor criou para navegar com Luffy.

Inclusive é considerando a narrativa, matéria sensível, comunicação, vivência do escritor e interação com as esferas políticas, sociais, econômicas e culturais que Eiichiro Oda responde na carta “One Para” Vol. 5, 2007, republicado no mangá One Piece – Peças Secretas Green (2018) o porquê seu protagonista não age como os piratas dos filmes, livros e séries com os quais estamos acostumados:

Nessa última coluna, eu falarei um pouco sobre uma de minhas políticas, que é minha definição sobre o que é um “pirata”! Então, afinal, o que é um pirata? Se uma pessoa com inclinações artísticas decidir desenhar um pirata, certamente irá fazê-lo com um tapa-olho. Isso sim é um verdadeiro pirata, pois fica mais fácil de entender o conceito dessa maneira. Ter ou não um tapa-olho é vital para alguém entender o que é um desenho. É como se tapa-olho = pirata. É praticamente o mesmo princípio de cabelo afro = campeão que eu mesmo acredito. Enfim perceberam do que eu estou falando?! Não, né? Então vou me explicar

melhor, em One Piece, até hoje, nunca apareceu nenhum pirata usando tapa-olho!! Pois é, eu disse que essas histórias não são tão interessantes, mas... a verdade, é que essa é uma das políticas que eu sigo. “O que?! Até parece que piratas tem sempre que ter tapa-olho, pó!! Nem pensar!! Eu vou desenhar piratas que não precisam de tapa-olho!! E foi com esse sentimento que eu comecei a grande aventura marítima de um garoto que não se parece em nada com essa definição comum de pirata. Ou seja, o que eu quis foi desenhar o processo desse garoto chegando nessa imagem de pirata que existe na cabeça de todos (Oda, 2018, p. 349).

Enquanto Rick Riordan trabalha em sua ficção mitologia grega atrelada com a cultura ocidental, Hiro Mashima escreve e ilustra criaturas mágicas que possuem comportamentos humanos, Eiichiro Oda causa impacto em seu público apresentando um personagem que deseja ser o “Rei dos Piratas”, mas cuja índole é o oposto dos demais buscando o mesmo título.

Ele não realiza saques, pilhagens, muito menos disputa territórios, apenas navega em busca do seu sonho, luta com quem tenta atrapalhá-lo ou impedi-lo, além de defender amigos e aliados no processo.

Para além da ideia de uma resignificação quanto a imagem do “pirata”, isso é um recurso narrativo utilizado pelo autor de One Piece para fazer os(as) leitores(as) se importarem com Luffy e sua jornada, bem como provocar as mais diferentes reações durante a aventura³².

³² Na obra durante a introdução do arco de Skypeia, no capítulo 223 (2002), conhecemos o pirata Marshall D. Teach, alcunha de Barba Negra, que mais na frente se revelaria como um dos antagonistas de Luffy, sendo apresentado como seu oposto durante uma refeição onde a comida era boa para ele, mas no gosto do protagonista não. Portanto enquanto o Chapéu de Palha é um “não-

Por fim, para encerrar esta parte, e complementar as informações apresentadas acima, o tripulante Gancho (2002) pontua algumas questões voltadas para o processo de analisar narrativas, necessárias para interpretação do objeto de estudo. Entre as seis mencionadas pelo autor, quatro estão presentes neste trabalho, sendo elas:

Identificar: é reconhecer, achar um elemento entre outros;
Relacionar/Comparar: é estabelecer os pontos comuns e diferentes entre dois elementos do texto ou entre elementos do texto e da realidade (do autor, do leitor, etc.);
Analisar: é separar as partes, compará-las e tirar conclusões lógicas, coerentes com o texto; **Interpretar:** pode significar comentar ou analisar, dependendo do contexto; de qualquer forma, é uma tarefa que deve se ater aos limites do texto, evitando-se, sempre que possível, misturar as afirmações do texto com aquilo que achamos; (Gancho, 2002, p. 41-42)

Consequentemente a escolha por quatro das seis maneiras de analisar uma narrativa não é algo voltado somente a construção desta monografia, mas também meu próprio processo de familiarização com o mangá One Piece e a graduação de Bacharelado em História. Seguindo este método dos 54 recortes foram utilizados 29.

Tendo estabelecido os processos de identificação, comparação, análise e interpretação, apresentarei a vocês que estão navegando comigo os tesouros encontrados ao longo dessa viagem.

pirata”, Teach desde o início da sua jornada é a imagem de pirata que os leitores estão familiarizados.

Chegamos na Grand Line, mencionando algumas representações históricas, sociais e culturais

Nesta última parte da viagem para mencionar algumas representações históricas, sociais e culturais não bastou apenas trazer os recortes de One Piece, selecionados de acordo com a representação trabalhada, precisei dialogá-los com as três possibilidades do seu uso quanto fonte, e para isso Feijó (2013) subiu ao barco quando chegamos nos cabos gêmeos, pois sua pesquisa de mestrado “*Narrativa e representação nos quadrinhos: A Restauração Meiji (1868) nos mangás*”, é minha bússola nessas águas, ou melhor, meu Log Pose.

Recordando que já mencionei neste texto uma representação histórica, referente ao capítulo 1037 – Shuron Hakke em paralelo com a chegada de navios a vapor norte-americanos para forçar abertura dos portos japoneses, e duas sociais alusivas a Usopp e Nami como humanos sem poderes participando de aventuras extraordinárias.

Nesse sentido a primeira possibilidade é uma soma de questões culturais, históricas e sociais do Japão e de países ocidentais, pois:

[...] através desta primeira possibilidade, podemos observar o inverso, ou seja, como os artistas japoneses caracterizam os não japoneses em suas obras, como eles representam uma personagem americana, africana ou europeia em sua obra, será que ele o fez tendo como ponto de vista a cultura japonesa ou tem algum conhecimento acerca da cultura da personagem a ser representada na história? (Feijó, 2013, p. 32).

Conforme já explanado, foi apresentado a ideia de que Eiichiro Oda não escreve e ilustra One Piece somente fazendo alusão a partir das suas interações com as esferas sociais, culturais, econômicas e políticas do Japão, mas também da

vivência não oriental proveniente de suas viagens que faz durante o período de férias dado pela Jump ou quando pedido por ele.

Seguindo está lógica o autor das aventuras de Luffy dentro do seu mangá busca unir esses elementos, criando assim diferentes representações, as quais podem ou não gerar familiaridade com os seus leitores, bem como a interpretação desejada por ele.

Considerando a primeira possibilidade apresentada por Feijó, dentro de One Piece, especificamente até o volume 107, não há presença de personagens orientais, todos são caracterizados e estilizados como ocidentais, conforme é possível observar abaixo.

Imagem 07: Alguns personagens de One Piece com cores



Fonte: Popular Anime

Contudo apesar de Oda caracterizar seus personagens como não japoneses, considerando as questões relacionadas a fenótipos, isso não significa que socialmente e culturalmente os mesmos não possuam elementos da sociedade japonesa. Por mais que as viagens proporcionem ao autor conhecimento de mundo, seus sujeitos fictícios carregam simbologias orientais e ocidentais.

Por exemplo Roronoa Zoro, o personagem que está ao lado esquerdo de Luffy e com cicatriz no peito na imagem acima, pode não possuir características físicas de uma pessoa oriental, mas ele é um espadachim³³ que bebe saquê – bebida alcoólica tradicional no Japão.

Entretanto essa caracterização não está referindo-se somente a pessoas brancas, homens e mulheres cisgênero não japoneses, mas também às minorias, grupo social presente em ambos os lados do globo terrestre.

No fim do século XX, ano 2000, volume 17, capítulo 154, foi apresentado aos leitores o personagem Bon Clay ou Bon-Chan, imagem 08, sendo ele o primeiro personagem travesti da obra, ou como é chamado no japonês, Okama³⁴.

³³ “A espada foi introduzida no Japão vinda do continente por volta do século 2 A.C”. Disponível em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=93#:~:text=A%20espada%20foi%20introduzida%20no,dono%20do%20que%20uma%20arma>. Acesso em 20 jan. 2024.

³⁴ Na primeira aparição de Bon Clay, Oda fez uma nota de rodapé no mangá ressignificando a palavra Okama, tratada no Japão como algo pejorativo e ofensivo, para “[..] é um termo para travestis, como drag queens, eles podem se identificar como uma mulher como gays, ou podem ser apenas muito coloridos.

Imagem 08: Para Alabasta – Vol. 17 / Cap. 154 / Pág. 17



Fonte: One Piece Ex

O personagem é caracterizado de forma estereotipada com maquiagem e roupas extravagantes de ballet (sapatilhas e collant) com o sobretudo por cima. No anime ele possui falas que sempre terminam com um grito de alegria, quase como um jargão. Além disso ele também é alegre de forma exaltada e explica aos mugiwaras que independente de gênero, o importante é não se afastar do caminho da humanidade (Okama Way). Na imagem 09 é possível observar Bon Clay em cores.

Imagem 09: Bon Clay em Cores



Fonte: One Piece Brasil Amino

Amanajás (2019) que subiu ao barco junto com Feijó, narra em sua pesquisa sobre Drag Queens, e busca explicitar que homens se vestirem com roupas extravagantes e passarem maquiagens chamativas, de forma semelhante ao personagem Bon-chan, é uma prática cultural e histórica representada pela apresentação teatral japonesa Kyogen e Nô.

Ambas são linguagens teatrais onde atores masculinos interpretam personagens femininas, os Onnagata por exemplo, eram atores masculinos em papéis de kabuki feminino, que se especializavam no papel do sexo oposto. O Kabuki, outra manifestação cênica japonesa, originária do século XVII, demonstra a firmeza que o artista transformista deveria ter no palco, principalmente relacionado com as suas tradições.

Na imagem 10, do lado vermelho, é possível ver um homem representando um papel feminino:

Imagem 10: Iromoyô Chotto Karimame Kasane / Narukami | Théâtre National de Chaillot



Fonte: Théâtre National de Chaillot

Essa tradição cultural também estava enraizada com as questões sociais e de gênero da época. As mulheres podiam frequentar os espaços de performance dessas peças teatrais, mas eram proibidas de atuar por questões familiares e matrimoniais, reforçando a atuação masculina em personagens femininos.

Acredito que o Okawa Way mencionado por Bon Clay, tenha sido inspirado em Yoshizawa Ayama, um ator dos primórdios do Kabuki, e Amanajás conta um pouco mais sobre essa figura:

[...] Yoshizawa Ayame (nascido em 1673). Era um intérprete de papéis femininos e levou o seu estilo tão a sério que terminou desenvolvendo um narcisismo quase hermafrodita. Mesmo fora do teatro, usava sempre roupas femininas, bem como uma altíssima e elaborada peruca e cosméticos, transpondo sua imagem cênica para sua vida privada. Alegava que um ator de papéis femininos nunca devia – mesmo depois do espetáculo, no camarim, ou nas ruas - ‘sair da personagem’. A absurda fixação de Ayame em transformar a onnagata numa cortesã, até mesmo na vida cotidiana, introduziu uma rigidez convencional no kabuki (Amanajás, 2019, p. 7 *apud* Berthold, 2004, p. 95).

Destaco que assim como Eiichiro Oda foi ao longo de *One Piece* reformulando e construindo novos personagens para representar o Okama, bem como adicionar a obra personagens LGBTQIA+³⁵, as performances teatrais japonesas também se adaptaram com o tempo, o espetáculo *Butô* na década de 50 é um exemplo, onde um dos seus fundadores Kazuo Ohno só performava suas apresentações utilizando roupas de mulheres para representar a colisão entre o feminino e o masculino do cadáver.

Dando continuidade à explanação, como segunda possibilidade apresentada por Feijó, essa que é presente em todo mangá de forma intencional pelo autor, temos:

[...] o mangá como um meio transmissor da cultura japonesa. Como dissemos anteriormente, geralmente caracterizamos os japoneses usando como parâmetro a cultura ocidental, na qual nos inserimos, isso pode ocorrer pelo fato de possuímos um conhecimento limitado sobre a cultura nipônica. Neste caso, o mangá poderia ser uma forma de observarmos a cultura uma vez que o mesmo apresenta constantemente elementos culturais nipônicos (Feijó, 2013, p. 33).

Elementos culturais esses que podem estar presentes em maior ou menor quantidade em cada capítulo/volume, pois como dito anteriormente nesta monografia, a familiarização com a representação não ocorre somente de maneira unilateral, o autor (a) também precisa somar a narrativa sua vivência e interação, para gerar novas informações a serem escritas e ilustradas.

³⁵ Inazuma (volume 54, 2009) sendo um Okama não estereotipado. Kikunojo das Neves (volume 91, 2018) e Yamato, filho do Yonkou Kaidou (volume 97, 2020) como personagens transgêneros que não são ilustrados de forma caricata.

Recordando que Said (1990) menciona sobre o desconhecimento parcial sobre a cultura nipônica, atrelado historicamente a maneira como o Japão se relacionou com as demais potências imperialista durante a era Meiji, e o próprio olhar ocidental de aversão e superioridade ao oriente.

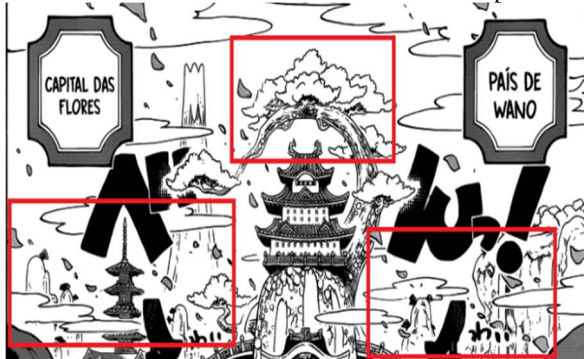
Representar sua cultura no mangá, é uma forma de transmitir informações as quais poderão ser interpretadas e/ou familiarizadas de diferentes formas, pois um mangaká não tem como mensurar a estimativa do público-alvo que irá entender sua intenção ao escrever e ilustrar aquele quadro.

As representações funcionam a partir da relação dos leitores com o meio em que vivem, desde suas interações às relações com outros grupos.

Nesse sentido, na intenção de representar o Japão medieval do século XII, Oda desenha o país de Wano, terra dos samurais, já evidenciando o cunho cultural desse lugar.

O centro da sua província é chamado de capital das Flores, uma região onde é comum as árvores de sakura, as que brotam a flor de cerejeira, como é possível notar nos recortes abaixo, chamo atenção inclusive para os detalhes das casas e cores.

Imagem 11: A Mina dos Prisioneiros – Vol. 92 / Cap. 926 / Pág. 02



Fonte: One Piece Ex

Imagem 12: País de Wano em Cores



Fonte: Toei Animation

Cenário esse dentro da obra, no mangá e anime, que se parece muito com a primavera japonesa nos meses de março, abril e maio.

Imagem 13: Cerejeiras em Flor: A primavera é mágica no Japão



Fonte: Blog Simone Galib

Oda reside no Japão, portanto ele é um sujeito cultural por interagir com a comida, plantas, animais, músicas, teatro, vestimentas, hierarquias sociais e políticas, tradições ou sentidos

comuns e crenças do seu país, as quais estão caracterizadas em Wano Kuni.

É uma ilha dividida em seis províncias governadas por um xogum, protegido por guerreiros samurais, a população tem medo de espíritos malignos, as comidas possuem bastante caldo, os tambores marcam presença nas festividades e a vestimenta padrão é quimono.

Encerrando está parte para desembarcar Feijó na ilha de Alabasta, trago como última possibilidade:

[...]o mangá como fonte de produção do conhecimento histórico. Aqui o mangá pode ser utilizado para identificar como os mangakás, cuja obra tenha pano de fundo histórico, recontam o período em que se baseiam suas obras, bem como o modo como eles representam nas mesmas os personagens históricos do período narrado. Não nos esqueçamos, como já observara Sonia Bibe Luyten (1987, p. 7), que a arte sequencial, é um "[...] excelente veículo de mensagens ideológicas e de crítica social, explícita ou implicitamente" (Feijó, 2013, p. 33).

Oda apresenta no volume 90, capítulo 904, uma situação complicada que o povo do reino de Lulusia estava passando, pois, os piratas responsáveis pelo ataque além de saquearem seus bens, queriam o ouro celestial, entretanto os civis optaram por arriscar suas vidas para proteger o tributo.

Na imagem a seguir é possível notar nas expressões faciais dos lulusianos, o desespero com a possibilidade de perder o dinheiro que seria entregue aos nobres do mundo de One Piece

Imagem 14: Os Comandantes do Exército Revolucionário Aparecem – Vol. 90 / Cap. 904 / Pág. 07



Fonte: One Piece Ex

Esse capítulo apenas reforçou a situação de pobreza e miséria que muitos reinos vivem por causa da forma como os Dragões Celestiais exercem sua autoridade sobre as pessoas da Grand Line e demais ilhas dos quatro oceanos, questões essas discutidas mais a frente nesta monografia.

A situação de Lulusia é um tanto parecida com a do Brasil no século XVIII³⁶, na qual Menezes (2006) explica que na época colonial existiam impostos sobre a propriedade, bem como a transmissão da mesma, importações e exportações de produtos, dízimos e os quintos, os dois últimos deveriam ser pagos a cada conclusão de serviço para os contratadores da coroa.

³⁶ Alexandre De Gusmão (1695-1753) e a tributação das minas do Brasil – Menezes (2006)

Em paralelo os lulusianos, independente de crise econômica, política, militar ou social vivenciada no país, deveriam continuar pagando o tributo ao rei e Tenryuubittos.

No meio desse caos, o ataque pirata é interrompido pelos comandantes do Exército Revolucionário (RA), que após a devida apresentação de características, poderes e funções feito pelo autor, Belo Betty, do exército leste, faz um discurso para o povo de Lulusia:

Imagem 15: Os Comandantes do Exército Revolucionário Aparecem – Vol. 90 / Cap. 904 / Pág. 12



Fonte: One Piece Ex

Com os poderes da Akuma no mi do Incentivo, a comandante do Leste inibi os medos do povo e mostra que eles são capazes de lutar por si mesmos, não precisam depender da Marinha ou Governo Mundial.

O momento do seu discurso acaba sendo um processo de reeducação dos mesmos, estratégia essa do Exército Revolucionário que comentarei no capítulo três.

Enfatizando o uso de One Piece quanto fonte para produção do conhecimento histórico, Belo Betty, como foi possível ver na imagem anterior, é a personagem feminina centralizada no quadrinho que empunha no seu braço direito a bandeira do RA, vestida com cartola, gravata, blazer cobrindo os seios que estão desnudos, saia, óculos de sol, bota de cano longo, em resumo uma pessoa chamativa e fora do padrão de vestimenta das mulheres.

Do ponto de vista europeu a cartola é um símbolo masculino social, usado em datas comemorativas, reuniões e em alguns casos até mesmo para sair a rua, por passar a mensagem de status quo do período.

Uma mulher andar com os seios amostra de alguma forma não era algo bem visto, podendo até mesmo ser repreendida por descuido ou insinuação sexual.

Nesse sentido temos uma figura ilustrada por Oda que carrega um elemento masculino de vestimenta, não podendo ser repreendida quanto a ausência do sutiã e comandante das forças leste da organização revolucionária cujo objetivo é destituir a nobreza autoritária.

Na história temos uma imagem que reproduz um efeito semelhante. Ela é bem famosa quando se discute a Revolução Francesa.

Imagem 16: Marianne – La France au Brésil



Fonte: Ambassade de France au Brésil

A mulher da pintura “A Liberdade Guiando o Povo” de Eugène Delacroix, foi batizada de Marianne, e apesar de sua origem ser desconhecida, ela surge não apenas como uma das primeiras representações das mulheres usando o barrete frígio, uma espécie de touca, fora a posse de arma e haste com bandeira da França, mas também como uma alegoria da liberdade e da república³⁷.

Por mais que se tratando da obra de Oda, na qual a maior parte dos personagens independente do gênero, possui vestimentas específicas e bem caracterizadas³⁸, Belo Betty destaca-se pela centralização e peças vestidas, esse destaque

³⁷ Embaixada da França no Brasil. Os símbolos da República Francesa, Marianne. Disponível em:

<https://br.ambafrance.org/Marianne#:~:text=Embora%20a%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20de%201958,surgem%20durante%20a%20Revolu%C3%A7%C3%A3o%20Francesa>. Acesso em: 07 jun. de 2022.

³⁸ Exceto personagens figurantes. Piratas, sejam homens ou mulheres, para serem diferenciados, Oda utilizada das roupas. O próprio bando de Luffy, no início e fim de uma aventura trocam de vestimentas.

inclusive não é por acaso, já que a mesma está temporariamente representando para o povo de Lulusia um símbolo de luta, resistência, liberdade e empoderamento.

Prada (2009) contou durante a viagem que Marianne:

Na Revolução Francesa, popularizou-se a alegoria da Marianne como símbolo do povo e da república – a moça do barrete frígio, moda herdada dos escravos libertos da Grécia e de Roma e, no século 19, dos marinheiros e revolucionários do Mediterrâneo. Acessório emblemático, mas que com o passar do tempo e em lugares diversos chegou a assumir franca identificação com diadema ou mesmo coroa. Quem diria, a República coroada. Ora esbelta meninota de saia curta e olhar sonhador, ora sensual matrona e mãezona – como retratada, seios à mostra e empunhando o pendão tricolor, no famoso quadro de 1830 de Delacroix, *A Liberdade Guiando o Povo* (Prada, 2009, p. 1).

Portanto Marianne e Belo Betty são símbolos não somente da liberdade, principalmente tratando-se das questões sobre corpo e participação feminina na política, mas também representam as diferentes facetas do povo que luta pela democracia, tornando-as figuras a serem seguidas. Essa ideia é nítida ao ver ambas centralizadas, cercadas por pessoas dispostas a lutar, na imagem 15 é possível até mesmo ver a onomatopeia de urro, e o ânimo por parte dos lulusianos.

Considerações Finais

A viagem foi longa, mas necessária. Durante a escrita deste texto foi apresentado muitos conceitos, informações e momentos de One Piece. Conforme fomos navegando, direcionei nossa atenção não somente para as representações de autoritarismo e liberdade, o cerne da minha monografia, mas também os diferentes temas que são trabalhados no quadrinho os

quais podem ser desenvolvidos em sala de aula conforme ementa disciplinar.

Portanto as possibilidades de construção e amadurecimento desse caminho, considerando a temporalidade de Eiichiro Oda apresentada neste texto revela-se como um leque de opções, pois como foi possível observar neste trabalho através dos recortes, One Piece debate gênero, raça, política, economia, cultura, sociedade, lutar por direitos e não menos importante as diferentes perspectivas de uma mesma história.

Referências

AMANAJÁS, Igor. DRAG QUEEN: Um percurso histórico pela arte dos atores transformistas. *Revista Belas Artes*, ano 11, n. 29, mai-ago, 2019. Disponível em: <https://www.belasartes.br/revistabelasartes/downloads/artigos/16/drag-queen-um-percurso-historico-pela-artedos-atores-transformistas.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

AZEVEDO, Danrlei de Freitas; TEIXEIRA, Felipe Charbel. Escrita da história e representação: sobre o papel da imaginação do sujeito na operação historiográfica. *Topoi*, v. 9, n. 16, jan.-jun. 2008, p. 68-90. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/XnCM9qm3JzcXWc5x3bxfb8c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em História - Da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 236p.

BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: Uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. *Cadernos do Tempo Presente*, São Cristóvão,

v. 11, n. 02, p. 03-26, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/15006>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122. ISBN: 978-85-7455-493-8. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-05.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo; Contexto, 2008.

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas. Uma Abordagem da Historicidade das Representações Sociais. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 379-405, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Xxm5WhjHR6knqkw5JSV4LmF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história: O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*; Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p.395.

BRAGA, Juliana *et al.* O mangá e a Identidade Japonesa no Pós-Guerra. *XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste*, Recife. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2012/resumos/R32-0825-1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CARVALHO, Lucas Nascimento Assef de. *Navegando pelas ondas em One Piece de Eiichiro Oda: representações de autoritarismo e liberdade*. Orientadora: Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque. Rio Branco, 2024. 136 f.

FEIJÓ, Luiz Carlos Coelho. *Narrativa e representação nos quadrinhos: a restauração Meiji (1868) nos mangás* / Luiz Carlos Coelho Feijó; Aristeu Elisandro Machado Lopes, orientador. - Pelotas, 2013. 134 f.: il.

FERREIRA, Aline da Silva; CALIL, Eduardo. Imagem e Texto: criação de histórias em quadrinhos em sala de aula. In: *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – O ensino em Foco – V SIGET*, 2009, Caxias do Sul. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/imagem_e_texto_criacao_de_historias_em_quadrinhos_em_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como Analisar Narrativas*. Barão de Iguape, São Paulo: Editoria Ática, 2002.

GARONE, Priscilla Maria Cardoso Garone; KUNZ, Gilberto. O balão nas histórias em quadrinhos: organização da mensagem por meio da representação gráfica. In: *XX Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico – Graphica*, 2011, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://ladij.ufes.br/wp-content/uploads/2022/03/o-balao-nas-historias-em-quadrinhos.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MENEZES, Luiz Sezinando. Alexandre De Gusmão (1695-1753) e a tributação das minas do Brasil. *História*, São Paulo, v. 25, n. 2 p. 179-191, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/ZBXyy9QpkYWW55vfxZH4zcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MCCLOUD, Scott. *Desenhando Quadrinhos: Os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels*. Tradução: Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008.

NEVES, Leonardo Azevedo. *Os Mangás e a produção de marcas identitárias dos modos de ser jovem: um novo olhar para a relação entre mídia e educação*. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-139-ME.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

ODA, Eiichiro. One Piece Volume 17 – Capítulo 154. One Piece Ex. *Weekly Shonen Jump*. Tóquio: Shueisha, 2001.

ODA, Eiichiro. One Piece Volume 90 – Capítulo 904. One Piece Ex. *Weekly Shonen Jump*. Tóquio: Shueisha, 2018.

ODA, Eiichiro. One Piece Volume 92 – Capítulo 926. One Piece Ex. *Weekly Shonen Jump*. Tóquio: Shueisha, 2019.

ODA, Eiichiro. One Piece Volume 103 – Capítulo 1037. One Piece Ex. *Weekly Shonen Jump*. Tóquio: Shueisha, 2022.

ODA, Eiichiro. *One Piece: Green Peças Secretas*. Tradução: Felipe Monte. Barueri, SP: Panini Brasil, 2018.

OPEXCast#170 – As Facetas do Usopp. [Locução de]: Baruch, Capeleto, Durval, Nanax e Nihil. [S.I]: OPex, 01 abr. 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5P2M5kZS0ZZIPRyAqXIKwH?si=692311c83dc4402c>. Acesso em: 30 nov. 2025.

PRADA, Cecília. *Protagonistas e “bestializados”*: Em busca permanente de liberdade, aos trancos e barrancos, a república brasileira faz 120 anos. Acesso em: https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/5202_PR

OTAGONISTAS+E+BESTIALIZADOS. Acesso em: 30 nov. 2025.

REICHERT, Emmanuel Herinch. O imperialismo legal e seus limites: Um estudo da extraterritorialidade americana no Japão (1858-1899). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28, 2015, Florianópolis. Lugares dos Historiadores: Velhos e novos desafios. *Anais do XXVIII Simpósio da Associação Nacional de História*. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439435604_ARQUIVO_Oimperialismolegaleseuslimitesv2.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

SAID, Edward W. *Orientalismo*: O oriente como invenção do ocidente; Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.370. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1861897/mod_resource/content/1/said%20edward%20w%20-%20orientalismo.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

WACHELKE, João Fernando Rech; CARMARGO, Brígido Vizeu. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* - 2007, Vol. 41, Num. 3 pp. 379-390. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

A LEI Nº 11.645/2008 E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: LIMITES, TENSÕES E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM SALA DE AULA³⁹

Gricieli Pinheiro Robaina

Introdução

Esta narrativa tem por objetivo analisar como a temática indígena e, a História dos povos originários é apresentada em dois livros didáticos de História, Contato História (Pellegrini; Dias; Grinberg, 2016) e Do Seu Jeito História (Pellegrini; Dias, 2024), problematizando em que medida essas obras dialogam (ou não) com as diretrizes da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras, tanto pública, quanto privada. A partir de uma leitura crítica dos materiais, articulada com autores como Souza, Menezes, Ramos, Cainelli e Oliveira, o estudo evidencia a permanência de um modelo eurocêntrico no currículo e na produção didática, que reduz a história indígena a um passado fixo e marginalizado. Inicialmente interpreta-se que, mesmo após avanços legislativos, os livros didáticos continuam reproduzindo representações engessadas dos povos indígenas, apresentando limitações estruturais que impedem sua efetiva valorização em sala de aula. Assim, discute-se a necessidade de reestruturação curricular, formação docente continuada adequada e, a participação de

³⁹ Este texto é resultado de uma das avaliações da disciplina de Práticas de Ensino de História VI, ministrada pela Profa. Dra. Monique Francielle Castilho Vargas.

profissionais da educação indígena na produção de materiais didáticos.

A presença da temática indígena no ensino de História passou por transformações importantes nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira em todas as escolas do país. No entanto, a efetiva implementação dessa política educacional depende de outros elementos, da maneira como o livro didático, principal recurso pedagógico utilizado nas salas de aula brasileiras contemplam essas temáticas.

Diante disso, a análise dos livros didáticos torna-se fundamental para compreender como certos discursos são reforçados ou desconstruídos no ambiente escolar. Neste trabalho, comparo duas obras amplamente utilizadas no ensino fundamental; *Contato História* (Pellegrini; Dias; Grinberg, 2016) e *Do Seu Jeito História* (Pellegrini; Dias, 2024), discutindo de que modo elas tratam a temática indígena, dialogam com a Lei nº 11.645/2008 e contribuem (ou não) para uma abordagem decolonial em sala de aula. Neste contexto podemos destacar a argumentação de Aníbal Quijano:

A colonialidade do poder é um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista que se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, operando em todos os planos da existência cotidiana e das ordens sociais (Quijano, 2009, p. 73).

Explicando em outras palavras, o sociólogo peruano, afirma que a ideia central do conceito de colonialidade do poder, relaciona-se intrinsecamente com o capitalismo mundial e, não se

construiu apenas como um sistema econômico, mas como um padrão de poder que se organiza a partir da imposição de uma hierarquia racial/étnica. Ou seja, a colonização não acabou apenas com o fim das colônias; ela deixou uma lógica que continua estruturando o mundo. Assim, o objetivo deste estudo é problematizar a relação entre legislação e prática pedagógica, demonstrando que, apesar dos avanços legais, os livros didáticos ainda reproduzem um modelo de ensino eurocêntrico que limita a compreensão crítica e plural da História indígena e, como Quijano afirma o capitalismo está presente em todos os lugares que acessamos.

A lei nº 11.645/2008 e suas implicações para o ensino de História

Um dos obstáculos mais estruturais para a implementação consistente da Lei nº 11.645/2008 é o modo como as/os professoras/es brasileiras/os são formadas/os. Como destaca Tavares de Souza (2024, p. 59), “grande parte dos responsáveis pela formação de novos docentes foi formada em uma perspectiva eurocêntrica”, e esse dado não é apenas descritivo: ele revela um problema de base, que atravessa currículos universitários, referenciais teóricos e modos de compreender a própria ciência histórica não ocidental.

A formação eurocêntrica não se limita ao fato de que muitos autores estudados são europeus, mas envolve um conjunto de valores, modos de pensar e hierarquias epistêmicas que estruturam o olhar das/os futuras professoras/es. Nas licenciaturas, não raro, a disciplina de História do Brasil é ensinada a partir do ponto de vista ocidental europeu, utilizando conceitos, cronologias e interpretações que reforçam a centralidade da Europa como medida universal de humanidade,

civilização, racionalidade e progresso. Assim, mesmo sem perceber, muitos docentes internalizam:

- A ideia de que a história “começa” com a escrita, o que exclui epistemologicamente sociedades orais;
- A noção de que o “progresso” segue um modelo linear e ocidental;
- A visão de que sociedades indígenas são “estáticas” ou “sem história”;
- A crença de que modernidade e ocidentalização são equivalentes.

Esse conjunto de pressupostos não é inocente ou ingênuo: ele molda diretamente quais conteúdos a/o professor/a considera “importantes”, quais interpretações legitimam em sala de aula e quais povos concebem como agentes históricos ou como meros coadjuvantes. Além disso, a própria organização curricular das universidades reforça esse desequilíbrio. Em muitos cursos de licenciatura, há pouquíssimas disciplinas específicas sobre História Indígena e História Afro-brasileira, quando existem, frequentemente são optativas. Ao mesmo tempo, disciplinas sobre Antiguidade Europeia, Idade Média Europeia e História Moderna Europeia ocupam grande parte da carga horária obrigatória. Todos esses fatores produzem um efeito cumulativo: a/o professor/a chega à escola com pouca formação crítica, pouco repertório e, principalmente, pouca segurança para abordar essas temáticas.

Assim, o que está exposto na Lei 11.645/2008, que é a obrigatoriedade do ensino de História indígena e a contribuição desta população para formação sociocultural do Brasil, país que passou por um dos processos de colonização e escravidão mais rígidos da América, entra em choque direto com a formação

recebida. Enquanto a legislação exige um ensino que reconheça os povos indígenas como agentes históricos contemporâneos, plurais e politicamente ativos, muitos professores/as, ainda sustentam representações cristalizadas, alinhadas ao “efeito túnel do tempo”, como define Tavares de Souza (2024, p. 61), segundo o qual o indígena só é reconhecido como tal se corresponder a um modelo romântico do período colonial. Como Manoela Freire de Oliveira afirma:

Enquanto postura ideológica, o Romantismo possibilitou facilmente representar e idealizar o “índio”, pelo fato deste já estar fundamentalmente afastado ou ausente da vida social. o “índio” escolhido como símbolo da expressão nacional reiteradamente aparece na literatura do século XIX desenhado por traços próprios da cultura europeia, submisso à lei, à fé e aos reis brancos e superiores (Oliveira, 2025, p. 38).

Em linhas gerais, a autora corrobora que o “índio romântico” é uma formulação conceitual eurocêntrico, marcado pela idealização, que contribuiu para a formação do imaginário nacional brasileiro, ao mesmo tempo em que reforçou apagamentos e estereótipos sobre as populações indígenas reais. Essa lacuna formativa também contribui para:

- O uso acrítico do livro didático, mesmo quando ele reproduz estereótipos;
- A perpetuação de práticas pedagógicas que reforçam hierarquias culturais, frequentemente colocando o indígena no passado e a Europa como referência de modernidade;
- O receio de abordar questões raciais e étnicas, por medo de “falar errado”, o que leva ao silenciamento das temáticas.

Desse modo, o desafio não está apenas no livro didático, mas na própria estrutura de produção de conhecimento no país, que foi historicamente configurada para privilegiar saberes ocidentais e marginalizar epistemologias indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Para que a Lei nº 11.645/2008 se efetive de maneira consistente, é indispensável uma formação docente que avance para além da transmissão de conteúdos. É necessário construir um projeto pedagógico decolonial, que dialogue com intelectuais indígenas, produções acadêmicas contemporâneas, movimentos sociais e experiências comunitárias, possibilitando aos professores/as romper com o modelo eurocêntrico e, assim, transformar a sala de aula em um espaço de pluralidade histórica e epistêmica.

Os povos indígenas nos livros didáticos: presença, ausência, desigualdade e a permanência do apagamento

No livro *Contato História*, Pellegrini, Dias e Grinberg (2016, p. 247) afirmam que, antes da chegada dos europeus, o continente americano era habitado por diversos povos com culturas próprias. Embora essa afirmação represente um avanço em relação às narrativas mais antigas, que frequentemente ignoravam ou minimizavam a presença indígena, ela ainda está inserida em um enquadramento conceitual limitado, marcado pela lógica temporal da “descoberta”. Ao expressar que os povos “já habitavam” as terras antes da chegada europeia, o material reafirma, mesmo que de forma implícita, a chegada dos colonizadores como ponto de partida da história digna de registro, reforçando a ideia de que o verdadeiro marco histórico é europeu.

O convite ao leitor “Você conhece alguma informação sobre esses povos?” Parece, num primeiro momento, uma abertura pedagógica ao diálogo, mas opera dentro de um horizonte narrativo estreito. A pergunta mantém os povos indígenas circunscritos a um passado remoto, encerrado e homogêneo, como se fossem sociedades completas e finalizadas antes do contato colonial. Trata-se de uma estratégia aparentemente participativa, mas que não rompe com a tradição eurocêntrica de situar os indígenas somente antes do século XVI. O livro reconhece a diversidade pré-colonial, mas a encaixa em uma temporalidade anterior ao “encontro”, reforçando a imagem dos indígenas como figuras pré-modernas, distantes das transformações históricas que caracterizam sociedades vivas.

Esse enquadramento é problematizado por Tavares de Souza (2024, p. 56), ao apontar que os livros didáticos, mesmo quando reconhecem a pluralidade indígena, continuam presos a uma temporalidade única: a dos primeiros contatos com os europeus. Segundo a autora, essa imagem dos indígenas foi construída “a partir de um olhar europeu”, baseado nos relatos de viajantes e cronistas, e permanece reproduzida de forma acrítica nos materiais escolares. Assim, ainda que se apresente a diversidade cultural e linguística existente antes da colonização, a narrativa não abandona a estrutura herdada do colonialismo, que define os povos indígenas apenas como sujeitos do passado e não como agentes contemporâneos.

Ao perpetuar tal perspectiva, os livros didáticos operam um processo de congelamento histórico, produzindo o que Tavares de Souza identifica como uma representação cristalizada dos povos indígenas. Essa organização temporal impede que os estudantes compreendam os povos originários como parte viva da sociedade brasileira atual, politicamente atuantes e culturalmente

dinâmicos. O efeito pedagógico é profundo: os indígenas passam a ser estudados no mesmo eixo temporal que civilizações antigas, como Incas, Maias e Astecas, como se não fizessem parte do Brasil contemporâneo.

Desse modo, ainda que o trecho presente em *Contato História* busque reconhecer a diversidade pré-colonial, o referencial didático confirma, como argumenta Tavares de Souza (2024), que essa representação permanece ancorada na lógica europeia de descrição, reforçando uma imagem construída a partir de fontes coloniais e pouco articulada com as realidades atuais desses povos. Essa limitação compromete o alcance transformador da Lei nº 11.645/2008, uma vez que impede a construção de uma compreensão decolonial da história do Brasil, que reconheça os povos indígenas como agentes históricos de múltiplas temporalidades, passado, presente e futuro.

Análise quantitativa e qualitativa dos conteúdos

A análise comparativa entre *Contato História* e *Do Seu Jeito História*, evidência um padrão estrutural que atravessa ambas as obras: a marginalização da história indígena dentro do currículo escolar por meio da redução do espaço destinado ao tema. No caso de *Contato História*, a temática indígena surge apenas entre as páginas 246 e 267, e, desse total, somente 9 páginas são dedicadas especificamente aos povos indígenas do Brasil. O lugar reservado a esses conteúdos revela, portanto, um enquadramento periférico que reforça a impressão de que a história indígena é um adendo, e não parte constitutiva do processo histórico brasileiro.

Já no referencial didático *Do Seu Jeito História* apresenta, em sua abertura, uma proposta aparentemente mais sensível às

perspectivas decoloniais. A presença de iconografia indígena e a menção afrocentrada no início do livro sinaliza uma tentativa de tensionar a narrativa eurocêntrica que historicamente domina os materiais didáticos. No entanto, essa proposta inicial não se sustenta ao longo da obra. Conforme o conteúdo avança, observa-se o retorno a uma tradição narrativa que privilegia, quase exclusivamente, processos históricos europeus, como a Idade Média, a formação dos Estados modernos e as revoluções europeias, enquanto as trajetórias indígenas continuam a ocupar espaços reduzidos e fragmentados.

Essa assimetria na distribuição dos conteúdos não é fruto de um descuido editorial, mas faz parte de uma ideologia histórica mais ampla, denunciada por Ramos, Cainelli e Oliveira (2020). Os autores afirmam que o ensino sobre os povos indígenas tem sido, ao longo dos séculos, a construção de um “Outro silenciado”, cuja representação limitada e estereotipada contribuiu para legitimar práticas de apropriação territorial e marginalização social. Ao falar de um “Outro”, os autores destacam que os indígenas raramente aparecem como agentes históricos, isto é, como pessoas que produzem, interpretam e transformam sua própria história e são, em vez disso, tratados como objetos da narrativa, descritos a partir de perspectivas externas, geralmente eurocêntricas.

Essa crítica ajuda a compreender por que, mesmo quando o referencial didático *Do Seu Jeito História* tenta introduzir uma abordagem decolonial, ela não se consolida. A estrutura do livro, seus capítulos, suas hierarquias temáticas, seus recortes de conteúdo, continua sustentada por uma matriz epistêmica que coloca a Europa como eixo organizador do conhecimento histórico. Assim, o protagonismo indígena é novamente diluído, justamente porque os materiais didáticos foram historicamente

construídos para narrar a história do Brasil a partir da experiência colonial, naturalizando a Europa como o centro irradiador de processos civilizatórios.

O que se observa é que a marginalização da temática indígena, seja no referencial didático Contato História, seja em Do Seu Jeito História, não se limita ao número reduzido de páginas. Ela se revela também na maneira como os conteúdos estão organizados, na persistência de uma lógica narrativa que situa os povos indígenas apenas no passado, abordando rapidamente sobre suas continuidades, resistências, transformações e protagonismos contemporâneos.

Desse modo, a análise dos livros confirma o diagnóstico que mesmo após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, os materiais didáticos continuam a reproduzir a imagem de um “Outro silenciado”, cuja historicidade é condensada e frequentemente desconectada das múltiplas temporalidades vividas pelos povos indígenas no Brasil. A persistência dessa abordagem demonstra que a mudança legislativa, por si só, não basta. É preciso transformar não apenas o conteúdo incluído, mas também as estruturas epistemológicas que organizam a produção dos livros didáticos.

O eurocentrismo como estrutura narrativa

Esse quadro está diretamente relacionado ao que Menezes (2011, p. 62) identifica como o “marco europeu” da narrativa histórica brasileira, que institui 1500 como o início da história nacional e ignora a presença milenar dos povos originários. Tal lógica não apenas delimita o ponto de partida da história do Brasil ao momento do contato colonial, mas também estabelece uma hierarquia implícita entre saberes, culturas e

modos de vida. Ao privilegiar a chegada dos portugueses como evento fundador, a narrativa histórica reproduz a ideia de que tudo o que existia antes era pré-histórico, atrasado ou irrelevante, perpetuando uma visão que subordina as populações indígenas e suas cosmologias.

Neste contexto, é pertinente apresentar a concepção de Ailton Alves Lacerda Krenak, líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia indígena Krenak argumenta: A terra como os povos indígenas a conheciam no século XVI acabou com a chegada de colonizadores europeus (2019). O autor refere-se à destruição de modos de vida e sistemas de conhecimento dos povos indígenas, com o contato colonial.

Krenak faz uma crítica à ideia de pré-história (2019), no sentido de que a historicidade indígena não começa com a escrita ocidental, mas com seus próprios modos de existir e narrar o mundo, que foram interrompidos e de certa forma apagados pelo processo de colonização e escravidão, desconstrói o conceito hegemônico de tempo histórico como “pré-história” e “história” separadas por uma linha evolutiva eurocêntrica ocidental ao mostrar que, para os povos indígenas que viveram a invasão europeia, o “fim de seu mundo” ocorreu quando o colonizador invadiu o território, transformando suas maneiras de existir, pensar e contar o tempo.

Essa organização eurocêntrica repercute diretamente no currículo escolar, determinando o que é considerado conhecimento legítimo e digno de ensino. Consequentemente, a estrutura dos livros didáticos é moldada por essa lógica, reforçando um enredo linear que se inicia com a “descoberta”, como se a trajetória histórica do continente americano e posteriormente do Brasil, fosse uma extensão natural da experiência europeia. Esse padrão narrativo não apenas silencia a

diversidade de sociedades indígenas e africanas que compõem o território e a formação do país, como também limita a compreensão crítica dos estudantes sobre os processos de colonização, resistência e pluralidade cultural que efetivamente constituem a história do Brasil.

Essa crítica ajuda a compreender por que, mesmo quando *Do Seu Jeito História* tenta introduzir uma abordagem decolonial, ela não se consolida. A estrutura do livro, seus capítulos, suas hierarquias temáticas, seus recortes de conteúdo, continua sustentada por uma matriz epistêmica que coloca a Europa como eixo organizador do conhecimento histórico. Assim, o protagonismo indígena é novamente diluído, justamente porque os materiais didáticos foram historicamente construídos para narrar a história do Brasil a partir da experiência colonial, naturalizando a Europa como o centro irradiador de processos civilizatórios.

O que se observa é que a marginalização da temática indígena, seja em *Contato História*, seja em *Do Seu Jeito História*, não se limita ao número reduzido de páginas. Ela se revela também na maneira como os conteúdos estão organizados, na persistência de uma lógica narrativa que situa os povos indígenas apenas no passado, abordando rapidamente sobre suas continuidades, resistências, transformações e protagonismos contemporâneos.

Desse modo, a análise dos livros confirma o diagnóstico de Ramos, Cainelli e Oliveira (2020): mesmo após a promulgação da Lei no 11.645/2008, os materiais didáticos continuam a reproduzir a imagem de um “Outro silenciado”, cuja historicidade é condensada e frequentemente desconectada das múltiplas temporalidades vividas pelos povos indígenas no Brasil. A persistência dessa abordagem demonstra que a mudança

legislativa, por si só, não basta. É preciso transformar não apenas o conteúdo incluído, mas também as estruturas epistemológicas que organizam a produção dos livros didáticos.

Representações cristalizadas: “O efeito túnel do tempo”

Tavares de Souza (2024, p. 61) identifica nos livros escolares o que denomina ‘efeito túnel do tempo’: A representação equivocada que cristaliza a imagem do indígena como aquele sujeito seminu, com arco e flecha, cocar e moradia em ocas. Essa representação, além de estereotipada, produz uma falsa ideia de autenticidade indígena, reforçando a crença de que indígenas contemporâneos ‘não são mais indígenas’. Trata-se de uma operação discursiva que fixa os povos originários em um passado imóvel, como se sua existência legítima dependesse da manutenção de práticas e aparências “tradicionais” definidas pelo olhar não indígena. Assim, qualquer transformação social, tecnológica ou cultural é interpretada como perda de identidade, em vez de ser reconhecida como parte natural dos processos históricos que também atravessam as sociedades indígenas.

Segundo Tavares de Souza (2024, p. 64) argumenta que essas imagens estão ancoradas na visão ocidental de ‘humano moderno’, conceito que hierarquiza culturas e desqualifica formas de viver que não se enquadram nos parâmetros europeus de progresso e modernidade. A partir dessa lógica, modos de existência que divergem do ideal eurocêntrico são percebidos como incompletos, atrasados ou ‘menos humanos’, o que legitima desigualdades e invisibiliza a complexidade dos povos indígenas no presente.

Essa crítica é essencial para compreender que os livros didáticos não apenas omitem conteúdos, mas também produzem

e reforçam sentidos sobre quem são os povos indígenas. Ao disseminar estereótipos e padrões de comparação baseados na modernidade ocidental, esses materiais contribuem para a manutenção de uma visão limitada, paternalista e frequentemente discriminatória, que impede o reconhecimento pleno da diversidade, da historicidade e da contemporaneidade das populações indígenas no Brasil.

A sala de aula entre a legislação e o material didático: tensões e contradições

Mesmo com os avanços proporcionados pela Lei nº 11.645/2008, os livros didáticos ainda não conseguiram aderir plenamente a uma perspectiva decolonial. Essa lacuna impacta diretamente as práticas pedagógicas, pois, em muitas escolas, o professor depende quase exclusivamente do livro didático para conduzir suas aulas. Assim, as contradições entre a legislação e o material didático se tornam evidentes:

- A lei exige pluralidade; o livro oferece homogeneização.
- A lei exige protagonismo indígena; o livro os situa no passado.
- A lei exige crítica à colonização; o livro suaviza ou silencia os processos de violência.
- A lei exige multiplicidade temporal; o livro repete narrativas eurocêtricas lineares.

Em linhas gerais, como afirma Menezes (2011), mesmo com alguns avanços significativos no reconhecimento da ancestralidade indígena; também a importância sociocultural dos diversos grupos étnicos indígenas, que resistiram o processo de colonização, escravidão dos povos nativos do Brasil, não foram

suficientes para alterar as estruturas narrativas dominante, das instituições de ensino, dos profissionais da educação que estão atuando e, conseqüentemente das/os estudantes não-indígenas, que muitas vezes recebem “conhecimentos” equivocados, acerca da temática.

Reconfiguração curricular: Possíveis caminhos para efetivar a lei em sala de aula

Diante dos limites identificados, alguns caminhos se mostram essenciais, especialmente porque a efetivação da lei exige mais do que a inclusão adequada dos conteúdos: requer uma mudança estrutural na forma como a escola compreende e narra a História do Brasil.

É preciso desarticular o eurocentrismo como centro da narrativa histórica, valorizando a continuidade histórica dos povos indígenas, além de toda a historicidade já existente dos povos originários da América, no caso deste trabalho do Brasil.

No entanto, isso implica revisar os marcos temporais, reorganizar os conteúdos e romper com a ideia de que a história brasileira começa em 1500. Uma reconfiguração desse tipo demanda que as escolas adotem perspectivas pluriépistêmicas, reconheçam as diferentes temporalidades dos povos indígenas e incorporem conhecimentos produzidos em outras matrizes que não a ocidental. Ao fazer isso, o currículo deixa de ser apenas um instrumento de transmissão e torna-se espaço de disputa e reconstrução de memórias e sentidos.

Analisando essas disputas, o historiador Jacques Le Goff, argumenta que a memória não se fundamenta como um arquivo neutro do passado, mas um campo de disputas simbólicas, atravessado por relações de poder. De acordo com o autor:

“tornar-se senhor da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos e dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (Le Goff, 1990, p. 426). deste modo, a memória coletiva é construída por meio de seleções que enaltecem determinadas narrativas e silenciam outras, refletindo interesses sociais e políticos específicos. Portanto, as disputas de memória revelam não apenas diferentes interpretações do passado, mas também conflitos no presente, nos quais grupos lutam pelo reconhecimento de suas histórias, identidades e experiências.

Em relação a postura profissional das/os educadoras/es, é importante enfatizar que sem preparo adequado, essas/es docentes tendem a reproduzir os conteúdos que estão presentes nos materiais didáticos. Tavares de Souza (2024) destaca a formação eurocentrada das/os próprias/os formadora/es, mostrando que a insuficiência não é individual, mas estrutural. Investir em formação continuada significa criar espaços de estudo crítico, diálogo com intelectuais indígenas, análise de materiais e desconstrução de estereótipos enraizados na formação inicial. Além disso, permite que as/os professoras/es desenvolvam segurança teórica e pedagógica para mobilizar abordagens mais complexas sobre os povos indígenas e suas histórias.

Dessa forma, é fundamental criar materiais construídos com participação de autoras/es e intelectuais indígenas, rompendo com a lógica de falar “sobre” povos indígenas sem que estejam presentes na elaboração/produção desses materiais decoloniais. A produção de materiais rompendo com a história eurocêntrica, não se limita apenas a conteúdos diferentes, mas outra forma de produzir conhecimento científico, é respeitar as epistemologias indígenas, valorizar narrativas orais, reconhecer cosmologias diversas e evitar enquadramentos que engessam

identidades identificações da figura dos povos indígenas como a imagem romântica ou do bom selvagem (Rousseau, 1999), amplamente criticada pelas ciências humanas e estudos decoloniais, por negar a complexidade histórica e cultural indígena. Ainda, é importante destacar que a inclusão de vozes indígenas fortalece a legitimidade dos materiais e desafia a hegemonia de perspectivas exclusivamente ocidentais.

Protagonismo indígena nas instituições de ensino

Apresentar componentes das culturas indígenas nas instituições de ensino como elementos importantes para formação do país, tais como: as diversas línguas (cada etnia tem sua língua), as narrativas orais, a diversidade artística de cada etnia. Criando podcasts, canais e outras produções culturais indígenas é uma das estratégias para deslocar o olhar da/o estudante, do imaginário estereotipado. Mostrando a pluralidade e a diversidade atual dos povos originários do Brasil. O protagonismo indígena não se limita à presença de autora/es, mas envolve escutar suas interpretações de mundo, suas reflexões sobre o país e suas práticas culturais e políticas. Essa abordagem ajuda a romper com o “efeito túnel do tempo” ao trazer a presença indígena para o agora.

Compreender a história indígena como história de resistência, luta por direitos e reexistências, é essencial para evitar narrativas que cristalizam os povos indígenas apenas como vítimas ou como povos estáticos. A abordagem crítica evidencia a complexidade das disputas, a violência do processo colonial, mas também as estratégias de sobrevivência, reconstrução e afirmação identitária ao longo dos séculos. Isso possibilita aos

estudantes reconhecer o protagonismo indígena como força constituinte da história do Brasil.

Ainda, é importante enfatizar que a temática indígena não pode ser restrita a datas comemorativas ou a capítulos isolados. Quando tratada como adendo e/ou conteúdo complementar, perde potência formativa e reforça sua marginalização dentro do currículo. Superar esse caráter decorativo implica transversalizar a temática nas disciplinas tanto escolares, quanto nos cursos universitários, entendendo de uma vez por toda que os povos indígenas fazem parte da construção da história do Brasil.

Considerações finais

A análise dos livros Contato História (2016) e Do Seu Jeito História (2024), evidencia que embora existam esforços pontuais de renovação pedagógica, ambos continuam reproduzindo uma estrutura narrativa eurocêntrica/ocidental que restringe a presença e o protagonismo indígena. Esses esforços, embora relevantes, permanecem superficiais quando comparados à profundidade das mudanças exigidas pela Lei nº 11.645/2008. Nos dois referenciais didáticos, observa-se que as inserções relacionadas aos povos indígenas tendem a aparecer como complementos, quadros laterais ou conteúdos isolados, sem modificar de fato o eixo central da narrativa histórica, que continua organizado a partir de marcos e valores ocidentais.

A Lei nº 11.645/2008 simboliza um avanço significativo na luta por uma educação plural, crítica e comprometida com a diversidade cultural brasileira, mas sua efetivação depende de mudanças estruturais no currículo escolar, universitário e especialmente, nos livros didáticos que circulam nas escolas. A legislação, por si só, não garante transformações profundas se os

materiais que sustentam o ensino continuam reproduzindo uma visão limitada, que reduz os povos indígenas a figuras do passado ou a aparições pontuais em momentos específicos da história nacional. O distanciamento entre a proposta sancionada pela lei e a prática pedagógica revela como a mudança de paradigma exige não apenas ajustes formais, mas uma revisão epistemológica ampla.

A persistência do “efeito túnel do tempo”, aliado a representações estereotipadas e à limitação espacial destinada aos conteúdos indígenas, revela que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o ensino de História deixe de reproduzir silenciamentos e passe a valorizar de maneira efetiva os povos originários como agentes históricos contemporâneos. Essa permanência de imagens cristalizadas demonstra que a renovação não depende apenas de incluir novos conteúdos, mas de ressignificar o modo como a história é contada, compreendida e ensinada. Enquanto os povos indígenas forem apresentados apenas como habitantes de um passado remoto, continuará sendo reforçada a falsa ideia de que desapareceram ou foram superados pela modernidade, o que legitima desigualdades e apaga suas contribuições no presente.

Romper com esse paradigma exige compromisso político, pedagógico e epistemológico, capaz de transformar tanto os materiais didáticos, quanto a prática cotidiana em sala de aula. Esse compromisso envolve reconhecer que a história do Brasil é múltipla, complexa e construída por diferentes agentes históricos; implica também ouvir e incorporar as vozes indígenas na produção de conhecimento, deslocando as instituições de ensino do lugar de reprodutora de narrativas coloniais para o de espaço de crítica e reconstrução. Somente assim a educação poderá contribuir para um país que reconheça, respeite e valorize a

continuidade, a resistência e o protagonismo dos povos originários na história e na sociedade contemporânea.

Referências

CARVALHO, Aline Vieira de; MENEZES, Victor Henrique da Silva; FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011.

DIAS, Adriana Machado; PELLEGRINI, Marco César. *Do seu jeito: História*. 1. ed. São Paulo, 2024.

DIAS, Adriana Machado; PELLEGRINI, Marco César; GRINBERG, Keila. *Contato: História*. 1. ed. São Paulo, 2016.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

OLIVEIRA, Manoela Freire de. *Romantismo e Indianismo na literatura brasileira: representações do indígena no século XIX*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2025.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa. As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 63–85, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TAVARES, De Souza, Rosely. A Lei n. 11.645/2008 em debate: formação de professores e a presença do indígena no livro didático “Formando Cidadãos”. *Revista Coletivo SECONBA*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 52–67, 2024.

ENSINO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, A PARTIR DA OLÍMPIADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL

Delmaci Ribeiro de Jesus

Introdução

Nas próximas linhas irei apresentar uma experiência pedagógica, que surge a partir da observação de um problema relacionado com o ensino e aprendizagem de História. A proposta vem sendo desenvolvida no Colégio Técnico Mário Barbon (CTMB), na cidade de Pojuca/Ba, que é uma das unidades educativas da Fundação José Carvalho⁴⁰ (FJC). O CTMB está localizado na cidade de Pojuca e atende estudantes do Ensino Médio Regular.

No contexto da disciplina de História, uma das principais dificuldades ou desafio educacional é a falta de interesse dos estudantes em relação ao componente curricular. A hipótese é que no ensino de História, ainda prevalece a ideia de que é necessário memorizar conteúdos e fatos, não havendo ainda, a valorização da construção do conhecimento histórico na educação básica.

⁴⁰ A Fundação José Carvalho (FJC) é uma instituição filantrópica brasileira, fundada em 1975 pelo engenheiro José Carvalho, com a missão de promover a inclusão social através da educação gratuita de qualidade para jovens e crianças carentes, formando cidadãos de caráter e capazes de transformar o Brasil, mantendo escolas na Bahia e investindo em programas socioeducativos. Sua sustentabilidade vem de negócios próprios, como o Rolf Park e laticínios, cujas receitas financiam os projetos.

Ao limitar o desenvolvimento da reflexão crítica, da autonomia intelectual e do protagonismo estudantil, o aprendizado se torna pouco significativo para os alunos, gerando baixo rendimento. Nesse contexto, o Ensino e Aprendizagem por Investigação em Ciências Humanas se apresenta como uma estratégia pedagógica necessária. A presente experiência pedagógica intitulada: “Clube de História do Colégio Técnico Mário Barbon: ensino e pesquisa na educação básica, a partir da Olimpíada Nacional em História do Brasil, ” é uma releitura do Clube de História, método pedagógico desenvolvido como produto de um curso de especialização no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO Catu), no ano de 2015. O Clube de História por definição é:

Um método pedagógico que objetiva estimular a construção do conhecimento científico nas ciências humanas, e proporcionar a popularização da ciência, através de metodologias de ensino e aprendizagem que possibilitem a inserção dos estudantes como construtores de novos saberes (Jesus, 2015, p. 5).

A prática ocorre em um espaço educativo complementar à sala de aula, numa proposta de atividade extracurricular, sem que haja a atribuição de notas. A ideia é proporcionar práticas investigativas e colaborativas, nas quais os estudantes são sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento histórico, potencializando uma aprendizagem significativa⁴¹.

⁴¹ A Teoria da Aprendizagem Significativa foi proposta por David Ausubel (1918-2008) em 1963, na obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. De acordo com Marco Antônio Moreira, a aprendizagem significativa ocorre quando ideias expressas simbolicamente interagem de

O desenvolvimento do Clube de História no CTMB, teve início em 2024, com um total de 68 estudantes e no ano de 2025 foram 62 discentes. Nos dois anos citados, os alunos da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio Regular, participaram das atividades propostas. O diferencial ou inovação da aplicação do Clube de História no CTMB, está no fato de que os estudantes envolvidos na prática pedagógica, se debruçam especificamente sobre uma proposta de ensino e pesquisa de História, a partir da inscrição e participação na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB).⁴² Em função da necessidade de pagar as inscrições, visto que o CTMB é uma instituição de ensino privada (ainda que filantrópica), o processo ocorre em duas etapas.

Num primeiro momento ocorreu a etapa interna na ONHB, na qual os estudantes foram convidados para entenderem o processo de funcionamento da Olimpíada, a partir desse momento foi aplicada uma avaliação, com a finalidade de selecionar os alunos para participarem da etapa nacional da ONHB. Em 2024, 5 equipes foram selecionadas (15 alunos) e em 2025, foram 2 equipes (6 alunos). Desse modo, nos dois anos citados, foram 21 estudantes que participaram ativamente da

maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendente já sabe. O autor esclarece que substantiva significa não literal e que não arbitrária indica um conhecimento relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

⁴² A ONHB é a Olimpíada Nacional em História do Brasil, uma competição organizada pela Unicamp que visa promover o estudo da História do Brasil entre alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estimulando o pensamento crítico e o uso de documentos históricos. O formato da competição envolve fases online com questões de múltipla escolha e tarefas que exploram temas interdisciplinares, podendo conferir vagas em universidades públicas aos medalhistas.

prática proposta no Clube de História, na etapa nacional da ONHB, tendo como ponto de partida o ensino, pesquisa e aprendizagem colaborativa.⁴³

Figura 1. Etapa interna da ONHB 2024, no CTMB.



Fonte: Autoria própria.

Como demonstrado na figura 1, existe uma alta adesão dos estudantes em relação a proposta da ONHB. Na próxima seção, apresentarei a fundamentação teórica que contextualiza a pesquisa e a proposta de ensino do Clube de História.

⁴³ A aprendizagem colaborativa é uma metodologia pedagógica onde alunos trabalham em grupos para resolver problemas, completar tarefas ou desenvolver projetos, compartilhando responsabilidades e construindo o conhecimento coletivamente. Nesse processo, o professor atua como um guia ou mediador, e não como um simples transmissor de conteúdo. O objetivo é desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também competências socioemocionais, como comunicação, empatia e cooperação

Ensino de História e pesquisa na Educação Básica: fundamentos teóricos

O Ensino de História, na Educação Básica, vem passando por transformações significativas, especialmente a partir da crítica aos modelos tradicionais centrados na transmissão e memorização de conteúdos. Nesse contexto, a pesquisa histórica emerge como princípio pedagógico fundamental, capaz de promover aprendizagens significativas, desenvolver o pensamento histórico e estimular o protagonismo estudantil. Ensinar História, portanto, implica criar condições para que os estudantes investiguem, problematizem e interpretem o passado em diálogo com o presente.

Conforme destaca Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011), a pesquisa na Educação Básica deve ser entendida como estratégia didática que possibilita aos estudantes o contato com diferentes fontes históricas e linguagens. Segundo a autora, trabalhar com documentos, imagens, relatos orais e produções culturais amplia a compreensão do conhecimento histórico como construção social, favorecendo o desenvolvimento da análise crítica e da consciência histórica. Assim, a pesquisa em sala de aula contribui para romper com uma visão linear e eurocêntrica da História.

Complementando essa perspectiva, Jörn Rüsen (2010) enfatiza o conceito de consciência histórica como elemento central do ensino. Para o autor, aprender História significa desenvolver a capacidade de atribuir sentido ao tempo histórico, articulando passado, presente e futuro. A pesquisa histórica, nesse sentido, permite que os estudantes construam narrativas próprias, compreendam diferentes perspectivas e reconheçam o caráter interpretativo da História. Ao investigar problemas históricos, os

estudantes desenvolvem competências cognitivas e éticas essenciais para a formação cidadã.

Por fim, Selva Guimarães Fonseca (2003) ressalta que o ensino de História baseado na pesquisa favorece práticas pedagógicas mais democráticas e contextualizadas. A autora defende que a escola deve valorizar a história local, as memórias coletivas e os saberes dos estudantes, promovendo o diálogo entre o conhecimento acadêmico e as experiências vividas. Essa abordagem fortalece o vínculo entre ensino e realidade social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Dessa forma, os aportes teóricos, aqui citados, evidenciam que a articulação entre Ensino de História e pesquisa na Educação Básica constitui um caminho potente para a construção de aprendizagens significativas, críticas e socialmente referenciadas. Ao assumir a pesquisa como princípio pedagógico, o ensino de História se consolida como espaço de reflexão, investigação e produção de sentidos sobre o passado e o presente.

Metodologia para criação e desenvolvimento do Clube de História

A metodologia para a criação e o desenvolvimento do Clube de História foi pautada no combate ao instrucionismo (DEMO, 2010). Durante a investigação científica, o estudante pesquisador pode fazer uso de diferentes métodos que possibilitem alcançar os objetivos propostos no projeto. De acordo com Lakatos e Marconi (2003) o “método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, permite alcançar o objetivo [...] traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.”.

As etapas que foram desenvolvidas para a aplicação do Clube de História, ocorreram na seguinte ordem:

1. Divulgação, com a coordenação escolar, sobre a proposta de inserção do Clube de História como atividade extracurricular dos estudantes;

2. Processo de inscrição e seleção interna dos estudantes na ONHB;

3. Inscrição dos estudantes na etapa Nacional da ONHB;

4. Organização do cronograma de funcionamento do Clube de História;

5. Definição das reuniões do Clube de História, que ocorrem uma vez por semana, para a leitura, discussão e resolução de questões da ONHB;

8. Avaliação, na qual todos envolvidos no projeto foram convidados a fazer o diagnóstico dos possíveis benefícios e/ou malefícios que a pesquisa e o conhecimento científico podem proporcionar ao ensino de História, tendo como ponto de partida a participação na ONHB.

9. Análise da efetividade desse projeto, enquanto prática pedagógica de ensino de História.

A seguir, a figura 2, apresenta um momento de debate das questões da ONHB, em um dos encontros do Clube de História no ano de 2025.

Figura 2. Momento de debate no Clube de História



Fonte: Autoria própria

Ao longo das fases da ONHB, os estudantes se deparam com muitos textos e diversas fontes históricas. E a cada questão apresentada, precisam resolver um problema, uma vez que são 4 alternativas, letras A, B, C e D, sendo que uma delas tem o valor zero, portanto está errada, e as outras 3 são alternativas corretas, porém com pesos diferentes.

Os estudantes ao longo dos encontros dialogam por horas, discutem ideias e debatem com o professor, que deixa de ser o responsável por transmitir conhecimentos e passa a ter a função de mediador. A experiência faz com que os alunos aprendam a se posicionar de forma crítica, colaborativa e construtiva, num percurso dialético que objetiva encontrar soluções e limitar as incertezas.

Processo avaliativo: desenvolvimento, aplicação e primeiros resultados do Clube de História no CTMB

No ano de 2025, durante a participação na 17ª Olimpíada Nacional de História do Brasil, o Clube de História acompanhou 62 estudantes, que fizeram a inscrição e participaram da seleção interna no CTMB, sendo que:

- 6 estudantes foram selecionados para a fase nacional da ONHB, a partir do critério de desempenho quantitativo, na avaliação que foi aplicada, sendo divididos em duas equipes:

Rapazes de Roma: Pedro Siqueira, Samuel Pereira e Jesus Cristian.

Tri Palmares: Nathalia Lima, Zaira Conceição e Luana Santos.

- A 1ª fase ocorreu entre os dias 5 e 10/05, nossos estudantes competiram com 57.142 equipes de todo o Brasil e avançamos para a 2ª fase;
- A 2ª fase ocorreu entre os dias 12 e 17/05, com um total de 46.042 equipes. As nossas duas equipes seguiram para a 3ª fase;
- A 3ª fase ocorreu entre os dias 19 e 24/05, com um total de 27.628 equipes. As nossas duas equipes foram classificadas para a fase 4;
- A 4ª fase ocorreu entre os dias 26 e 31/05, com 13.816, sendo que dessas, apenas 2.317 equipes seguiram na

competição e infelizmente ocorreu a eliminação das 2 equipes do CTMB.

A partir da participação dos estudantes nas atividades do Clube de História e no contexto da ONHB, os discentes foram convidados para responderem um questionário, com o objetivo de mensurar e validar a prática pedagógica, que teve início em 2024 e que em 2025, seguiu atraindo à atenção de alunos do CTMB.

Questionário respondido por 6 estudantes que participaram do Clube de História e da etapa nacional da ONHB 2025

1. Qual a principal dificuldade para aprender História, a partir da metodologia usada nas aulas?
2. A ONHB melhorou a sua aprendizagem no componente curricular de História?
3. Participar da ONHB melhorou em quais aspectos a sua aprendizagem em relação aos conhecimentos históricos?

Estudante 1

Resposta Pergunta 1.

Eu considero a metodologia utilizada em sala de aula muito válida, gosto especialmente quando há uma tentativa de diferenciar as aulas, por meio de músicas, vídeos, imagens e etc. Outro ponto importante, em relação a nota da AV2, seminários apresentados por alunos não são efetivos para o aprendizado da sala, pois as apresentações costumam ser monótonas, além de

haver uma grande diferença na absorção do conhecimento quando o professor ensina em relação a sala de aula invertida, por vezes essa discrepância não é observada devido a nota da AV2 ser limitada a uma exposição de slide, não desconsidero totalmente a prática da sala de aula invertida, porém 5 aulas seguidas de apresentação de falas decoradas torna o assunto maçante e cansativo.

Resposta Pergunta 2.

Sim

Resposta Pergunta 3.

Eu gostei muito de participar da ONHB especialmente nesse último ano, devido a forma de organização que as reuniões estavam ocorrendo.

No meu processo de aprendizagem foi muito importante para a forma que vejo as situações do dia a dia, a partir da ONHB eu passei e investigar mais a fundo as notícias e até mesmo as outras matérias, procurando pelo período histórico que elas aconteciam e sempre questionando o por que as coisas são assim, a olimpíada de história apurou o meu senso crítico para as situações escolares, políticas, para as notícias e até mesmo no dia a dia

Estudante 2

Estudante da 1ª série, participou da ONHB 2025.

Resposta Pergunta 1.

A minha principal dificuldade, principalmente vendo o que se é utilizado em sala, é a interpretação e resolução de atividades, baseado no conhecimento prévio. O que se é ensinado é o raso comparado a especificidade do que se é requerido, saber história é saber de como os eventos que aconteceram reagem diretamente na sociedade e como eles se correlacionam, e assim se faz uma visão de história bem definida.

Resposta Pergunta 2.

A ONHB foi um método eficaz na melhora da minha compreensão das questões de história e auxiliou na forma a qual eu posso realizá-las, de forma a pensar mais abrangente nos acontecimentos mundiais e conectá-los numa linha de raciocínio pertinente e coerente.

Resposta Pergunta 3.

Na ONHB, o meu jeito de ensinar e de pensar foram desenvolvidos de forma extraordinária. Questionar a forma de como a questão está "mais errada" ou mais certa do que a outra nos faz pesquisar, questionar e entender os pequenos detalhes e as nuances da questão e o que aborda, de forma a entender a história como uma ciência transformadora de sociedades. Com isso, nós conseguimos desenvolver nossas habilidades de pesquisa, comparação de questões e de análise meticulosa de cada alternativa.

Estudante 3

Resposta Pergunta 1.

Acredito que a contextualização. Aprender o que aconteceu é relativamente fácil, mas as provas e o próprio Enem sempre cobram uma contextualização muito maior, e isso acaba dificultando o aprendizado.

Resposta Pergunta 2.

Com certeza

Resposta Pergunta 3.

Na ONHB, foi possível observar uma reflexão mais crítica em todas as questões. A contextualização, citada anteriormente, foi aguçada, e uma percepção maior aos detalhes foi requerida. Com a Olimpíada, um mundo novo foi revelado aos nossos olhos, onde várias áreas do conhecimento dialogam entre si construindo saberes. Além disso, a proposta necessária para responder as questões é inovadora, permitindo a gente analisar uma mesma questão de diversos ângulos diferentes. Uma experiência sem igual, com certeza participaria novamente.

Estudante 4

Resposta Pergunta 1.

Minha maior dificuldade para aprender história é quando relaciona com os dias atuais, pois as vezes me confunde um pouco.

Resposta Pergunta 2.

Sim

Resposta Pergunta 3.

Os principais aspectos que melhorei pós olimpíada é a resolução de questão, entender qual alternativa é a mais correta. Meu conhecimento histórico sobre alguns períodos importantes ampliou, e consegui importantes repertórios como o Jornal de Lampião, a exemplo. Também aprendi a interpretar um documento histórico com cuidado e entender que ele pode fugir do óbvio. Além disso, participar da ONHB me inspirou a seguir na carreira de história e aprimorar essa ideia futura.

Estudante 5

Resposta Pergunta 1.

Eu não tenho muita dificuldade em aprender história. Mas acho que muita gente acha difícil porque não entende que a história é viva. Além disso, em muitas escolas falta autonomia e aprofundamento, e isso faz a matéria parecer chata.

Resposta Pergunta 2.

Sim, muito!

Resposta Pergunta 3.

Na ONHB eu realmente aprendi a investigar, relacionar e viver a história de um jeito diferente. Essa experiência, junto com os conteúdos extras que estudamos, transformou muito a minha forma de aprender. Com a olimpíada, nós participantes conseguimos ir além do básico. Usamos vários conhecimentos que já tínhamos para resolver questões que não eram nada óbvias.

Isso me ajudou a criar conexões entre os assuntos até hoje e pretendo levar esse conhecimento para toda a minha vida. Também desenvolvi muita minha interpretação, o que é muito importante para provas de vestibulares como o Enem, que exigem grande carga de interpretação.

Além da interpretação, habilidades como trabalho em grupo, já que foi necessário ouvir e defender meu ponto de vista, investigar de forma autônoma e juntar várias fontes para construir uma resposta foram desenvolvidas. Outro ponto muito importante foi o conhecimento que ganhei durante as fases. Como a olimpíada é focada em História do Brasil, acabei aprendendo muito mais sobre o meu país e sobre a sociedade em que a gente vive. Esses aprendizados viraram repertórios que, na minha opinião, todo mundo deveria ter acesso.

Estudante 6

Resposta Pergunta 1.

A principal dificuldade é absorver o conteúdo sem levar em consideração os efeitos causados em cada acontecimento. Não acho que seja o caso nessa disciplina, sinto que aprendo e absorvo o conteúdo, mas que o tempo destinado a matéria poderia ser maior, isso facilitaria o aprendizado

Resposta Pergunta 2.

Sim, despertou meu interesse em assuntos que fugiam dos conteúdos trabalhados em sala de aula e contribuiu para o conhecimento sobre questões do país.

Resposta Pergunta 3.

A ONHB ampliou meu senso crítico, compreendi que história não é apenas sequência de fatos e que os indivíduos por trás daquilo que não foi contado também é importante. Acredito que minha participação na olimpíada melhorou minhas habilidades nas disciplinas de humanas e linguagens, a técnica de numerar/pontuar as alternativas é boa para usar nas questões feitas em sala

Considerações finais

A partir das respostas dos estudantes, bem como os resultados obtidos na etapa nacional da ONHB, é possível identificar que a proposta pedagógica “Clube de História do Colégio Técnico Mário Barbon: ensino e pesquisa na educação básica, a partir da Olimpíada Nacional em História do Brasil,” pode ser uma importante estratégia para melhorar o ensino e aprendizagem de História. Uma vez que os alunos são mobilizados para a construção de conhecimentos históricos, como citado pela estudante “A ONHB me fez perceber como é importante saber correlacionar, investigar e lidar bem com diferentes materiais. Tudo isso refletiu nos simulados e, conseqüentemente, no meu desempenho geral. ”

É possível afirmar que a estratégia pedagógica, que aqui foi descrita, pode ser ampliada para alcançar mais estudantes, na medida que favorece a formação integral do indivíduo e potencializa o desenvolvimento de características humanísticas, que partem da identificação de problemas, contextualização de

ideias, desenvolvimento da criticidade, escuta, colaboração e desenvolvimento de soluções eficazes, numa perspectiva coletiva.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

DE JESUS, D. R. *Clube de História: uma metodologia para a [re] construção de conhecimentos científicos por estudantes da educação básica* 19 f., Artigo (Pós-Graduação) - Curso de especialização em educação científica e popularização das ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, Catu, 2015.

DEMO, P. *Educação e alfabetização científica*. Campinas: Papirus, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa crítica*. Porto Alegre: Instituto de Física/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

RÜSEN, J. *História viva: teoria da história III*. Brasília: Editora UnB, 2010.

O DISCURSO ABISSAL ENTRE O “VELHO” E O “NOVO” ESTADO: NARRATIVAS DESENVOLVIDAS NA ERA VARGAS DE 1937

Ian Costa Paiva

Jardel Silva França

Introdução

Em primeira análise, ao se tratar das amplas vias que impulsionaram e consolidaram o governo varguista, devemos-nos, antes de tudo, pautar acerca do seu anseio pelo poder político partidário anteriormente ao processo de tomada de posse ao executivo. Posteriormente às eleições para a tomada de posse ao cargo de governador do estado do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas viria a disputar as eleições presidenciais em 1929, tendo como vice-presidente o ex-governador do estado da Paraíba, João Pessoa, aliados contra figura de Júlio Prestes, que se mostrava como um duro opositor.

Embebecido pelo mecanismo discursivo separatista, e suas ações como sendo dissidentes ao monopolismo nacional quase que exclusivamente tomado pela economia recém industrial cafeeira paulista e mineira (estados de primeira grandeza), Vargas passa, neste primeiro momento, a assumir uma posição anti- oligárquica, de modo a investir seus discursos e obras políticas para o enfrentamento à classe industrial monopolista, o que mais tarde, tais empreitadas discursivas lhe concederiam apoio das classes populares e até das mais abastadas, como comerciantes, trabalhadores voltados à construção de obras

públicas por indústrias importadas, apoio ainda da marinha, exército e dos militares.

Ainda como base de sustentação e consolidação da base governista, Vargas fomenta o alavanque de setores econômicos primordiais para a ascensão e formação do Brasil com o elo nacional, como por exemplo, a estatização da sociedade de economia mista da Petrobrás; a criação e posteriormente a reformulação de uma previdência social que tivesse como eixo central a diluição do erário e cofre público a fim de serem convertidos em liquidações para aposentados e pensionistas. Uma outra medida decisória para efetivação do exercício de seu mandato como presidente foi o ato de tornar legítimo, através da Carta Magna, as associações sindicais - sendo criadas como entidades de reivindicações trabalhistas desde o definhamento do Império - tendo suas legalizações postas na Constituinte durante a primeira década de 1930, para fazerem jus ao direito de integrar como parte da sociedade civil, embora cada classe trabalhista tivesse direito apenas a fundação de 01 associação sindical, ainda como o direito de aposentadoria e pensão por morte, ou por invalidez assegurado somente aos contribuintes previdenciários. Como nos diz Dulce Chaves Pandolfi:

O investimento na questão social era reforçado por uma legislação sindical cujo objetivo maior era subordinar os sindicatos à tutela do Estado. A proposta de Vargas era implantar uma estrutura sindical corporativista na qual patrões e empregados, reunidos nas associações de classe, se transformassem em elementos de sustentação do governo. Em 19 de março de 1931, através do Decreto n.º 19.770, adotou-se o modelo de sindicato único. Definido como órgão de colaboração com o poder público, o Estado só reconhecia um sindicato por categoria profissional. A sindicalização não era obrigatória, mas, na prática, tornou-

se compulsória porque apenas os membros dos sindicatos oficiais eram atingidos pelos benefícios. Ou seja, o regime atrelou o investimento na questão social era reforçado por uma legislação sindical cujo objetivo maior era subordinar os sindicatos à tutela do Estado (Pandolfi, 2019, p. 07).

Ou seja, com a adoção destas ferramentas econômicas e sociais já postas e executadas ainda em seu primeiro mandato, Getúlio encontraria a partir da nacionalização do trabalho, dos setores produtivos e industriais, ainda da Marinha e do Exército, uma forma de aproximação das camadas populares à sua base governista, objetivando o estabelecimento de relações amistosas com parlamentares, governadores dos estados e ainda com a sociedade civil para angariar futuros eleitores e apoiadores de seu segundo mandato.

As técnicas de dominação aos setores urbanos e rurais não cessam em fenômenos econômicos e sociais, há também, a partir do que seria denominado como a criação do Estado Novo (1937), a monopolização, por parte majoritariamente do Poder Executivo, dos setores artísticos e culturais.

Abissalidade entre o velho e o novo

Com a projeção de mecanismos discursivos dissidentes e separatistas caracterizados pela aversão à Velha República, Getúlio Vargas passa a adotar para o antro de seu governo políticas que se declaravam como modernistas e novas, atravessadas pelo poder ideológico do “bom civilizado”, de forma com que o novo se tornasse sinônimo de cortês. Isso explica o fenômeno que é plantado em 1930 e colhido em 1937, sendo resultado natural do movimento que teve como ponto de partida em 1930 (Pandolfi, 2019). Este fenômeno explica o motivo da

designação nominal deste período de seu governo, o Estado Novo.

Com a positiva repercussão destas medidas que levariam o Brasil rumo ao progresso é que os intelectuais, como escritores, pensadores, poetas da sociedade burguesa viriam a buscar um seguro elo de conexão com o Estado Novo, embora, neste primeiro momento houvesse uma separação incisiva dos intelectuais aos eixos políticos e partidários. Paulatinamente estes intelectuais passam a integrar as altas cúpulas governamentais para ler os anseios sociais e descrever ao governo, sendo auto intitutados como espécie de arautos, ou ainda pessoas que foram “da torre de marfim à arena política” (Velloso, 2019) como eram reconhecidos os membros da Academia Brasileira de Letras, em que Vargas iria ocupar uma cadeira da Academia em 1941, a fim de nacionalizar eticamente e culturalmente a sociedade brasileira para a formação de uma suposta identidade nacional entrelaçando a ideia da homogeneidade cultural e social.

Uma evidente transformação iria perpetuar por completo o plano de governo eugenista que estava se formando nos seios do governo: a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda, dirigido por Lourival Fontes, como forma de ditar uma estética de salvaguarda dos valores nacionais civilizados, embebecidos por uma lógica de matriz colonial de poder positivista, em que tivesse como ideia central a dominação e repressão das classes minorizadas por meio da “ordem e progresso” dos valores ditos incivilizados.

O DIP buscava o controle total dos meios de comunicação, tendo a vinculação das rádios com o poder executivo, também delegando esta função controladora aos estados, formando os DIPEs, para que desta forma todas as camadas sociais fossem alcançadas. Notícias quase que

apoteóticas em benefício às ações de Vargas e ritmos de músicas únicas as quais representassem o valor do erudito representaram alguns dos mecanismos de controle a todas as classes, sobretudo às subalternizadas durante os inúmeros contextos históricos, caracterizadas como vadias, ociosas, vagabundas e preguiçosas pela elite intelectual que permeava o governo, de forma a reprimir ostensivamente os valores culturais da dita cultura popular. Nas palavras de Velloso:

O DIP buscava, através do controle das comunicações, orientar as mais distintas manifestações das culturas populares. Essa diversidade de orientação na política cultural transparece na própria composição dos intelectuais nos referidos organismos (Velloso, 2019, p. 82).

Desta referida forma de repressão social aos costumes e às culturas do dito popular é que se referenciam todos os intelectuais nascidos no berço do modernismo e do positivismo, como Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade; Oscar Niemeyer; Vinícius de Moraes e tantos outros os quais passam a assumir uma posição civilizatória ao povo com a adoção de medidas higienistas em códigos de conduta, que coíbiavam a comunicação em “gírias” - vocábulo oriundo de identidades diversas -, assim como a higienização nas letras e nas composições rítmicas do samba, considerado como um estilo de música arrítmica (Velloso, 2019) e atrasada, longe do postulado estilo erudito herdado dos padrões europeus.

Acreditavam ainda que o samba deveria passar por uma reformulação em suas letras, mantendo o seu ritmo objetivando a alta audiência do público, para que os e as sambistas passassem a ter um espaço nas rádios controladas pelo DIP, tendo em vista que este era e ainda se configura, na história do tempo presente, o

ritmo que traz à tona os verdadeiros anseios e realidades das condições dos subúrbios, como a boemia; a astúcia; a injustiça e preconceito racial vividos nestes respectivos espaços. Do ponto de vista da massa burguesa, estas reformulações nas referidas letras das músicas de samba passam a assumir um caráter educativo mais abrangente, alcançando ainda criança e jovens, de modo a transmitir, a partir das letras, ideia de pertencimento nacional; ideia do progresso rumo à civilização “moral e ética” correspondente aos valores agregado ao trabalho, que foram estabelecidos pelos intelectuais e adotados por Getúlio Vargas no Estado Novo. No trecho da letra do sambista Ataulfo Alves – Bonde do São Januário, compõe que:

Quem trabalha é quem tem razão. Eu digo e não tenho medo de errar. O bonde de São Januário Leva mais um operário. Sou eu que vou trabalhar. Antigamente eu não tinha juiz. Mas resolvi garantir meu futuro. Sou feliz, vivo muito bem. A boemia não dá camisa a ninguém. E diga bem...

Podemos analisar, por meio da letra deste samba e de tantos outros sambistas com seus clássicos lenços no pescoço, calça culote e chapéu, por exemplo, Wilson Batista; Jorge Faray; Felisberto Martins, como estes estavam atravessados pela lógica modernista em agrupar uma missão civilizatória a partir das relações de trabalho que lhes eram imputadas, de modo com que a arte, de modo geral, passasse a assumir um caráter homogeneizante educativo e cultural, atribuindo uma visão emancipadora do trabalho quase que compulsório, a fim de integrar esta sociedade “bárbara e atrasada” para o seio da formação de uma identidade brasileira. Velloso postula que:

É a educação popular que irá garantir essa homogeneidade de cultura e valores. Nesse período se desenvolve intensa polêmica em torno da participação do intelectual nos

programas radiofônicos. Até que ponto o rádio seria capaz de garantir o alto nível da produção intelectual? Enquanto fosse veículo de comunicação destinado às massas, não teria ele propensões a vulgarizar essa produção? Essas perguntas, levantadas pelos ideólogos do regime, se inscrevem no próprio debate em torno da função da obra de arte na modernidade: objeto de fascínio destinado a uns poucos ou elemento a ser divulgado para um público cada vez mais amplo? Para os ideólogos do regime, conforme já foi visto, a arte deveria estar voltada para fins pragmáticos e utilitários, e não ornamentais. Ampliar o acesso à arte significa, nessa concepção, ampliar a própria esfera de abrangência da doutrina autoritária estadonovista (Velloso, 2019, p. 94-95).

Além do samba, outras expressões artísticas, culturais e desportivas passariam a integrar parte constitutiva desta mudança para os moldes que valorizassem a boa aparência em nome do “progresso”, como, por exemplo, passou a representar a capoeira no início do Estado Novo.

A capoeira Angola, que é em suma representada com estilo de jogo de dentro; jogo malicioso; luta disfarçada de dança; mandingada, sendo uma “arte praticada como ânsia de liberdade”, como nos disse o saudoso Mestre Pastinha, tinha suas características estruturais em desacordo com a imagem que estava buscando para a formação da identidade nacional brasileira, sendo correlata à imagem do vadio, do vagabundo, ou ainda do feiticeiro, com a presença dos clássicos trajes boêmios, como o lenço no pescoço e a navalha no bolso, já que esta, quando utilizada para deferir golpes com quem se estava jogando na roda, não causava cortes por conta dos resistentes e variados tecidos de seda em que os lenços eram fabricados.

A capoeira Angola, com os aspectos como o atabaque - instrumento musical sendo relacionado às religiões de matrizes africanas, ou ainda a presença do pandeiro, assemelhando-se à bateria do samba que caracterizavam a sua prática - adentra ao código penal da República dos Estados do Brasil, com o Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890, sendo estigmatizada como uma prática distante dos moldes eugenistas em que os intelectuais ou mandarins do império projetaram para o Brasil. Ficavam sujeitos à suspensão de liberdade entre 06 meses a 01 ano os capoeiras que fossem pegos “vadiando; praticando capoeiragem; mandingando” em praças ou locais públicos.

Com a formação do Estado Novo, que se origina em 1930, efetivando-se sete anos depois, a arte da capoeira, assim como o samba, passa por uma reformulação em suas origens a fim de resgatar os valores implantados por aqueles que passariam a ocupar a onipresente torre de marfim (Velloso, 2019). Como forma de resistência para não ocasionar a diluição ou o desaparecimento da capoeira enquanto arte e movimento ancestral da população negra, traremos para este texto a figura ilustre de Manoel dos Reis Machado, ou simplesmente Mestre Bimba, nascido em 1899 na Bahia, responsável pela criação de uma outra vertente da capoeira, sendo que esta iria convergir com os padrões normativos estabelecidos pelo movimento modernista como meio de se tornar legítima perante à constituinte, de modo que a retirasse do código penal: a criação da Luta Regional Baiana, nascida no recôncavo baiano de Santo Amaro da Purificação, 53Km de distância da atual capital baiana.

A criação da Luta Regional Baiana, o que se denomina hoje como Capoeira Regional, passa a adotar signos e significantes que marcaram sua aceitação e apoio da própria institucionalidade da república no Estado Novo, são eles: a

retirada do atabaque da composição da bateria; a padronização dos capoeiristas vadios com uniformes brancos (abadá); o agrupamento por sistemas de graduações em cordões, antes sendo substituídos por lenços com sedas amareladas amarradas na cintura; e ainda a obrigatoriedade da realização de aulas e práticas sendo restritas aos ambientes das academias de educação física, adotando métodos e metodologias para a transferência desses saberes próprios e identitários da arte, fazendo com que a arte da capoeiragem, assim como nos foi evidenciado em relação ao samba, tivesse um caráter formativo e educacional correlato aos moldes “civilizados” do estado novista.

Para muitos capoeiras, a descriminalização estaria vinculada ao esforço do mestre Bimba em promover a capoeira como educação física ainda na década de 1930. Além disso, outro fator que teria influenciado a extinção da capoeira do Código Penal estaria relacionado a uma apresentação que mestre Bimba fez, também em 1937, na Bahia, para Getúlio Vargas, então presidente do Brasil. No entanto, o que muitos ainda precisam saber é que, no mesmo ano de 1937, ocorreu em Salvador o II Congresso Afrobrasileiro organizado por diversos intelectuais, preocupados com o estudo da cultura negra no Brasil, a exemplo de Edison Carneiro e Jorge Amado, assim como lideranças do candomblé, na capital baiana. Nesse congresso, os diferentes representantes de práticas culturais afro-brasileiras foram convidados a se pronunciar, ampliando o diálogo entre os estudiosos e os agentes das manifestações de matriz africana na Bahia (Oliveira; Leal, 2009, p. 22).

Figura 1: Mestre Bimba e Getúlio Vargas no ato de legalização da capoeira



Fonte: Memorial da democracia

A capoeira de Bimba, como passa a ser reconhecida, adota para o centro de sua prática movimentos mais contundentes em relação à Capoeira Angola, como o Pisão; Martelo; Armada; Meia-Lua de compasso e Galopantes (tapas). Estes fenômenos que caracterizavam uma arte marcial combativa passam a ser vistos pela composição do estado novista (intelectuais e políticos) como sendo instrumentos formadores de uma identidade própria para o Brasil, tendo a legalização de sua prática profissional regulamentada e assinada por Getúlio Vargas ainda em 1934.

Por conseguinte, como último aspecto analisado, há ainda, como fenômeno do impacto cultural e formação da identidade nacional a agrupação, através do Estado Novo, de intelectuais brasileiros positivistas com a retórica da estática social conceituada pelo sociólogo positivista Auguste Comte, em formular um Plano Político Pedagógico (PPP) através da criação do Ministério da Educação, liderado por Gustavo Capanema. O plano, inicialmente, viria a ter uma ideia formativa mais abrangente, visando “atingir distintas clientelas” (Velloso, 2019).

O período do Estado Novo é particularmente rico para a análise da relação entre os intelectuais e o Estado, já que nesse mesmo período se revela a profunda inserção desse grupo social na organização político- ideológica do regime. Nesse sentido, ao longo do texto, temos a preocupação de enfocar os intelectuais na qualidade de participantes de um projeto político-pedagógico, destinado a popularizar e difundir a ideologia do regime. Destacar o vínculo dos intelectuais com esse projeto significa evidenciar a relação entre propaganda política e educação no Estado Novo. Apresentando-se como o grupo mais esclarecido da sociedade, os intelectuais buscam “educar” a coletividade de acordo com os ideais doutrinários do regime (Velloso, 2019, p. 86).

Por fim, ao elaborar os planos pedagógicos por liderança de Capanema, este constituiu para dentro dos currículos práticas educacionais acríticas e tecnicistas voltadas à educação cívica e militarizada, à educação comercial e industrial, ainda como agrícola, de modo com que os currículos aderissem valor às inúmeras relações de trabalhos como sendo parte constitutiva aos valores formativos de uma suposta identidade nacional, e ainda com que os currículos do estado-novista adotassem um caráter não educativo, mas que privilegiassem treinamentos revolucionários aos e às estudantes em caso de diluição deste autoritária forma de regime.

Referências

FAUSTO, B. *Getúlio Vargas: o poder e o sorriso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Orgs.). *O tempo do nacional: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*:

Segunda República (1930-1945). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

HALL, S. A identidade em questão: a culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

NAPOLITANO, M. F. D.; AMARAL, M. C.; BORJA, W. Linguagem e canção: uma proposta pra o ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo v. 7, n. 13, p. 177-188, set. 1986/fev. 1987.

OLIVEIRA, J. P.; LEAL, L. A. P. *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil*. - Salvador: EDUFBA, 2009.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REGO, W. *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*. Salvador. Editora Itapoan. 1968.

SILVA, T. C. J. B. *Samba e Identidade Nacional na Era Vargas: um guia didático para os professores*. São Luís, 2020.

VIEIRA, F. F. *O samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de História (Mestrado em Ensino de História)*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AVANÇOS HISTÓRICOS OU INTEGRAÇÃO COSMÉTICA PÓS-BNCC?

Francielle Amâncio Pereira

Introdução

Na busca por melhores condições de vida, a sociedade tem passado por transformações, as quais têm possibilitado uma série de conquistas tecnológicas, permitindo uma exploração cada vez mais intensa dos recursos naturais. Mas, junto com isso, vieram também problemas de diversas ordens, dentre eles os de cunho ambiental, que têm sido agravados com a ampliação do poder de consumo das diferentes classes sociais.

A atual crise ambiental, derivada dessas transformações bruscas decorrentes da apropriação do ambiente pelo ser humano, intensificou-se de tal modo que a questão começou a se tornar alvo de debates e discussões, congressos, publicações em jornais, revistas e noticiários televisivos, alcançando proporções mundiais e dando origem a uma série de esforços e iniciativas na tentativa de reverter o quadro de degradação do meio ambiente. É neste cenário que surge a Educação Ambiental, como uma proposta que carrega consigo a perspectiva de formação de um novo agir social, moral e ético.

Em função da amplitude desta formação, é que se propõe que a temática seja desenvolvida sob a perspectiva da interdisciplinaridade, a fim de que a Educação Ambiental alcance seus objetivos.

A despeito de todo o movimento em torno desta questão, tem-se verificado uma série de dificuldades de implementação da Educação Ambiental ou mesmo o desenvolvimento de ações equivocadamente compreendidas como Educação Ambiental nos diferentes espaços formativos, as quais dificilmente assumem um caráter efetivamente interdisciplinar, possivelmente em função, inclusive da dificuldade de se compreender o que venha a ser essa interdisciplinaridade que tanto se propõe.

Mas qual é a importância da abordagem interdisciplinar da Educação Ambiental? Como essa relação tem se manifestado ao longo do tempo em diferentes documentos que orientam o processo educacional?

Partindo dessas questões orientadoras, o presente texto se propõe a desenvolver uma revisão da literatura com o objetivo de identificar os avanços e retrocessos da relação entre interdisciplinaridade e Educação Ambiental ao longo do processo histórico, discutindo alguns de seus impactos no âmbito educacional e reafirmando a importância de que a temática ambiental seja desenvolvida sob uma perspectiva interdisciplinar.

Desta forma, a análise realizada no presente estudo percorrerá desde a explicitação de nossa compreensão sobre interdisciplinaridade, desenvolvendo a ideia de como sua relação com a Educação Ambiental tem se dado ao longo do tempo e, por fim, descrevendo as possibilidades e desafios de sua abordagem.

A complexidade ambiental: uma justificativa para a interdisciplinaridade

A compreensão de complexidade e unidade (interação e integração) entre os elementos que compõem o ambiente está presente no discurso de diferentes autores, dentre os quais destacamos Leff (2001), que afirma que “o ambiente está

integrado por processos, de ordem física e social, os quais são controlados e excluídos pela racionalidade econômica dominante” (Leff, 2001, p. 159-160).

Para o autor, a crise ambiental coloca em questão o conhecimento de mundo, estabelecendo limites para elementos como: o crescimento econômico e populacional, a capacidade de sustentação da vida, a pobreza e as desigualdades sociais etc., ressignificando e reorientando o curso da história, levando-nos a repensar a complexidade do mundo. Ainda segundo Leff, este processo de compreensão da complexidade ambiental requer um processo de desconstrução e reconstrução do pensamento, o qual deve se dar por meio do diálogo e da hibridização de saberes, ideia reforçada por ele quando afirma que “No saber ambiental flui a seiva epistêmica que reconstitui as formas do ser e do pensar para apreender a complexidade ambiental” (Leff, 2001, p. 192).

A este respeito Leff (2001, p. 162) ainda acrescenta que a problemática ambiental “(...) demanda a produção de um corpo complexo e integrado de conhecimentos sobre os processos naturais e sociais que intervêm em sua gênese e em sua resolução” a fim de possibilitar o que ele denomina de “retotalização do saber”, o qual deve se dar não apenas pela simples soma de conhecimentos, mas por uma integração profunda dos mesmos.

O referido autor acredita, em primeiro lugar, que o ambiente integra e está integrado por processos de diferentes ordens, os quais foram fragmentados e marginalizados pelas racionalidades técnica, econômica e científica da modernidade; em segundo lugar, que o enfrentamento da problemática ambiental requer a retotalização do saber; e, por fim, que o saber ambiental conota esses saberes e abre espaço a esta retotalização, a partir da integração profunda dos mesmos, a qual se dá por meio da inter e transdisciplinaridade. Diante disso, fica claro que os

dois processos por ele apontados (desconstrução e reconstrução do pensamento) são a base para a apreensão da complexidade ambiental.

Para Leff (2001, p. 211), “O saber ambiental introduz um novo campo de nexos interdisciplinares entre as ciências e um diálogo de saberes; trata-se da hibridização entre uma ciência objetivadora e um saber que condensa os sentidos que têm se forjado no ser ao longo do tempo”.

Corroborando esta ideia, Vieira (2001) afirma que as chances de enfrentamento dos problemas ambientais residem em nossa capacidade de perceber as limitações do padrão dominante de fragmentação do conhecimento, ou seja, perceber as limitações do padrão cognitivo centrado na análise, na fragmentação e na separação.

Acreditamos que o desenvolvimento da Educação Ambiental através da prática interdisciplinar possa colaborar para a construção desse olhar, na medida em que favorece o entendimento da complexidade do mundo e das inúmeras interações estabelecidas entre os múltiplos componentes da realidade (Morin, 2005a; Lück, 1994), auxiliando na busca de soluções, na superação, pelo indivíduo, da visão da realidade dissociada dele próprio, e colaborando para o rompimento da situação de alienação do ser humano em relação a si e ao ambiente com o qual interage.

A interdisciplinaridade, entendida aqui como “uma proposta epistemológica que tende a superar a excessiva especialização disciplinar surgida da racionalidade científica moderna” (González-Gaudiano, 2005, p. 121), tem sido vista como uma forma de reorganizar o conhecimento, de modo que se possa responder melhor aos problemas que a sociedade vem

enfrentando. Em outras palavras, a interdisciplinaridade pode ser entendida como a integração de métodos e conceitos de diferentes disciplinas, enquanto a multidisciplinaridade, por sua vez, pode ser entendida como a justaposição de disciplinas, em mútua colaboração ou não.

Torres Santomé (1998) compreende a interdisciplinaridade como uma cooperação entre diferentes disciplinas, a partir da qual ocorrem intercâmbios e enriquecimentos mútuos.

Leff (2001, p. 171) também procura definir a interdisciplinaridade. Segundo o autor, o projeto interdisciplinar “(...) busca construir uma realidade multifacetária, porém homogênea, cujas perspectivas são o reflexo das luzes que sobre ela projetam os diferentes enfoques disciplinares” representando a “(...) convergência de um conjunto de visões parciais que se integram organicamente como um código de objetos-signos do saber”. Ou seja, para o autor, este projeto busca promover a convergência dos saberes disciplinares, a fim de integrar os conhecimentos fragmentados pelas fronteiras dos territórios científicos. Neste contexto Leff (2001) destaca que o meio ambiente é o elemento aglutinador desses saberes.

O autor esclarece, contudo, que a perspectiva interdisciplinar representa mais que uma mera somatória das ciências e seus respectivos saberes, correspondendo a uma “(...) seleção de variáveis e dimensões significativas para apreender uma problemática a partir dos enfoques de diferentes disciplinas (...)” (Leff, 2001, p. 95).

De forma bastante semelhante a este pensamento, Morin (2005b) afirma que a interdisciplinaridade é a reunião de

disciplinas que estabelecem trocas e cooperações entre si, transformando-se em algo orgânico.

Deste modo, ainda que a proposição da interdisciplinaridade não coloque em questão a organização disciplinar da ciência moderna, aponta para a necessidade de que tais fragmentos sejam abordados no âmbito de suas intrínsecas relações. Isso porque, por mais que se consiga – e seja necessário – subdividir a realidade no campo teórico, para facilitar o seu estudo, existem componentes que estão inexoravelmente interligados, como deveria ocorrer no caso da Educação Ambiental.

Entre professores e pesquisadores já existe uma concepção bastante difundida quanto à importância da interdisciplinaridade como um princípio norteador que auxilia o bom desempenho da Educação Ambiental. Da mesma forma, o desenvolvimento de atividades interdisciplinares utilizando como eixo integrador o tema Educação Ambiental também é bastante considerado, já que, de acordo com Amaral (1998), o enfoque ambientalista e a Educação Ambiental tem potencial para uma integração ampla e intensa.

Segundo Pereira (2008), isso se deve à própria característica globalizadora da Educação Ambiental, cujos princípios consistem em conferir ao indivíduo os conhecimentos necessários para compreender e analisar criticamente as relações entre a sociedade e o ambiente, desenvolvendo uma ação crítica e consciente frente às questões que a partir daí se apresentam.

O contrário também é verdadeiro, visto que os processos formativos desenvolvidos sob a perspectiva interdisciplinar também favorecem o desenvolvimento de uma visão complexa de mundo e de ambiente, capaz de revelar as interações e integrações

dos elementos que o compõem e contribuindo, portanto, para a busca de soluções mais efetivas para os problemas ambientais.

O casamento entre Interdisciplinaridade e Educação Ambiental – aspectos históricos e sócio-político-educacionais

O desenvolvimento da Educação Ambiental com enfoque interdisciplinar pleno oferece a possibilidade de compreensão dos aspectos ambientais a partir de um processo que se desenvolve de maneira coletiva e integral. Ele também promove a compreensão da complexidade natural do ambiente e do ser humano em suas mútuas relações, e das transformações resultantes da interação entre aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais. Além disso, oferece meios para o desenvolvimento de conhecimentos, comportamentos e habilidades práticas necessárias à participação responsável e eficaz nos processos de conservação e busca de solução dos problemas ambientais. É nesse sentido que o enfoque interdisciplinar é adequado ao desenvolvimento de uma proposta produtiva em Educação Ambiental (Pereira, 1993), e vem sendo cogitado há algumas décadas.

Desde a década de 1950, muito se tem lutado por mudanças no currículo da educação básica, em busca de uma renovação capaz de garantir ao aluno a formação adequada às necessidades do seu tempo. Em termos de integração dos conteúdos curriculares e de abordagem da Educação Ambiental, não podemos deixar de destacar, embora de forma bastante sucinta, alguns momentos deste processo.

A despeito de diversas iniciativas precursoras durante a primeira metade do Século XX, geralmente inspiradas no escolanovismo, até a década de 1950 o modelo tradicional de

ensino exibiu sua hegemonia nas escolas brasileiras, sendo caracterizado por currículos escolares multidisciplinares, organizados de maneira fragmentada, em componentes curriculares compartimentados, impermeáveis entre si, e dentro dos quais os conteúdos trabalhados também se subdividiam em unidades geralmente estanques.

Mas o panorama histórico brasileiro da década de 1950, marcado pela abertura econômica do país ao capital estrangeiro e pela influência ainda mais forte dos EUA na vida nacional, criou as condições iniciais favoráveis à mudança na educação brasileira nas décadas de 1960 e 1970, particularmente no tocante à introdução de ideias tecnicistas nos currículos e programas nacionais, conferindo outras perspectivas aos movimentos pela renovação do ensino tradicional iniciados na segunda metade da década de 1950.

Apesar disso, até o início da década de 1960 o trabalho interdisciplinar preocupado com a questão ambiental ainda não havia conquistado a atenção da sociedade. A Educação Ambiental não fazia parte do cotidiano social. Ao contrário, o estudo de temas relativos à questão ambiental permanecia limitado ao desenvolvimento de conteúdos ecológicos, em que a preocupação principal girava, além das relações entre os seres vivos e seus ambientes físicos, em torno dos recursos naturais disponíveis, crescimento da população, disponibilidade de alimentos, possibilidades de domínio da natureza pelo homem e conquistas tecnológicas.

Em termos de integração dos conteúdos curriculares, no fim da década de 1950 e início da década de 1960, podia ser observada em algumas experiências individuais de alguns professores que, com uma “postura radical e rebelde” rompiam “com programas rígidos e técnicas expositivas, integrando arte,

vida cotidiana e conteúdo formal num caldeirão fascinante e desafiador” (Amaral, 1995, p. 47-48, 62). Segundo o mesmo autor, em termos coletivos e institucionais, o colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo - USP - (fundado em 1957) e os Ginásios Vocacionais e Experimentais Pluricurriculares (fundados em 1962) foram pioneiros em inovações metodológicas e programáticas, por intermédio da adoção de práticas educacionais escolanovistas centradas nos chamados estudos do meio. Essa prática consistia em colocar os alunos em contato direto com os fenômenos no meio ambiente. Desse modo, o estudo do meio apresentava-se como uma grande porta ao desenvolvimento interdisciplinar dos conteúdos, à medida que favorecia a abordagem articulada de diferentes enfoques (biológico, físico, social, etc.) (Amaral, 1995).

Na década de 1960, com a promulgação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61), criaram-se condições curriculares para o desenvolvimento do tecnicismo nas escolas, além de os currículos escolares do ensino secundário terem obtido espaço para se diferenciarem (Amaral, 1995).

De acordo com o Artigo 44 desta lei o ensino secundário (constituído pelo que atualmente se denomina como segunda fase do ensino fundamental e pelo ensino médio) “(...) admite variedade de currículos segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos” (Brasil, 1961, grifo nosso).

Deste modo, com a nova LDB deixaram de existir as barreiras dos programas oficiais que impediriam a sua renovação, facilitando a penetração de projetos curriculares norte-americanos, anos depois.

Juntamente a isso, emergiu uma onda de questionamentos quanto aos currículos vigentes, por parte de professores que, com

o aumento do número de Faculdades de Filosofia, tiveram a oportunidade de cursar a graduação e tomar contato com novos conhecimentos (Fracalanza; Megid-Neto, 2006).

Embora tenha aberto possibilidade para mudanças voltadas para a Educação Ambiental, este cenário de transformação nas políticas públicas foi desmantelado em função de uma reviravolta no contexto político nacional em 1964, com o golpe militar e a instalação da ditadura.

No ano de 1965 - um ano após a instalação da ditadura – são implementadas diferentes ações relacionadas à renovação do ensino. No caso do ensino de Ciências estas ações foram orientadas principalmente por órgãos como os Centros de Ciências (sendo o CECISP o Centro de Ciências do Estado de São Paulo, CECIBA o da Bahia, CECIMIG o de Minas Gerais, CECIRS o do Rio Grande do Sul, CECINE o de Pernambuco e CECIERJ o do Rio de Janeiro), a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências – FUNBEC, e o Instituto Brasileiro de Educação em Ciências e Cultura - IBECC, que garantiram a difusão de novas ideias sobre o ensino das Ciências Físicas e Naturais e da Matemática, com vistas principalmente à incorporação das aulas práticas no interior das escolas e a formação do aluno na perspectiva do “pequeno cientista” (Fracalanza; Megid-Neto, 2006).

Entretanto, vários foram os fatores que se contrapuseram ao seu sucesso, dos quais destacamos: a ação dos professores engessada pelo treinamento para a padronização rígida das simulações investigativas efetuadas; o despreparo material das escolas para incorporar essas inovações metodológicas; a desconsideração dos conhecimentos prévios do aluno anulando a relação ciência-vida-sociedade; a falta de contextualização dos experimentos realizados; o distanciamento e a fragmentação da

realidade; a desconexão entre os temas estudados e o ambiente; a tentativa de substituição arbitrária do senso comum pelo conhecimento científico; a supervalorização da atividade científica em relação a outras profissões e da prática de laboratório em relação a outras estratégias de ensino; excessiva disciplinarização do conhecimento; e, ainda, a falta de oportunidade para que o aluno desenvolvesse a capacidade de análise crítica sobre os problemas e buscasse soluções próprias (Amaral, 1998).

Outras propostas consideradas inovadoras também foram desenvolvidas na década de 1960. Algumas delas, inclusive, dotadas de certo grau de integração dos conteúdos. Uma delas foi a adoção das Geociências como uma das opções programáticas no ensino de Ciências de 1º e 2º graus, a qual deveria desenvolver os conteúdos de maneira integrada, abordando aspectos da Geologia, da Física, da Química e da Biologia (Amaral, 1995). A perspectiva de Geociências, inspirada no Projeto Investigando a Terra, denominado em sua versão original norte americana de Earth Science Curriculum Project (ESCP), foi pioneira no desenvolvimento de uma visão sistêmica do planeta, em termos de currículo escolar (Amaral, 1998).

Ao final da década de 1960, a Reforma Universitária elaborada pelo MEC deu origem às Licenciaturas Curtas, que visavam aligeirar a formação de docentes, especialmente em Ciências e em Letras. Um dos desdobramentos dessa modalidade de graduação foi o aparecimento de alguma integração entre as diferentes disciplinas das Ciências Físicas e Naturais, mas que, devido a uma carga horária bastante reduzida, frequentemente não passavam de simplificações dessas disciplinas (Amaral, 1995).

A despeito de suas deficiências e inadequações, essa mudança, assim como as anteriormente citadas, foi de grande relevância, pois deu início à preocupação com a integração entre conteúdos e disciplinas, e com a importância da interdisciplinaridade.

O fim da década de 1960 foi marcado pela popularização da problemática ambiental, inspirada na polêmica internacional sobre o uso da energia atômica, bem como nos debates realizados pelo Clube de Roma sobre os limites para o crescimento socioeconômico do planeta, os quais deram origem a um relatório impactante sobre o tema (Amaral, 1995).

Cabe lembrar que o Clube de Roma é um grupo fundado em 1968, composto por personalidades da comunidade científica, acadêmica, política, empresarial, financeira, religiosa e cultural, que se reuniram para debater temas diversos relacionados ao futuro da humanidade, como meio ambiente, desenvolvimento sustentável, política, economia, etc. (Club of Rome, 2025).

Mas, aqui no Brasil, apesar da abertura à tecnologia educacional norte-americana, ocorrida na década de 1960, especialmente com o desenvolvimento do chamado “milagre brasileiro” que procurava colocar o país em sintonia com as demandas do capitalismo internacional, os problemas ambientais de maior escala ainda não haviam conseguido encontrar suporte no pensamento ecológico da época, mesmo que esta fosse uma questão que já ocupava espaço nos debates educacionais nos Estados Unidos. Isso ocorreu, primeiramente porque esta abertura teria sido um grande engodo, já que a tecnologia importada para o Brasil, não passava de recursos e estratégias já testadas pelos norte-americanos sem grande sucesso e, portanto, consideradas ultrapassadas. Além disso, a sociedade estava muito concentrada

na tradição e expansão científicas, para dar espaço às questões ambientais (Amaral, 1995).

Foi só no início da década de 1970 que houve uma difusão da preocupação com a questão ambiental no país, como decorrência da publicação do relatório produzido pelo Clube de Roma no Brasil, assim como de uma série de reuniões e debates nacionais e internacionais sobre o assunto. A popularização dessas ideias apontou para a necessidade da formação do indivíduo para uma visão integrada do ambiente, o que favoreceu as discussões sobre interdisciplinaridade (Amaral, 1995).

Em 1970, em Nice, havia sido realizado o Seminário sobre Interdisciplinaridade, organizado pelo Centro para Investigação e Inovação do Ensino (CERI), com o apoio do Ministério de Educação Francês e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Após a realização deste seminário, foram deflagrados trabalhos que se dedicaram à busca pelo entendimento sobre o modo como estão organizados os processos de ensino-aprendizagem e de pesquisa (González-Gaudiano, 2005).

A primeira menção oficial sobre a necessidade de articulação entre interdisciplinaridade e Educação Ambiental aconteceu em 1972, na Conferência de Estocolmo. Dentre as recomendações aprovadas para compor o Plano de Ação elaborado nesse encontro, pode ser destacada a de nº 96, que caracteriza a Educação Ambiental como uma ação “(...) de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extraescolar, que envolva todos os níveis de ensino e se dirija ao público em geral, jovem e adulto (...)” (Dias, 2004). A partir desta recomendação fica explicitado não apenas a urgência da abordagem interdisciplinar da Educação Ambiental, bem como a necessidade de que ações dessa natureza sejam desenvolvidas no ambiente

escolar, e, mais ainda, que extrapolem os muros das escolas, sem distinção de idade, abrangendo a sociedade como um todo.

É neste cenário de disputas que emerge a Educação Ambiental e, a partir da necessidade de definir sua identidade frente a outros campos da educação, o conceito de interdisciplinaridade passa a representar um recurso conveniente, ao qual a Educação Ambiental começa a ser vinculada (González-Gaudiano, 2005).

No Brasil, em 1974, durante o governo Geisel, encaminhou-se um processo lento e gradual de abertura política de diversos setores, que abriu espaço para a estruturação do pensamento curricular crítico (Amaral, 1995).

No âmbito da educação, também na década de 1970 ocorreu a criação da pós-graduação na universidade brasileira, libertando nossos educadores da influência quase exclusiva da visão tecnicista difundida por autores norte-americanos e abrindo espaço para a inserção do pensamento europeu, de influência predominantemente marxista, junto à elite educacional do nosso país, mas que só resultaria em desdobramentos práticos cerca de uma década depois (Amaral, 1995).

Com a promulgação da Lei 5692/71, em 11 de agosto de 1971, torna-se obrigatória a profissionalização no nível médio (anteriormente denominado ensino de nível colegial), o que determina o direcionamento de esforços neste sentido, havendo uma expansão dos Cursos de Licenciatura (inclusive em instituições particulares) (Brasil, 1971).

Em termos curriculares, a integração de conteúdos aparece de maneira relativamente tímida no Parecer nº 853/71, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP, quando, ao discorrer sobre Relacionamento, Ordenação e

Sequência, aponta a dificuldade de se organizar um currículo sem divisões entre disciplinas, mas determina que estas devam ser oferecidas de modo que o aluno consiga compreender o conhecimento como um “conjunto orgânico e coerente” (São Paulo, 1985). Ou seja, a proposta é que as disciplinas sejam articuladas de modo que os alunos possam compreender a inter-relação das diversas áreas do conhecimento.

Dando indícios de como isso deveria acontecer, o documento estabelece a chamada “Classificação Tríplice” para o ensino fundamental, em que propõe a organização do currículo em três linhas: Ciências (que engloba as Ciências Físicas e Biológicas e a Matemática), Comunicação e Expressão (abordando Língua Portuguesa) e, a terceira, Estudos Sociais (História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil). Essa forma de organização curricular representou um nítido esforço de integração curricular (Amaral, 1995).

Em 1972, vários projetos curriculares são financiados pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino de Ciências (PREMEN / MEC), destacando-se, dentre as inovações produzidas por eles, o fato de preverem a possibilidade de integração curricular das áreas de educação científica (Fracalanza; Megid Neto, 2006).

Um deles, o Projeto Ciência Integrada, destinado à 1ª série do Ensino Médio, além de integrar três áreas (Biologia, Física e Química), visava desenvolver questões aplicáveis ao cotidiano do aluno, apresentar o homem como um ser intimamente integrado ao ambiente e apresentar a ciência como instituição, além de suas implicações no mundo moderno.

Também foi concluída nesse período a versão brasileira do Earth Science Curriculum Project (ESCP), denominada

Investigando a Terra. Este projeto consistia numa proposta curricular para o ensino médio, importada dos EUA na década anterior e traduzido e adaptado pelo FUNBEC, o qual “representava as Geociências no elenco de propostas renovadoras norte americanas” (Amaral, 1995, p. 71).

Era constituído por um curso completo, com texto, atividades práticas e recursos didáticos, consubstanciados em Livro do Aluno (dois volumes) e Livro do Professor (dois volumes). Estruturava-se a partir de temas unificadores que possibilitavam o tratamento interdisciplinar dos conteúdos, subordinando as noções de física e química aos fenômenos biológicos e geológicos. Os temas utilizados foram: ciência como pesquisa, compreensão de escala, previsão, universalidade das transformações, fluxo de energia no universo, adaptação às transformações ambientais, conservação da massa e da energia do universo, sistemas terrestres no espaço e no tempo, uniformidade dos processos: uma chave para interpretar o passado, desenvolvimento histórico do conhecimento científico. Dessa forma, o ESCP caracterizava-se por apresentar uma visão integrada ou sistêmica do ambiente terrestre (Amaral, 1995).

Também na década de 1970, inicia-se a elaboração das propostas curriculares estaduais que compartilharam em parte desse mesmo ideário. Um exemplo disso foram os Guias Curriculares elaborados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por intermédio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), em 1973. Esse documento trouxe uma série de diretrizes e características curriculares consideradas inovadoras para aquele período. Uma delas foi a incorporação de temas unificadores para cada série do ensino de 1º grau, que, entre outras coisas, possibilitavam um tratamento mais integrado dos conteúdos.

Essa preocupação com a perspectiva integradora fica mais evidente no caso do currículo de Ciências, em que parte dos temas unificadores apresenta preocupação com a formação de uma visão global do ambiente, abordando os problemas ambientais sob diferentes enfoques, e desenvolvendo uma visão de planeta dinâmico e integrado (Amaral, 1998).

Entretanto, apesar deste avanço, as diretrizes veiculadas pelos Guias Curriculares do Estado de São Paulo tiveram uma repercussão pequena no interior da escola, principalmente porque ainda predominava nela o modelo tradicional de ensino, em que os conhecimentos são transmitidos como verdades absolutas e inquestionáveis, assim como de forma dispersa nas subáreas estanques das Ciências Físicas e Naturais e, também, porque os professores não estavam devidamente familiarizados e identificados com o Guia.

Também não podemos nos esquecer do papel do livro didático, muitas das vezes utilizado como manual pelos professores e que, até a primeira metade da década de 1970, praticamente ignorou a tentativa de adoção da interdisciplinaridade expressa no Guia Curricular. E, mesmo após a reforma curricular ocorrida na segunda metade da década de 80, sobre a qual discutiremos a seguir, a parcela das coleções que tentou incorporar algum tipo de interdisciplinaridade o fez de maneira precária e insatisfatória, mantendo o caráter fragmentário e compartimentado dos conteúdos e da noção de ambiente, bem como o antropocentrismo e o cientificismo igualmente marcantes (Amaral, 2001; 2006).

Desse modo, o livro didático, que poderia ser um veículo de difusão da abordagem interdisciplinar dos conteúdos para o interior da sala de aula, já que grande parte dos professores se

embasa exclusivamente nele para o desenvolvimento das aulas, acabou tornando-se mais um obstáculo.

Em termos da abordagem da questão ambiental, este período é marcado pela dicotomização entre o ambiente natural e o ambiente humanizado. A despeito disso, não se pode deixar de reconhecer o valor existente no simples fato de maior tomada de consciência sobre as questões ambientais.

No âmbito internacional, no ano de 1975 foi elaborada a Carta de Belgrado, outro documento de referência para a Educação Ambiental, produzido ao final do Encontro de Belgrado, na qual foi reforçada a essência interdisciplinar da Educação Ambiental, quando foi apontada como um dos princípios orientadores dos programas de Educação Ambiental (Dias, 2004).

Em 1977 foi realizada pela Unesco a Conferência de Tbilisi. Ao final do encontro, foi originado um documento em que a interdisciplinaridade novamente é reforçada como um dos princípios básicos da Educação Ambiental. Já no prefácio do documento, é esclarecido que “a educação ambiental não é uma matéria suplementar que se soma aos programas existentes, exige a interdisciplinaridade, quer dizer, uma cooperação entre as disciplinas tradicionais, indispensável para poder se perceber a complexidade dos problemas do meio ambiente e formular sua solução” (Unesco, 1980). Isso quer dizer que, no âmbito do sistema escolar, a Educação Ambiental não deveria ser assumida como atividade extra ou adicional, mas sim como parte integrante dos currículos escolares que, para ser realizada de modo a possibilitar a visão complexa e integrada do ambiente e dos problemas que o acometem, deveria ser abordada de forma cooperativa pelas diferentes disciplinas.

Apesar do esforço representado por esses e outros encontros e reuniões em estimular o desenvolvimento de uma Educação Ambiental sob a perspectiva interdisciplinar, o que se observou até o final da década de 1980 foi um cenário de integrações superficiais e reducionistas.

Cabe chamar a atenção para o fato que a década de 1980 foi marcada pela instauração de uma nova ordem econômica mundial: o neoliberalismo. Nesse período, o sistema educacional vivenciou um processo de grande esforço na universalização e democratização da educação básica, especialmente do ensino fundamental. Com isso, observou-se o aumento dos investimentos neste nível de ensino, de modo a tentar promover a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, este processo não aconteceu dissociado da disseminação de tecnologias da informação, da modernização econômica e do fortalecimento dos direitos do cidadão, que promoveram um maior reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento (Mello, 2000).

Este período marcou o início de uma série de reformas educacionais, em que a questão da interdisciplinaridade ganhou maior relevância. Isso porque nas discussões pedagógicas da época atribuíam-se à fragmentação do conhecimento e à compartimentação curricular a culpa por muitos dos problemas escolares (exclusão social, evasão escolar, dificuldades de aprendizado etc.) e socioeducacionais (despreparo para a cidadania, particularmente o exercício consciente do voto político; ignorância ou displicência em relação à questão ambiental etc. (Amaral, 1995).

No bojo dessa onda de mudanças curriculares que atingiram o âmbito estadual, local, ou mesmo as unidades escolares, atendendo às novas demandas educacionais, a segunda

metade da década de 1980 foi marcada pela elaboração e promulgação das novas Propostas Curriculares, em substituição aos Guias Curriculares do Estado de São Paulo. As novas Propostas Curriculares apresentaram algumas sugestões para o tratamento interdisciplinar dos conteúdos, entre elas a adoção dos temas unificadores (Amaral, 1995).

O ambiente foi tomado como tema gerador, articulador e unificador programático-metodológico do currículo de Ciências. No âmbito programático, foi subdividido em três subtemas: os componentes e os fenômenos; as interações entre os componentes e os fenômenos; as interações entre os demais componentes e fenômenos e o homem. Segundo o documento, esses subtemas deveriam ser tratados a partir de quatro enfoques: a matéria; a Terra como planeta; a energia; os seres vivos. Assim, os tópicos a serem trabalhados nas aulas deveriam representar o cruzamento entre um dos subtemas e um dos enfoques (Amaral, 2001). Nota-se nesta estrutura, mais uma vez, um forte potencial interdisciplinar.

Entretanto, considerando a pequena penetração que a Versão de 1988 dessa proposta teve na sala de aula, em 1991 a CENP promoveu modificações na mesma, as quais representaram um retrocesso em termos interdisciplinares, voltando a abrir espaço para o sequenciamento e a fragmentação dos conteúdos (Amaral, 1995).

Nesse período, a situação da Educação Ambiental no país ainda era de pouca proeminência, apesar de ter conquistado grande destaque no cenário internacional. Apesar disso, o pensamento ecológico passava por um processo de transformação, abandonando o caráter ingênuo e cientificista, e adotando uma perspectiva político-ideológica, ética, econômica e cultural.

Mas foi, sobretudo a partir do contexto histórico vivido na década de 1990 que a ideia de integração foi retomada como uma tentativa de superação da compartimentação estanque do conhecimento, e ganhou forças, sendo abordada inclusive pela literatura e pela legislação nacional.

O fim dos anos 1980 e a década de 1990, particularmente no âmbito do ensino de Ciências, foram marcados pela tomada de força de uma tendência cujo foco era a crítica da obsolescência dos conteúdos curriculares adotados até então, considerados muito restritos e pouco preocupados com o estabelecimento das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Esta tendência foi chamada de CTS, à qual mais tarde inseriu-se também a preocupação explícita com o ambiente, passando a ser reconhecida como CTSA, a formação crítica e emancipatória do sujeito (Amaral, 1995).

No que diz respeito às características desta tendência, nota-se a intenção de uma abordagem que desenvolva a visão de ciência intimamente integrada ao ambiente, em que este seja desvelado como um meio em contínuas e profundas transformações que interajam e integrem entre si e com outros elementos naturais, em busca do equilíbrio dinâmico.

No âmbito da legislação, foi emitido pelo antigo Conselho Federal de Educação (CFE) um Parecer (226/87), reforçando a necessidade de desenvolver, no contexto escolar, uma Educação Ambiental baseada na abordagem interdisciplinar, que propiciasse aos indivíduos um conhecimento sobre fenômenos ou circunstâncias do ambiente, e uma Lei (9795 de 27 de abril de 1999), instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), pautada, entre outros, na perspectiva inter, multi e transdisciplinar (Dias, 2004).

Outro elemento que merece destaque é o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), elaborado durante a Rio-92. Este documento apresentou, como um dos seus princípios, a ideia da transversalidade, construída a partir de uma perspectiva inter e transdisciplinar (Dias, 2004).

Sob a perspectiva das políticas públicas educacionais, nos anos 90, com a promulgação da Lei 9394/96 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - tem início uma nova etapa de reformas que visa atingir não mais sistemas isolados, mas sim regulamentar toda a educação nacional.

O referido documento não estabelece nenhuma disposição sobre Educação Ambiental nem faz qualquer menção expressa sobre ela. Nota-se apenas a presença de trechos que implícita e vagamente dão algum indício sobre a intenção de tratar esse tema ainda que de modo indireto. Um desses trechos estabelece que os currículos de ensino fundamental devam abranger obrigatoriamente o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Art. 23, § 1o). Outro deles, agora em relação ao ensino superior, é quando afirma que este nível educacional tem por finalidade estimular o conhecimento do mundo presente, principalmente em escala nacional e regional (Art. 43, VI).

Deste modo, pode-se perceber que há uma desobrigação, por parte do documento em cumprir o que estava sendo proposto em termos de Educação Ambiental 'e que ficara estabelecido desde a Conferência de Estocolmo de 1972, onde ela fora incluída como um instrumento de política pública relevante para a promoção de uma nova ordem mundial mais justa. Além disso, não se pode deixar de comentar sobre a pouca relevância deste apontamento, visto que o conhecimento do mundo físico e natural, bem como da realidade social e política, nunca deixou de

ser o assunto das escolas em qualquer nível de ensino, pois “(...) afinal todas oferecem disciplinas que tratam de algum modo do mundo físico e natural e a experiência mostra que isso não é suficiente para criar uma consciência socioambiental capaz de mudar atitudes, gerar habilidades, desenvolver o sentido de participação e outros objetivos da educação ambiental” (Barbieri, 2001, p. 9).

No ano de 1996 o MEC, possivelmente influenciado pelos ideais neoliberais na educação, criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, no que se refere ao ensino fundamental, apresentam os fundamentos gerais a serem adotados pelos diferentes componentes curriculares - dos quais destacamos o ensino de Ciências -, acompanhados dos objetivos, conteúdos, encaminhamentos metodológicos e sugestões de atividades, que foram organizados em quatro ciclos, correspondendo cada um a duas das séries convencionais (Amaral, 1998).

Dessa forma, por meio dos PCN, foi estendido um conjunto de princípios e diretrizes educacionais para todo o país (BRASIL, 1997), que, entre outras intenções, visava reduzir a fragmentação dos conhecimentos no currículo escolar, por meio dos temas transversais, o que, segundo Amaral (1998), conferiu à proposta um “espírito” interdisciplinar.

Cabe destaque para a escolha do Meio Ambiente como um dos seis temas transversais, cuja abordagem recebe, no documento, a seguinte orientação:

Os conteúdos de Meio Ambiente serão integrados às áreas numa relação de transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas de conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental. É preciso que o aluno compreenda as múltiplas dimensões dos problemas

ambientais, para além da segmentação do saber em disciplinas, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre as escalas local e planetária desses problemas (Brasil, 1997, p. 84).

Entretanto, a proposta não foi concebida sem equívocos e deficiências. No caso dos PCN de Ciências, por exemplo, sua estrutura e desenvolvimento apresentam certa incoerência com a diretriz interdisciplinar assumida inicialmente pelo documento. Isso porque, segundo o documento, o componente curricular de Ciências deve se estruturar sob três grandes eixos (educação ambiental, educação em saúde e educação tecnológica) que devem ser desenvolvidos em quatro blocos tratados separada e independentemente: “Ambiente”, “Ser Humano”, “Saúde” (comuns a todo o desenrolar do ensino fundamental) e “Terra e Universo” (presente apenas na segunda metade do desenvolvimento curricular), como se na realidade externa às salas de aula os quatro não estivessem todos interligados (Amaral, 1998, 2001).

Outro sinal de fragmentação pode ser observado no fato de que o ambiente, sendo também um tema transversal, cria o paradoxo de ser tratado de forma independente ao bloco temático ambiente, o que não deveria acontecer.

Na opinião de Amaral (2001), a maioria dos temas transversais, segundo a ótica interdisciplinar, deveria ser tratada de forma unificada, integrados na perspectiva do ambiente. Ao contrário disso, o modelo de ensino proposto pelos PCN preserva algumas formas clássicas de compartimentalização dos conhecimentos e da realidade e, com os temas transversais, “(...) reforça esse enfoque e introduz novas e preocupantes formas de fragmentação” (Amaral, 2001, p. 86).

Os PCN, apesar de estarem em vigor até os dias de hoje, receberam uma série de objeções, além das já mencionadas, das quais ainda merece destaque o fato desse documento ter atropelado muitas experiências de inovação curricular de caráter estadual e municipal, algumas delas claramente de vanguarda e de caráter interdisciplinar (Amaral, 1998).

Outro potencial ponto de fragilidade dos PCN, ainda relacionado aos temas transversais, refere-se ao fato de que eles merecem uma especial atenção na forma de tratamento para que não acabem por serem vistos como novos componentes curriculares, culminando numa nova forma de compartimentação do conhecimento, e não representem paradoxalmente um obstáculo para o desenvolvimento da interdisciplinaridade.

A literatura didática e a política educacional revelam diferentes esforços na procura de maior integração dos conhecimentos que compõem o acervo dos currículos escolares e tradicionalmente são tratados de forma fragmentada e mutuamente estanque na estrutura curricular. São exemplos nesse sentido os PCN, as propostas curriculares do estado de São Paulo da década de 1980 e de alguns outros estados e municípios brasileiros e alguns projetos curriculares como o ESCP, mencionados anteriormente. Mais recentemente, particularmente com o advento da Educação Ambiental, esses esforços incorporaram dimensões socioeconômicas e culturais a alguns tópicos de conteúdos específicos. Essas iniciativas representam nítida busca pela interdisciplinaridade, porém tem chegado muito diluídas à realidade escolar.

Também cabe destaque que em 1999 foi elaborado a PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental, que dispõe sobre a Educação Ambiental em diferentes níveis de ensino, propondo sua abordagem não como uma disciplina e sim como

um trabalho interdisciplinar. Esta disposição é coerente com os princípios considerados até aqui sem, contudo, adentrar em questões metodológicas, nem se preocupar com o oferecimento de condições ao setor educacional público para implementá-la.

No ano de 2001 é aprovado pelo Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2012) que, além de cumprir uma determinação da LDB em seu art.87, fixa diretrizes, objetivos e metas para o período de 10 anos, estabelecendo prioridades e garantindo coerência nas mesmas, durante o período. Como objetivos e metas para os ensinos fundamental e médio, propõe que a Educação Ambiental deve ser tratada como tema transversal, e desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei n.º 9795/99. Este plano, discutido com todos os setores da sociedade envolvidos na educação, representa um inegável avanço da questão ambiental no universo da educação brasileira (Barbieri, 2001).

Em dezembro de 2018, é homologada a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas e privadas brasileiras (Brasil, 2018). A normativa é parte de um amplo processo de reformulações das políticas educacionais, cujas origens se deram em consonância com as políticas educacionais internacionais. Chama a atenção o tratamento da Educação Infantil e o Ensino Fundamental separadamente do Ensino Médio, o que de acordo com Silva (2017) e Behrend et. al. (2018) sinalizam uma fragmentação do conhecimento.

Organizado em quatro áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza – o documento foi apresentado em três versões até a data

de sua homologação. Na primeira delas, o termo Educação Ambiental não é alvo de qualquer menção, sendo a temática ambiental restrita a abordagem transversal de temas como meio ambiente, cidadania, direitos humanos e trabalho (Brasil, 2015).

Na segunda versão, a Educação Ambiental é apresentada como uma dimensão educacional, cujos objetivos estão relacionados à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, voltados à qualidade de vida, justiça, equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído. Assim, as práticas pedagógicas devem adotar uma abordagem crítica, devendo contribuir para a formação de uma atitude preocupada com a preservação, conscientização e sensibilização dos indivíduos (Brasil, 2016).

Apesar do aparente avanço em relação à primeira versão, Andrade e Piccinini (2017) em sua análise, são cautelosos ao afirmar que a inserção da Educação Ambiental no documento de maneira geral é pouco significativa e se mantém ausente em diversos componentes curriculares como Português e Matemática, por exemplo, que segundo os autores, ocupam maior espaço no currículo escolar.

Na terceira versão, de maneira semelhante a primeira, a Educação Ambiental volta a ser tratada de maneira implícita e restrita a temas transversais. Segundo Behrend et. al. (2018, p. 81), essa perspectiva atende aos preceitos da política neoliberal “(...) que aposta no sucateamento da Educação básica, na alienação dos trabalhadores e na exploração do ser humano e dos recursos naturais”. Associada a esses preceitos, a Educação Ambiental assume um caráter naturalista e conservacionista, estando relacionada principalmente às Ciências da Natureza, História e Geografia, a partir de conteúdos e conceitos que são

organizados em unidades temáticas. Essa organização reflete o espaço de compartimentalização e fragmentação destinado à Educação Ambiental no documento.

A fragmentação curricular denunciada por e Behrend et al. (2018) e Silva (2017) atinge seu ápice com a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e seus Itinerários Formativos, que ocorre a partir de 2017.

Embora o discurso oficial da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) proponha uma flexibilização integradora, o que se observa é um esvaziamento de componentes curriculares essenciais para a compreensão dos problemas socioambientais e da crise climática. Com isso, há o agravamento do cenário previsto por Amaral (1995), no qual a Educação Ambiental é reduzida a um 'eixo suplementar' ou a um 'bônus' curricular.

Com a diluição de conteúdos de Geografia, Sociologia, Química e Biologia em componentes curriculares híbridos, a interdisciplinaridade, que deveria promover um diálogo profundo entre diferentes conhecimentos em busca para a solução de problemas complexos, fica reduzida a uma 'interdisciplinaridade cosmética'.

Além disso, ao deslocar a Educação Ambiental (EA) para itinerários que priorizam competências voltadas ao mercado de trabalho e ao empreendedorismo, garante-se que esse debate perca sua sustentação científica e sociológica, e assuma caráter técnico e acrítico, sob o rótulo da 'sustentabilidade empresarial'.

Com isso, em vez de uma formação emancipatória, os itinerários tendem a reforçar a prática adestradora e instrumental (Amaral, 1995), focada em soluções paliativas e individuais para problemas que são, essencialmente, estruturais e coletivos.

A interdisciplinaridade, por sua vez, deixa de ser uma busca pela complexidade para se tornar um mecanismo de esvaziamento de conteúdos científicos básicos. Como resultado, consolida-se a visão utilitarista e imediatista já criticada por Amaral, em que o ambiente é percebido meramente como um conjunto de recursos à disposição do desenvolvimento econômico.

A ausência da Educação Ambiental em componentes como Matemática e Linguagens, somada à tecnificação dos itinerários, ratifica que o sistema educacional brasileiro ainda não logrou transpor a barreira da multidisciplinaridade simples, mantendo o sujeito alienado das causas e origens reais da degradação socioambiental. O que vivenciamos com isso é o que Leff (2001) denomina 'crise do conhecimento': o estudante desenvolve habilidades técnicas de gestão dos recursos, mas perde a capacidade de questionar o modelo de desenvolvimento vigente e suas bases predatórias. Esse cenário consolida um retrocesso na formação crítica e emancipatória almejada pela EA Crítica.

O contexto revelado permite-nos perceber que as discussões sobre a inter-relação de interdisciplinaridade e Educação Ambiental não são recentes, e revelam uma série de avanços e retrocessos em seu percurso histórico.

Diante do exposto, podemos perceber um esforço histórico legítimo de conferir à Educação Ambiental uma abordagem interdisciplinar, mas que acaba repercutindo muito pouco na realidade escolar e, quando acontece, se dá em níveis insuficientes de integração, que apesar de terem sua importância, estão aquém do ideal, visto que dificilmente dão conta de conferir o teor de complexidade desejado à abordagem ambiental.

Quanto à prática docente, percebe-se que as atividades em Educação Ambiental no contexto escolar são geralmente desenvolvidas ora por professores de disciplinas isoladas trabalhando individualmente, ora por meio de projetos multidisciplinares que, apesar de promover algum tipo de integração entre diferentes disciplinas, não dão conta de uma abordagem interdisciplinar. Via de regra, a abordagem da Educação Ambiental fica sob a responsabilidade das disciplinas de Ciências, Biologia e Geografia, de modo que a interdisciplinaridade fica restrita apenas aos anseios dos professores e, quando existe algum esforço para implementá-la, não ultrapassa os limites das ações multidisciplinares, que compreendem um nível de integração significativamente inferior, especificamente se tratando da multidisciplinaridade simples, ficando assim limitada a eventos específicos, como os dias comemorativos da árvore, da água ou da Terra, em que cada professor trabalha a temática sob a ótica de sua disciplina, sem buscar estabelecer relação com outras áreas.

Junto a essa abordagem fragmentada, nota-se o desenvolvimento de uma Educação Ambiental superficial, a qual é desenvolvida sob a forma de projetos que normalmente não são enriquecidos com um debate crítico. Deste modo, a Educação Ambiental é concebida como um eixo suplementar ou complementar aos conteúdos tradicionais, portanto, uma espécie de bônus à formação do estudante. Assim, caso não seja desenvolvida, entende-se que não implicará em nenhum prejuízo para ele (Amaral, 1995).

Outros aspectos também corroboram para o caráter superficial e fragmentário descrito anteriormente. O primeiro deles consiste no estudo dos materiais e fenômenos terrestres de forma dissociada da análise de suas implicações ambientais,

repercutindo numa formação que conhece os problemas, mas não entende como se deu sua origem e seu processo, limitando o sujeito na busca de soluções, não ultrapassando a visão naturalista e/ou conservacionista do ambiente. O segundo problema é a abordagem enviesada dessas questões, que normalmente suprime as dimensões humanas e sociais ou, quando as incorpora, ignora aspectos éticos, políticos, econômicos e ideológicos, entre outros. Com isso, quando desenvolvida, a Educação Ambiental não ultrapassa a prática adestradora e/ou meramente instrumental, de modo que, quando o sujeito formado nesta perspectiva consegue propor soluções a problemas desta natureza, ou as soluções propostas não apresentam os resultados esperados, por não dar conta da multiplicidade de dimensões que envolvem a questão.

Outra dificuldade ainda, oposta a anterior, reside no fato de as abordagens não conseguirem focar o ambiente em sua plenitude, enfatizando apenas o ambiente humanizado, sem levar em conta o meio natural e a relação que ambos desenvolvem entre si, já que estão em transformação, interação e integração permanentes. Associada a essa abordagem restrita ao ambiente humanizado, também são desenvolvidas ações com enfoque predominantemente antropocêntrico, em que o ambiente é visto como um conjunto de recursos à disposição do ser humano e de suas necessidades e interesses (visão utilitarista), e por isto geralmente são de cunho imediatista.

Dentre os possíveis fatores associados a esses obstáculos, podemos citar: a ocorrência de equívocos teóricos e práticos, sendo a interdisciplinaridade frequentemente confundida com a multidisciplinaridade, além do fato de haver diferentes tendências de Educação Ambiental que dificultam o encontro de um consenso.

Em suma, o cenário delineado revela a persistência da fragmentação e desvela que não se trata de um mero resquício de tradições pedagógicas obsoletas, mas o resultado de uma tensão entre o discurso da complexidade e a realidade das políticas educacionais. Ao institucionalizar a 'integração cosmética' e priorizar uma formação voltada ao atendimento das demandas técnicas do mercado em detrimento da profundidade e social, a estrutura escolar brasileira contemporânea acaba por sufocar a potência da interdisciplinaridade. Desse modo, a Educação Ambiental permanece aprisionada em ações pontuais que perpetuam um ciclo de 'multidisciplinaridade simples', e falham em instrumentalizar o sujeito para a compreensão crítica das crises do presente. A paralisia derivada desse cenário reafirma a necessidade urgente de se repensar não apenas a base curricular, mas a própria racionalidade que orienta a formação docente e o fazer pedagógico na contemporaneidade.

Considerações finais

Apesar de tantas e variadas intenções, a Educação Ambiental e a interdisciplinaridade consistem em uma dificuldade prática que envolve o tradicional modelo curricular cientificista, fragmentado e compartimentado, que de tão arraigado, torna-se difícil de ser superado. Ou seja, acima de tudo, esta questão envolve uma luta contra uma tradição impregnada na educação clássica. Por isso, apesar da interdisciplinaridade ser uma meta da Educação Ambiental, constata-se na prática uma distância considerável da concretização dessa proposta.

Não podemos deixar de comentar também a formação inicial recebida pelos professores, que normalmente não contempla estes aspectos, assim como a formação continuada, em

que a interdisciplinaridade, muitas das vezes, não vai além de esforços difusos de implementação e a Educação Ambiental não supera as limitações apresentadas anteriormente.

Perante tantos obstáculos, a formação do sujeito para a conservação do ambiente e/ou enfrentamento crítico da crise ambiental, por meio da compreensão do meio em toda a sua integridade e complexidade, acabou se tornando uma das grandes demandas e desafios educacionais contemporâneos.

A abordagem da Educação Ambiental no âmbito escolar tem se dado de forma muito distante da perspectiva interdisciplinar, tão preconizada em diferentes instâncias, e desenvolve uma visão ingênua e universalista dos conflitos socioambientais, especialmente por não levar em conta o componente político-ideológico da questão ambiental.

Tomando por base essas abordagens não podemos deixar de mencionar que há uma grande aproximação entre o desenvolvimento da questão ambiental nos ensinamentos fundamental e médio e a forma como a mesma temática vem sendo desenvolvida na formação de professores, de modo que, na prática, existe uma dificuldade de incorporação da Educação Ambiental nesses cursos, que, por vezes, acontece de forma superficial, fragmentada, compartimentalizada e reducionista, em decorrência de fatores como: despreparo dos professores formadores de professores, carência de diretrizes específicas que orientem o desenvolvimento da temática no ensino superior, e a própria estrutura e organização curricular dos cursos de formação de professores, entre outros.

Não podemos deixar de comentar a forma utilitária e instrumental de Educação Ambiental que vem predominando na educação básica, cuja penetração na educação brasileira acaba

camuflando as fragilidades da formação de professores para a Educação Ambiental, desenvolvendo um discurso idealista e conservador, pois em geral não discute fundamentos científicos dos problemas ambientais, nem aspectos históricos, geográficos, políticos, filosóficos, sociais e ideológicos que os afetam ou determinam.

Por outro lado, se há uma dificuldade de implementação da Educação Ambiental sob a perspectiva interdisciplinar, deve ser admitido que outros níveis de integração curricular estejam sendo desenvolvidos e, portanto, precisam ser mapeados, para que se possa dimensionar mais claramente o entendimento e a penetração que a própria ideia de interdisciplinaridade vem alcançando no âmbito da formação docente.

Mais importante que sugerir o mapeamento de outros níveis de integração curricular, é necessário reafirmar que a dificuldade de acessar a interdisciplinaridade para a abordagem da Educação Ambiental não é simplesmente fruto de limitações pedagógicas, mas sim parte de um projeto político de manutenção do status quo neoliberal. Ao restringir a Educação Ambiental a práticas superficiais e fragmentadas, o sistema educacional reforça a lógica utilitarista e imediatista, na qual o ambiente é reduzido a recurso disponível para o mercado. Deste modo, a 'interdisciplinaridade cosmética', presente na BNCC e nos Itinerários Formativos, institucionaliza a alienação do estudante e inviabiliza a formação crítica e emancipatória que autores como Amaral (1995) e Leff (2001) defendem como indispensável para enfrentar a complexidade da crise ambiental contemporânea.

Referências

AMARAL, I. A. *A educação ambiental nos currículos escolares*. Campinas, SP. 2006. [Mimeo].

AMARAL, I. A. Educação ambiental e ensino de ciências: uma história de controvérsias. *Revista Pro-Posições*. Campinas, SP, v. 12, n. 1(34), p. 73-93, março de 2001.

AMARAL, I. A. Currículo de Ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p. 201-232.

AMARAL, I. A. *Em busca da planetização do ensino de ciências para a educação ambiental*. Campinas, SP: Unicamp. 1995, v. 1 e 2. Tese de Doutorado.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; PICCININI, Cláudia Lino. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. *IX EPEA Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*. Juiz de Fora – MG. 2017. p.1-13. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf. Acesso em: 20 de maio 2020.

BARBIERI, J. C. A. *Educação Ambiental na Legislação Brasileira*. In: BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA). EA Legal. Brasília: COEA, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/ealegal.pdf>. Acesso em: 08 de set. de 2012.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base Nacional Comum Curricular:

o que se mostra de referência à educação ambiental? In: *Revista Ambiente e Educação*. v. 23, n.2, p. 74-89, 2018. Disponível em: www.https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425/5469 . Acesso em: 20 de maio 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 4024/61. Senado Federal. Brasília: 1961.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 5692/71. Brasília: 1971.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e bases da educação nacional*: Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: apresentação dos temas transversais e ética. Ministério da Educação. Brasília: S.E.F., vol. 8, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: 1ª versão. Brasília: MEC, 2015. 302 p.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: proposta preliminar. 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016. 652 p.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017. 396 p.

CLUB OF ROME. *About the Club of Rome*. Disponível em: <http://www.clubofrome.org>. Acesso em: 17 out. de 2025.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental*: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. (orgs.). *O Livro Didático de Ciências no Brasil*. Campinas: Komedi/Faculdade de Educação da Unicamp, 2006. 224p.

GONZALES-GAUDIANO, E. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). *A educação ambiental: pesquisas e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 119-133.

LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. Tradução: S. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MELLO, G. N. M. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand. 2005a.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Tradução: M. C. Almeida; E. A. Carvalho (Org.). 3ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

PEREIRA, A. B. *Aprendendo ecologia através da Educação Ambiental*. Porto Alegre: Sagra -DC Luzatto, 1993.

PEREIRA, F. A. *O gestor escolar e o desafio da interdisciplinaridade no contexto do currículo de ciências*. Campinas-SP: Unicamp. 2008.

SÃO PAULO. *Parecer CFE n. 853/71. Legislação básica*. (Federal e Estadual). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Norma Pedagógicas. São Paulo. SE/CENP. 1985.

SILVA, Monica Ribeiro da Silva. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. In: *Revista do Instituto Humanista Unisinos-IHU*. On-line. Base Nacional Comum Curricular. O futuro da educação brasileira. n.516. Ano

XVII. p. 42-45. dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/516>. Acesso em: 20 de maio 2025.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). *La educacion ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. Paris: ONU, 1980.

VIEIRA, P. F. Apresentação. In: LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. Tradução: S. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001.

DIRETRIZES CURRICULARES E OS DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO MÉDICA INTERSECCIONAL

Gustavo Faria de Matos

Renísia Cristina Garcia Filice

Introdução

A compreensão das desigualdades sociais no Brasil exige um olhar sobre a complexidade de suas origens e o entendimento de que elas não ocorrem isoladamente, mas de forma multidimensional e envolvendo diversos atores sociais.

Embora a Constituição Federal de 1988 garanta a saúde como direito de todos os cidadãos brasileiros e o Sistema Único de Saúde (SUS) se estruture em princípios como universalidade, integralidade e equidade, o acesso aos serviços de saúde ainda é marcado por assimetrias que vão além da condição socioeconômica, sendo aprofundadas por marcadores de raça, gênero, sexualidade e território (Santos, 2025).

Grupos como o de pessoas LGBTQIAPN+, o de mulheres negras e de povos indígenas, enfrentam, historicamente e estruturalmente, barreiras significativas para terem acesso e receberem cuidados em saúde de qualidade. Soma-se a isso o preconceito institucional presente nos serviços de saúde e o despreparo de profissionais perpetuando essas práticas

excludentes, muitas vezes mascaradas por um discurso que nega a existência da discriminação (Fredrich; Coelho; Sanches, 2022).

Por exemplo, mesmo quando os profissionais da saúde reconhecem a importância de temas com a saúde LGBTQIAPN+, muitos ainda expressam preconceitos, como a não utilização do nome social ou a negação da identidade dessas pessoas. Apesar de estudos sobre sexualidade e gênero estarem amplamente disponíveis na literatura, essa temática ainda está ausente ou é abordada de forma superficial nos currículos de graduação dos cursos de medicina (Golçalves et al., 2023).

Do mesmo modo, estudos revelam que mulheres negras apresentam maior taxa de inadequação nos atendimentos de pré-natal e parto em comparação a mulheres brancas, mesmo quando controladas variáveis socioeconômicas e demográficas, elas têm menor probabilidade de iniciar o pré-natal até a décima segunda semana de gestação, realizar seis ou mais consultas, realizar exames de HIV e sífilis e são menos informadas sobre os riscos do parto (Lessa et al., 2022).

Além disso, elas têm menor proporção de partograma preenchidos, menor oferta de alimentos durante o trabalho de parto e de métodos de analgesia (Alves et al., 2021).

Esse cenário revela que apesar do avanço tecnológico tornar disponível informação científica, protocolos, diretrizes e recursos diagnóstico, ele não se traduz automaticamente em um cuidado humanizado e integral. O modelo biomédico, com foco em exames e diagnósticos, fragmenta o cuidado e ignora as experiências subjetivas e os contextos socioculturais dos pacientes, agravando as desigualdades e a negligência com grupos historicamente oprimidos.

Assim, a interseccionalidade se apresenta como uma ferramenta metodológica, analítica e política capaz de aprofundar

a compreensão das iniquidades em saúde. Ao contrário das abordagens que analisam os fatores de vulnerabilidade de modo isolado, ela entende que as experiências de opressão são derivadas de múltiplas assimetrias que se sobrepõem e interagem, resultando em experiências únicas e complexas (Akotirene, 2019).

O termo foi cunhado pela primeira vez em 1989 pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, a partir da análise de casos judiciais envolvendo mulheres negras. Crenshaw identificou que este grupo possuía particularidades que o diferenciava tanto das experiências de mulheres brancas quanto das de homens negros. Para ela, tais experiências de opressão não poderiam ser explicadas, de forma isolada, apenas pelo sexismo ou pelo racismo, mas sim por sua intersecção (Crenshaw, 2004).

Entretanto, trata-se de um constructo cuja base teórica remete a produções anteriores de diversas intelectuais negras. No Brasil, por exemplo, Lélia Gonzalez já discutia, décadas antes, a articulação entre raça, gênero e classe (Almeida Filho; Lobato e Filice, 2024).

Desse modo, defende-se que a formação em saúde, ao incorporar essa perspectiva, amplia seu potencial de desenvolvimento. É essencial que os cursos de graduação em medicina abordem a interseccionalidade de forma sistemática, considerando a intersecção dos determinantes sociais, culturais, econômicos, psicológicos, gênero, raciais entre outros que influenciam a saúde, proporcionando medidas de acolhimento, promoção, prevenção e tratamento de qualidade a diferentes grupos e considerando suas singularidades.

Esse processo envolve a desconstrução nos currículos de narrativas eurocêtricas que invisibilizam as experiências de

saberes negros, indígenas, LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência e de outros grupos sobre os quais a lente da interseccionalidade irá incidir.

Este estudo, tem como objetivo entender a forma como a interseccionalidade é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de medicina a partir da identificação de menções explícitas e implícitas a categorias de raça, gênero e classe social contempladas nas DNC.

Pretende-se ainda analisar a articulação entre os princípios de equidade, diversidade e inclusão na formação médica e avaliar a coerência entre as orientações das DNC e as demandas de enfrentamento das desigualdades em saúde.

Metodologia

Trata-se de um estudo de análise documental, que busca compreender como a interseccionalidade é abordada nas DCN. Foram analisadas as DCN publicadas em 2001, 2014 e 2025 por meio da análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (2020). Este método consiste em um conjunto de técnicas destinados a análise sistemática e objetiva de dados qualitativas, permitindo compreender sentidos e significados manifestados nos discursos presentes nos documentos.

Inicialmente, foi realizado a leitura flutuante de cada diretriz para formar as primeiras impressões e identificar indicadores que validassem a relevância do material.

Em seguida, realizou-se a leitura minuciosa das diretrizes e a codificação/categorização dos dados contidos. A codificação envolveu a transformação de trechos das diretrizes em unidades

de análise, atribuindo categorias pré-definidas que possibilitassem identificar os temas e conceitos relacionados à interseccionalidade e permitissem avaliar sua evolução ao longo das diferentes versões.

As categorias selecionadas foram relacionadas a raça, gênero/sexo e classe. Em relação a raça, foram consideradas as expressões “raça”, “racial”, “etnia”, “étnico”, “negro”, “indígena”, “quilombola”, “racismo” e “preto”. Em relação a gênero/sexo, foram consideradas as expressões “gênero”, “diversidade de gênero”, “identidade de gênero”, “mulher” e “homem” (em papéis sociais), “sexo”, “orientação sexual”, “diversidade sexual”, “LGBTQIAPN+”, “lésbicas”, “gays”, “bissexuais”, “queer”, “intersexuais”, “assexuais”, “transsexuais”, “travestis”, “pansexuais”. Por fim, em relação a classe social foram consideradas as expressões “classe social”, “status socioeconômico”, “desigualdade”, “pobreza”, “vulnerabilidade”, “iniquidades econômicas”.

Por fim, as categorias e códigos identificados foram submetidos a um processo de inferência e interpretação, buscando dar sentido e significado às manifestações presentes nos documentos.

Os resultados foram comparados com o esboço teórico da interseccionalidade e a interpretação considerou tanto o que estava explícito quanto implícito nas diretrizes, contribuindo para a compreensão do tema.

Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Medicina

A medicina consolidou-se no Brasil como uma profissão restrita a grupos privilegiados, reproduzindo critérios de discriminação e racismo (Santos, 2025). Segundo dados do

documento Demografia Médica no Brasil de 2025, nos últimos anos foi possível observar uma mudança do perfil sociodemográfico dos médicos brasileiros com aumento do número de mulheres exercendo a profissão, redução da idade e aumento de estudantes beneficiados por programas sociais de financiamento ou de reserva de vaga (Scheffer, 2025).

Apesar dessas mudanças e da instituição de diversas políticas em saúde para promoção da equidade, a abordagem da interseccionalidade ainda não está plenamente incorporada ao processo formativo dos médicos, resultando uma força de trabalho despreparada para lidar com as múltiplas dimensões das desigualdades em saúde.

As DNC são documentos produzidos pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Saúde e setores da sociedade civil, com o objetivo de regulamentar a formação médica no país e alinhar o perfil do egresso às demandas do sistema de saúde.

Em 2001, após anos de debates, foram publicadas as primeiras DCN. Apesar de discretas, essas diretrizes representaram um marco ao definir que o médico egresso das universidades brasileiras deveria ser generalista, humanista, crítico e reflexivo e com compromisso com a integralidade do cuidado e com a cidadania (Ministério da Educação, 2001).

O documento enfatiza a atuação do médico em diferentes níveis de atenção à saúde e menciona a importância de compreender os determinantes sociais, culturais, comportamentais, ecológicos, éticos e legais do processo saúde-doença (Ministério da Educação, 2001).

Além disso, essas diretrizes recomendam que o projeto pedagógico do curso seja elaborado de forma coletiva,

promovendo o protagonismo do aluno e incluindo avaliações em competências e habilidades (Ministério da Educação, 2001).

Nessa diretriz, entretanto, não houve menção explícita a questões de raça, gênero ou classe, sendo feitas apenas referências genéricas aos determinantes sociais e culturais do processo saúde-doença (Ministério da Educação, 2001, p. 3).

Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Medicina devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em medicina. Devem contemplar:

I - conhecimento das bases moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados aos problemas de sua prática e na forma como o médico o utiliza;

II - compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;

Em 2014, em um contexto de expansão do ensino superior no Brasil e de consolidação de políticas afirmativas de acesso a universidade, foram publicadas novas diretrizes, que reiteraram o perfil do egresso estabelecido pelas DCN 2001, adicionando e fortalecendo a importância da determinação social da saúde e da diversidade em suas múltiplas dimensões (Ministério da Educação, 2014). Na seção I, “Da Atenção à Saúde”, o artigo 5 estabelece que:

(...)o graduando será formado para considerar sempre as dimensões da diversidade biológica, subjetiva, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, socioeconômica,

política, ambiental, cultural, ética e demais aspectos que compõem o espectro da diversidade humana que singularizam cada pessoa ou cada grupo social, no sentido de concretizar:

I - acesso universal e equidade como direito à cidadania, sem privilégios nem preconceitos de qualquer espécie, tratando as desigualdades com equidade e atendendo as necessidades pessoais específicas, segundo as prioridades definidas pela vulnerabilidade e pelo risco à saúde e à vida, observado o que determina o Sistema Único de Saúde (SUS); (Ministério da Educação, 2014, p. 1).

Além disso, no capítulo III a respeito dos conteúdos curriculares, ela estabelece que o projeto pedagógico dos cursos deve contemplar:

(...) VI - promoção da saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos (gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento e morte), bem como das atividades físicas, desportivas e das relacionadas ao meio social e ambiental;

VII - abordagem de temas transversais no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas acerca dos direitos humanos e de pessoas com deficiência, educação ambiental, ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais), educação das relações étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira e indígena (Ministério da Educação, 2014, p. 10).

Assim, nessa diretriz há menção explícita à “diversidade étnico-racial”, além de ser citado a importância de se evitar julgamentos durante a realização de história clínica na investigação de práticas culturais de cura de “matriz afro-indígena-brasileira” e a necessidade de inclusão da educação étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira e indígena no currículo.

As categorias gênero e sexo são explicitadas a partir da dimensão da diversidade humana a ser considerada na atenção a saúde. Categoria de classe é mencionada na lista de diversidades e na abordagem de “exposição às iniquidades econômicas e sociais”.

Nos anos 2024 e 2025, novos debates foram mobilizados com fins de atualizar as DCN diante do persistente distanciamento entre a Universidade e o SUS. A Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), após realização de oficinas regionais e escuta de diferentes atores ligados à educação e à saúde, propôs um documento preliminar com ajustes às DCN 2014 e, em fevereiro de 2025, o Ministério da Educação abriu um edital para consulta pública acerca da proposta das novas diretrizes, com uma versão final aprovada em agosto de 2025 pelo Conselho Nacional de Educação (Ministério da Educação, 2025).

As novas DCN são apresentadas como um avanço significativo e como uma proposta de reformulação abrangente do ensino médico no Brasil alinhada às necessidades sociais e aos avanços tecnológicos (Ministério da Educação, 2025).

O documento enfatiza as competências humanísticas e sociais e amplia o escopo da equidade ao explicitar grupos historicamente negligenciados. Em sua seção II sobre as competências do graduado, a diretriz cita a necessidade do curso desenvolver competências relacionadas a:

(...) reconhecer, acolher e valorizar as múltiplas dimensões da diversidade humana, incluindo aspectos biológicos, subjetivos, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, político-ideológicos, ambientais, socioeconômicos, culturais e religiosos, atuando com base nos princípios dos direitos humanos, promovendo a equidade, a inclusão e a justiça social, com especial atenção às necessidades de

grupos minoritários e populações em situação de vulnerabilidade, estimulando, ademais, a singularidade do cuidado às populações vulnerabilizadas, invisibilizadas ou historicamente negligenciadas como as das águas, dos campos e das florestas, em situação de rua, negras, indígenas, quilombolas, LGBTQIAPN+, privadas de liberdade, Pessoas com Deficiência – PCD, migrantes, refugiados, apátridas, dentre outras (Ministério da Educação, 2025, p. 3).

Outro avanço relevante trazido nessa DCN é a criação de centros institucionais voltados à promoção da inclusão e do pertencimento.

A instituição deve manter um núcleo ou centro institucional de inclusão e pertencimento, voltado à promoção de um ambiente educacional equitativo, acolhedor e representativo da diversidade étnico-racial, cultural, social, de gênero e de orientação sexual e deve coordenar e articular políticas institucionais de inclusão e pertencimento, programas de capacitação, acolhimento psicossocial, escuta qualificada e ações permanentes de sensibilização para o respeito à diversidade (Ministério da Educação, 2025, p. 8).

Desse modo, a menção categoria raça é mantida através de “diversidade étnico-racial” e por uma maior explicitação de populações como indígenas, quilombolas, negras. A categoria gênero/sexo também é, explicitamente, mencionada sendo incluído nominalmente o grupo LGBTQIAPN+ entre as populações vulnerabilizadas.

O documento aprofunda a abordagem da vulnerabilidade social ao detalhar grupos minoritários como populações das águas, dos campos e das florestas, em situação de rua, privada de liberdade, migrantes, refugiados, apátridas.

Discussão

O debate sobre currículos de cursos de medicina é complexo, envolvendo diferentes esferas de poder e, embora as DCN busquem remodelar a formação médica ao propor um perfil profissional generalista e com uma visão biopsicossocial, a implementação das mudanças nem sempre ocorre conforme o preconizado. Ainda persiste um modelo formativo fragmentado, centrado em especialidades e que negligencia a abordagem de questões de gênero, raça e classe nas necessidades de saúde da população.

Enquanto a formação médica desconsiderar a complexidade dos problemas sociais brasileiros, ela falhará em responder aos desafios da sociedade se distanciando cada vez mais do compromisso com a equidade e com o cuidado integral à saúde.

Nas DCN 2001 não há menções explícitas as categorias de raça, gênero e sexo. Sendo “diversidade cultural”, no contexto de formação do projeto pedagógico do curso, o termo mais próximo de algo relacionado a etnia/raça. Em relação à classe, a diretriz menciona de forma genérica os “determinantes sociais” e a “responsabilidade social” sem caracterizá-los (Ministério da Educação, 2001).

Assim, apesar de propor mudanças, essa diretriz não estabeleceu metas claras, não explicou suficientemente a concepção de integralidade de determinantes sociais e, por assumir um papel mais orientador do que normativo, perpetuou as lacunas estruturais na formação médica (Cordeiro et al., 2025).

Nas DCN 2014 foi mais explicitado a necessidade de uma formação sensível para a determinação social do processo saúde-doença. Nessas diretrizes, enfatizou-se que o médico deve

considerar a diversidade biológica, subjetiva, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, socioeconômica, política, ambiental, cultural e ética na atenção à saúde. Além disso, incluíram que o conteúdo curricular do curso deve abordar temas como direitos humanos, educação ambiental, ensino de Libras, educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena (Ministério da Educação, 2014).

Assim, ao incorporar uma perspectiva mais sensível às questões de classe, gênero e raça, as DCN 2014 representam um avanço. Contudo, enfrentou barreiras de implementação, como a resistência na mudança do modelo tradicional e hospitalocêntrico, a dificuldade de integração com o SUS e o despreparado do corpo docente para trabalhar os temas propostos (Oliveira et al., 2021).

Apesar de estabelecer metas e prazos, como, por exemplo, os relativos à expansão das vagas de residência médica, as DCN 2014 não estabeleceram mecanismos para garantir sua adesão e nem um plano sistemático para sua consolidação (Oliveira et al., 2021).

Estudo com docentes de duas escolas médicas apontou um desalinhamento entre os projetos pedagógicos dos cursos médicos e as DCN, com um distanciamento entre os processos de revisão curricular e os gestores e docentes responsáveis por sua implementação (Oliveira et al., 2021).

Segundo a classificação proposta por Filice (2011), esses gestores podem ser considerados “ausentes” ou “alheios” à pauta da equidade, posto que, neste caso, privilegiam uma visão universalista da saúde sem se ater ao perfil do paciente e aos impactos que da diversidade na determinação os agravos em saúde.

As DCN 2025 é um documento mais profundo na abordagem das diversidades. Nessas diretrizes é valorizado a lista nominal dos grupos minoritários e apresenta uma ênfase na compreensão crítica dos determinantes sociais da saúde e do compromisso com a equidade e com a justiça social (Ministério da Educação, 2025).

A análise de conteúdo das três versões das DCN, focando na diversidade de sujeitos, evidencia uma evolução progressiva na abordagem do tema. De modo que, enquanto as DCN 2001 focam em princípios amplos como “humanismo” e “cidadania” apenas citando de forma genérica os determinantes sociais, nas DCN 2014 percebe-se um ponto de virada ao introduzir os temas de diversidade racial, gênero/sexo e classe de forma mais explícita, porém ainda sem um grande aprofundamento e detalhamento.

Já as DCN 2025 trazem a diversidade como um pilar estruturante da formação médica, não apenas reiterando as categorias de 2014, mas detalhando-as e explicitando-as ainda mais. A enumeração nominal das populações vulnerabilizadas é um importante marco das DCN 2025, pois isso demonstra o compromisso com a equidade e justiça social.

Entretanto, a existência das DCN, por si só, não garante a sua efetivação prática. A formação médica continua deficitária na abordagem da saúde em grupos minoritários. Um estudo que analisou 23 projetos pedagógicos de cursos de graduação em medicina de 13 universidades públicas federais do Nordeste revelou que, embora existam disciplinas relacionadas à raça e saúde, essas discussões são quase ausentes durante o internato, estágios e nos programas de extensão, além de haver escassez de políticas institucionais que incentivem a temática (Cabral et al., 2022).

Em estudo realizado com residentes, evidenciou o desconhecimento de conceitos básicos como a distinção entre sexo biológico, identidade de gênero e expressão de gênero e que poucos reconhecem a construção histórica e social relacionada ao gênero. A maioria dos participantes relatou que tais temas, quando abordados, restringiam-se a aulas de ginecologia (centradas na anatomia) ou de psiquiatria (como foco em diagnósticos), ignorando abordagens mais amplas (Couto et al., 2021).

Esses achados remetem à noção de currículo oculto (conjunto de práticas, valores e normas transmitidos informalmente no ambiente educacional) e que funciona como o “pano de fundo” do processo de aprendizagem e mostra como experiências de formação educacional e profissional que ocorrem de forma não intencional estão relacionadas ao desenvolvimento de valores e atitudes (Santos et al., 2020). A formação de um currículo é influenciada por relações de poder e ideológicas e, formal ou informalmente, definem o que vale a pena ser aprendido e como isso deve ser executado.

Assim, a ausência de temas relacionados a classe, raça e gênero nos cursos de medicina, mesmo quando são previstos nas DCN, revela uma desvalorização institucionalizada desses temas, que contribui para a formação de médicos que não reconhecem a importância dessas dimensões para o cuidado em saúde. Isso perpetua, intencionalmente ou não, modelos tradicionais, hierárquicos e excludentes de atenção a saúde incapazes de atingir as populações vulnerabilizadas.

Portanto, o desafio da educação médica no Brasil vai além da formulação de diretrizes inclusivas. É preciso implementá-las e concretizá-las de maneira efetiva nos projetos pedagógicos,

promovendo uma transformação estrutural e cultural no processo formativo dos futuros médicos.

Considerações finais

A instituição de políticas públicas afirmativas de acesso à universidade e das políticas públicas de saúde para populações vulnerabilizadas se entrelaçam e se fortalecem com a construção do SUS. Ambas refletem a luta de movimentos sociais por equidade, reconhecimento e justiça social, e compartilham o desafio de romper com estruturas excludentes e historicamente desiguais.

As DCN vêm evoluído no reconhecimento das questões raciais, de classe e de gênero/sexo. As DCN 2001 representaram um marco ao definir o perfil generalista e humanista do médico; as DCN 2014 ao explicitar a determinação social do processo saúde-doença; e as DCN 2025 ao manter o compromisso e explicitar os marcadores de classe, raça e de gênero.

Entretanto, apesar dos avanços normativos, a implementação nos projetos pedagógicos dos cursos de medicina continua sendo um desafio, evidenciando que essas questões ainda não são consideradas importantes para a formação do médico.

Cabe ressaltar que o conceito de interseccionalidade pressupõe a análise conjunta e indissociável dos marcadores sociais de raça, gênero e classe. Dessa forma, sugere-se a adoção de uma abordagem transversal e contínua em todas as etapas da formação médica. Isso inclui a capacitação pedagógica para professores e preceptores, a criação de espaços institucionais de escuta e reflexão entre os estudantes e a articulação entre a formação acadêmica e a realidade social.

A interseccionalidade se firma como um instrumento metodológico, analítico e político para o entendimento das relações de poder que produzem desigualdades e opressões em saúde.

Incorporá-la de forma plena e sistemática à formação médica é um passo em direção a uma saúde mais justa, integral e coerente com os princípios do SUS. A discussão sobre currículos de cursos de medicina é complexa, envolvendo diferentes esferas de poder e, embora as DCN busquem remodelar a formação médica ao propor um perfil profissional.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. 152 p.

ALMEIDA FILHO, Marcelo Marques de; LOBATO, Danielle de Castro Silva; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Lélia Gonzalez: a confluência entre a vida acadêmica e a militância. *Plural*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 51-76, 7 out. 2024. Universidade de São Paulo. Agência de Bibliotecas e Coleções Digitais.

ALVES, Maria Teresa Seabra Soares de Britto e et al. Desigualdade racial nas boas práticas e intervenções obstétricas no parto e nascimento em maternidades da Rede Cegonha. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 837-846, mar. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Coimbra: Edições 70, 2020. 281 p.

CABRAL, Mariana Pompílio Gomes et al. Educação médica, raça e saúde: o que falta para a construção de um projeto

pedagógico antirracista?. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 46, n. 4, p. 1-11, 2022.

CORDEIRO, Herbert Paulino et al. Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Medicina e seus desafios. *Caderno Pedagógico*, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 1-18, 30 jan. 2025.

COUTO, Marcia Thereza et al. A (in)visibilidade gênero no currículo e na prática de duas especialidades médicas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 45, n. 1, p. 1-9, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. *Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero*. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. p.7-16.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira*. 2010. 342 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FREDRICH, Vanessa Cristine Ribeiro; COELHO, Izabel Cristina Meister; SANCHES, Leide da Conceição. Desvelando o racismo na escola médica: experiência e enfrentamento do racismo pelos estudantes negros na graduação em Medicina. *Trabalho, Educação e Saúde*. Campinas, v. 20, 2022.

GONÇALVES, Emília de Fátima Miterofe et al. Saúde de LGBTQIA+ na atenção básica de saúde: uma revisão de escopo. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 1, p. 1-17, 2023.

LESSA, Millani Souza de Almeida et al. Pré-natal da mulher brasileira: desigualdades raciais e suas implicações para o cuidado. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 10, p. 3881- 3890, out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES*

nº4 de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina. Diário Oficial da União. Brasília, 9 nov. 2001; Seção 1, p.38

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução Nº. 3 de 20 de junho de 2014*. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jun. 2014; Seção 1, p. 8-11.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº3 de 30 de setembro de 2025*. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina. Diário Oficial da União. Brasília, 1 out. 2025a; Seção 1, p.35-37

OLIVEIRA, Carlos Alberto de et al. Encontros e desencontros entre projetos pedagógicos de cursos de Medicina e Diretrizes Curriculares Nacionais: percepções de professores. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 25, p. 1-15, jan. 2021.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos et al. Políticas de saúde e desigualdade – determinantes sociais e barreiras no acesso aos serviços do sistema único de saúde (SUS). *Aracê*, Vitória, v. 7, n. 4, p. 17006-17039, 8 abr. 2025.

SANTOS, Victor Hugo dos et al. Currículo oculto, educação médica e profissionalismo: uma revisão integrativa. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 24, p. 1-17, 2020.

SCHEFFER, Mário César (coord.). *Demografia Médica no Brasil 2025*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2025

PROCESSOS DE SENSIBILIZAÇÃO, ANTES DE MAIS NADA, É PRECISO ENTENDER QUE O RACISMO EXISTE

Silvana Martins dos Santos

Introdução

Neste texto quero contar um pouco da minha experiência como docente e como estudante negra. O fio condutor será minha entrada na universidade e como a partir disso, foi necessário a consciência de que para permanecer nesse lugar eu tinha que antes fazer um retorno as minhas próprias origens. E exatamente o que isso significa? Saber quem eu era, foi a base para compreender as questões raciais na Universidade. Segundo Neusa dos Santos, “O negro, à medida que toma consciência de sua negritude, vive um processo de transformação que passa pela dor de perceber-se como o outro, o inferiorizado” (Souza, 2006, p. 52), mas também é nesse momento que “A educação pode representar o espaço da reconstrução ou da reprodução desse sofrimento”. Era importante compreender que o processo universitário me traria dores profundas, mas também se transformaria no meu espaço de liberdade.

Era o ano de 2005, primeiro ano das cotas na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e na inscrição para o vestibular tinha um item no qual você marcava a sua “cor”, como nunca tive dúvidas marquei que eu era “negra”, o que aconteceu depois disso é que foi o problema. Passei no vestibular por cotas raciais, sem entender que aquele era o primeiro ano desse tipo de entrada, na universidade que eu cursava. Vários projetos estavam acontecendo além das cotas raciais como grupos de pesquisas estavam sendo formados, grupos de estudos, bolsas estavam

sendo implantadas para alunos cotistas. Ou seja, não bastava apenas se autodeclarar negra, era preciso também estudar sobre o que é ser negra no âmbito das lutas pelos direitos e ao acesso à universidade das pessoas negras e pobres.

Era o início de uma discussão profunda sobre quem é negro ou não no Brasil, discussão que me “atinge” até hoje, no âmbito de minhas pesquisas e minha jornada como professora. Para algumas pessoas existem respostas simples para compreender quem é negro ou negra no Brasil, observar seus traços, cabelo, cor de pele, ou seja, observa aspectos relacionados ao fenótipo. O que parecia simples, devido à grande miscigenação do Brasil, não é. A tentativa de branqueamento do Brasil, e a valorização de qualquer traço, mínimo que seja, de branquitude, fez com que pessoas mestiças, não conseguissem se identificar com as populações negras, mas também, não fez delas pessoas brancas. Quando estávamos falando em populações brancas, estamos falando de pessoas que se autodeclararam de raça pura, já as populações negras ou pretas são aquelas que apresentam uma mistura étnica que traz como base elementos visuais negroides, na questão do Brasil.

Para o IBGE “consideram-se negras, no Brasil, as pessoas que se declaram pretas e pardas” (IBGE, Estatísticas Étnico-Raciais, 2022, p. 15.), desta forma, “A categoria ‘branca’ é uma classificação baseada na autodeclaração de cor/raça, e não necessariamente em composição genética” (Petrucelli; Saboia, 2010). Essa forma de classificação só traz muitas ausências identitárias, que devidos a construção social do conceito de raça e de racismo faz permanecer, no imaginário do negro brasileiro, a dúvida sobre si mesmo.

Existem outras questões, que também comprometem as percepções das identidades das populações negras no Brasil, devido ao Mito da Democracia Brasileira, durante muito tempo

as pessoas acreditavam ou queriam que, grande parte da população acreditasse, que o Brasil era um lugar aonde pessoas não pretas e pretas tivessem os mesmos direitos e fossem todas aceitas como eram e que tinham oportunidades iguais, e que raça e preconceito racial não existiam no Brasil.

Com a percepção de que isso não era verdade, e que as populações negras e indígenas sofriam com um tratamento desigual e injusto, o mito da democracia é visto com um grande erro epistêmico, e os movimentos sociais, negros, quilombolas e indígenas começam a reivindicar seus direitos, são mais de quinhentos anos de exploração de povos originários, africanos e de migrações que formaram o povo brasileiro, povo este que ainda não sabe quem é, que se agarra a nações europeias se dizendo europeus, que negam as origens indígenas e distorcem as narrativas dessas populações para obtenção de suas terras e a continua destruição de sua cultura, que não assumem a culpa pela atrocidade que foi a escravização de pessoas negras oriundas do continente africano e nem morte de diversas populações indígenas.

É deste lugar que eu emergo, como educadora e estudante, uma menina negra, mestiça, que entra na universidade e na carreira de docente consciente das questões que afligem a sociedade atual: reconstruir uma história, com base na memória coletiva negra que devolva as crianças e a população negra e indígena uma noção real do foi o processo de construção do território brasileiro, resgatando personagens históricos e heroicos, histórica de lutas por liberdade e elementos culturais, tantos vindos de África como os transformados e modificados no processo de formação da população brasileira.

Reivindicar uma identidade na diáspora, é compreender as nuances do pensamento colonial e como este atua na construção da imagem do ser negro na utilidade. Para Nilma Limo Gomes,

“A escola, quando racialmente consciente, pode se tornar um território de afirmação da identidade negra, fundamental para o desenvolvimento da autoestima e da consciência crítica da criança” (Gomes, 2017, p. 110).

Desta forma, ao se trabalhar como essa temática é preciso compreender que, o público para qual você está falando, talvez não acredite que exista preconceito racial no Brasil, então é preciso antes de mais nada, um processo de sensibilização sobre o tema, trazendo casos reais, exemplos vividos no próprio ambiente escolar, situações que não podem ser contestadas pelos alunos, porque são reais e estão sendo expostas em televisão ou foram vistas em seus cotidianos, tornar evidente a existência do racismo e de suas consequências para toda a população é a base de qualquer trabalho no âmbito escolar.

Para Kabenguele Munanga (2004) “A criança negra, ao entrar na escola, entra também em contato com um sistema simbólico que a inferioriza” Quebrar esses estereótipos e reconhecer e valorizar a “diversidade racial são fundamentais na construção de uma identidade negra positiva” Cabe ao professor adequar seu plano de ensino e suas aulas de acordo com a lei 10.639/2003. Joel Zito Araujo, também, salienta sobre a importância, de modelos positivos na educação, no cinema, e na vida cotidiana dos estudantes negros e brancos, pois “A ausência de modelos positivos para os jovens negros na mídia e na escola compromete a construção de uma identidade positiva e provoca sentimentos de inadequação” (Araújo, 2000, p. 115)

As narrativas que negam o racismo e que criaram um estereótipos em relação a essas populações estão no imaginário do povo brasileiro, então é necessário um trabalho de desconstrução desse imaginário para a partir disso criar contranarrativas que não só desmistifiquem a concepção deturpada do que é ser um negro no Brasil, como também possa

deslocar o eixo do conhecimento eurocêntrico da educação brasileira para um eixo no qual pedagogias negras, vivências negras e a verdadeira história do Brasil possa ser contada, a ideia não é de uma cultura sobre a outra, mas uma cultura combinada com a outra, pois a construção do Brasil, foi feita através de uma mistura de elementos, sincretismos, miscigenações e junções para a criação de uma cultura única.

Assim para Paulo Freire, “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 78). É nessa mediação do mundo que surge o que chamamos hoje de cultura brasileira, e por essa razão, é que não podemos nos esquecer das várias populações que formaram e mediaram essa criação.

Como professora de língua portuguesa, trabalhar com questões relacionadas a raça, sempre vai depender de uma escolha de gêneros literários e textos adequados e, também, das interpretações e análise minuciosa de todos os materiais que são utilizados na escola, o livro didático, suas ilustrações. É importante destacar que “Na infância, a construção da autoestima de crianças negras é atravessada por um ambiente escolar que frequentemente as nega como referência positiva”.

Desta forma “Esse processo afeta profundamente o seu desenvolvimento psicológico e social” (Bento, 2022, p. 79). Assim selecionar livros e materiais didáticos adequados faz com que a experiência dessas crianças seja modificada de forma positiva, criando um ambiente educacional amparado em uma educação racialmente consciente.

Então, na formulação de plano de aula no qual o eixo seja a identidade e a história das populações negras, uso como orientação para formulação um plano de aula quatro critérios, que ao longo da minha prática docente fizeram com que eu obtivesse resultados mais satisfatórios.

A primeira etapa para elaboração do plano de aula é organizar uma roda de conversa, para a partir dela trabalhar a ideia de escuta e o lugar de fala, para compreender a partir de suas realidades questões relacionadas ao racismo, bullying, discriminação. Nesse momento a fala dos alunos é muito importante, pois a ideia é realizar a atividade a partir de suas experiências pessoais, misturando o lugar de fala, com o lugar de escuta.

Para Nilma Lino Gomes (2003), quebrar o silêncio é importante para uma educação, pois o diálogo e oralidade são elementos fundamentais no qual os alunos podem ser agentes de seu processo de aprendizado. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), também destaca como a roda de conversa é uma ferramenta pedagógica importante pois é nela que os sujeitos podem compartilhar experiências e construir uma educação inclusiva. Para bell hooks (2013) acredita que o diálogo propõe uma prática educativa libertadora, no qual a prática pedagógica alinha-se a uma visão de ensino de escuta, na qual todos os envolvidos podem falar e serem ouvidos.

A segunda etapa é realizar uma pesquisa na qual os alunos possam desmistificar as imagens negativas que possuem da África e de pessoas negras, para a criação de imagens positivas sobre essas populações, quebrando o eixo do estereótipo, nessa etapa a participação dos alunos é fundamental, pois é através da pesquisa ativa, que eles vão construir o seu aprendizado, assim ao pesquisar e trazer esses elementos para aula, os conteúdos, também, são elaborados por eles. É importante que o professor nessa etapa, direcione a pesquisa de forma mais específica. Sugerir nessa etapa que a bibliografia de Dona Ivone Lara, Sandra de Sá, Macau e Jorge Aragão, Adilson Reis Dos Santos; Jair Carvalho; Jorge Philomeno Ribeiro, seja pesquisada, além de temas como a atuação de pessoas negras na arte, no esporte,

escritores e intelectuais negros. Podem ser realizadas também pesquisas sobre cidades africanas, para que os alunos compreendam como são esses lugares.

Na terceira parte da atividade é que os alunos terão contato com as músicas, *Identidade* interpretada por Jorge Aragão, *Sorriso Negro* interpretada por D. Yvonne Lara, *Olhos coloridos* interpretada por Sandra de Sá e *14 de maio* interpretada por Lazzo Matumbi. Nesse momento fica a critério do professor como trabalhar as músicas, eu já trabalhei explicando o contexto histórico de cada uma delas, já dividi as salas em grupos e cada um pesquisou e apresentou um pouco sobre cada uma dessas letras e seus contextos históricos, a maneira de trabalhar a leitura dessas canções podem ser variadas e observando como cada sala interage com a temática.

Na quarta etapa, acho importante trabalhar a escrita, fazer com que os alunos coloquem suas experiências e aprendizados no papel. Então pode-se propor a recriação de uma música, a escrita de relatos, vivências e memórias, pessoais ou de algum fato que os tocaram durante as aulas. Escrever o que entenderam do tema em forma de texto literário. Para Sueli Carneiro (2011), criar espaços nos quais as práticas pedagógicas são inspiradas na fala e na escuta é criar diálogos que são uma forma de resistência. Compreender esses textos como esse lugar de fala é legitimar as vozes desses alunos e as impressões que eles têm sobre o mundo.

A primeira música a ser trabalhada será um Sorriso Negro, interpretada por D. Yvonne Lara, e escrita por Compositores: Adilson Reis Dos Santos; Jair Carvalho; Jorge Philomeno Ribeiro, os autores trazem referências a beleza da população negra e na felicidade que é ser negro, “Negro é a raiz da liberdade/ Sorriso negro/ Um abraço negro/ Traz felicidade”, na continuação podemos perceber que a letra explora as dificuldades da população e seu desespero ao não encontrar formas de sobrevivência devido

ao racismo estrutural e remonta ao processo de fim da escravatura quando os negros, despejados de fazendas dos senhores ficaram a margem da sociedade. “Negro sem emprego/ Fica sem sossego/ Negro sem emprego/ Fica sem sossego.

Mesmo diante desse cenário, o negro encontra maneiras de sobreviver, “Negro é inspiração/ Negro é silêncio, é luto/ Negro é a solidão/ Negro que já foi escravo/ Negro é a voz da verdade/ Negro é destino, é amor/ Negro também é saudade/ Negro sem emprego/ Negro é a raiz da liberdade”. A imagem mais forte da música encontra-se na ideia de liberdade, negro é liberdade, apesar de já ter sido escravo, os autores não escondem a história da diáspora africana, e valorizam aspectos relacionados a beleza da população negra e a seus anseios por liberdade.

Mas também, mostra uma triste realidade das populações negras, a falta de expectativa de vida e emprego, o que faz com que uma tristeza esteja ligada a manutenção da vida dessa parcela da população brasileira, que veio trazida para cá a força e abandonada no final do processo de escravidão.

A música Identidade é escrita e interpretada pelo sambista Jorge Aragão, é quase um hino da negritude, ele questiona o uso do elevador de serviço, e como as pessoas negras estão buscando ideias de branquitude que não reforcem a sua própria identidade, questiona os estereótipos criados como o termo “preto de alma branca” e questiona o lugar social do negro na sociedade brasileira. “Elevador é quase um templo/ Exemplo pra minar teu sono / Sai desse compromisso/ Não vai no de serviço/ Se o social tem dono, não vai”. Nesses versos ele convida o negro a não jogar o jogo da branquitude, não aceitar o lugar que estão destinando a população negra.

Na continuação da música ele relembra o acoite, que somos filhos da cor da noite e que isso não poderá ser apagado da nossa memória, mas mesmo diante de tudo isso, não devemos

ceder o nosso lugar na história. “Quem cede a vez não quer vitória/ Somos herança da memória/ Temos a cor da noite/ Filhos de todo açoite/ Fato real de nossa história”.

Em umas das estrofes mais marcantes, está a indignação e o grito de revolta dessa música, do que serve ser um preto de alma branca, no que isso ajuda na constituição e na dignidade da construção da nossa identidade negra. “Se preto de alma branca pra você/ É o exemplo da dignidade/ Não nos ajuda, só nos faz sofrer / Nem resgata nossa identidade”. Nessa música o autor contesta o lugar social do negro e sua própria identidade indicando caminhos para uma vida com mais dignidade.

A terceira música, de todas para mim é a mais chocante, após sofrer uma situação de preconceito, na qual o compositor da letra ficou preso, ele vai até a praia e escreve com toda a fúria do seu coração essa música testemunho. A constatação de que não se pode fugir do assunto ou de quem se é, é a primeira percepção que temos ao ouvir a música, “Os meus olhos coloridos/ Me fazem refletir / Eu estou sempre na minha/ É não posso mais fugir.

Na letra o autor traz uma reflexão sobre a formação do povo brasileiro e como o Brasil é um país extremamente miscigenado. “A verdade é que você (todo o brasileiro) / Tem sangue crioulo’. Em outro trecho da música é possível perceber como elementos visuais de origem afro são usados como forma de desvalorização da dessa origem. “Você ri da minha roupa/ Você ri do meu cabelo/ Você ri da minha pele. Mas, a verdade sobre a formação do povo brasileiro está no último verso. Mas a verdade é que você/ todo o brasileiro/ Tem sangue crioulo. Essa música reflete como o povo brasileiro nega sua própria constituição e desvaloriza elementos relacionados a estética negra. É um grito e um aviso de que o Brasil é uma nação que não entendi a si mesmo.

A última letra que proponho analisar é o Samba no *14 de março*, escrita e interpretada pelo cantor baiano Lazzo Matumbi. “No dia 14 de maio, eu saí por aí / Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir/ Levando a senzala na alma, subi a favela/ Pensando em um dia descer, mas eu nunca descí. Nesses versos o cantor, mostra a tristeza que foi o dia depois da libertação, eles (ou nós) não tinham identidade, nome, comida, e apesar da mazela que foi o período de colonização do Brasil, ninguém olhou para o povo que construiu esse país, essa é a triste realidade do fim do processo escravização, uma população invisível, empobrecida, que teve que inventar formas para sobreviver. “Zanzei zonzó em todas as zonas da grande agonia/ Um dia com fome, no outro sem o que comer/ Sem nome, sem identidade, sem fotografia/ O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver.

A população negra precisou reinventar uma forma de viver, nesse trecho ele conta como as populações negras, não tinham acesso a escola, direito a intelectualidade, isolados na periferia, foi em suas habilidades e na sua vontade de sobreviver que as populações negras tiveram que se reinventar, aliás como fizeram durante todo o período de escravização. “No dia 14 de maio, ninguém me deu bola/ Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver/ Nenhuma lição, não havia lugar na escola/ Pensaram que poderiam me fazer perder / Mas minha alma resiste, o meu corpo é de luta.

E essa vontade de continuar vivendo em liberdade, é sentida nessa música, Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu/ A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa/ Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu.

A descoberta de si, e a necessidade de sobreviver diante uma realidade hostil e da percepção de que o fim da escravidão não colocou significou uma mudança real na vida das pessoas negras, é o ponto principal dessa música, o autor pergunta: “Será

que deu pra entender a mensagem?” E responde: “Se ligue no Ilê Aiyê”, ou seja, ele propõe o resgate da sua cultura e da sua identidade através da música, desse grupo de samba reggae, o Ilê Aiyê, que tem como objetivo o resgate da cultura e da diversidade das populações oriundas da África. “Se ligue no Ilê Aiyê, agora que você me vê/ Repare como é belo, vê nosso povo lindo. É nesse encontro com a arte e genialidade negra, que a música retrata a retomada de si e o encontro com nossa identidade, brasilidade e africanidade. Ou seja, com essa construção de um Brasil negro.

Por fim, ao começar trabalhar questões e temas relacionadas a questão racial na sala de aula, senti uma grande dificuldade, pois o tema era muito polêmico e delicado. No início os alunos não-negros se sentiam um pouco desconfortáveis e os alunos negros tinham reações contraditórias, uns adoram, outros ficam reflexivos e outros tinham dificuldade de saber se eram ou não negros. Com o tempo fui percebendo que a minha simples presença em sala de aula, já era uma aula sobre questão racial, minha postura, minha fala e meu modo de lidar com questões de *bullying* e racismo que apareciam no cotidiano da escola. E todas os acontecimentos e dúvidas que surgiam sobre o assunto, os alunos acabavam me procurando para contar, para fazê-los entender o que houve e para saber a minha opinião.

Ser uma educadora negra é carregar essa identidade no cotidiano da escola, então, com o tempo, me senti mais à vontade em trabalhar a temática e recorri a outras formas de trabalhar a temática, fazer com que os alunos, digam em minhas aulas se o racismo, a discriminação existe ou não, pois se eu vivo em uma sociedade racista, todos vivem nela também e eles (os alunos e as alunas) tem a capacidade de analisar esses contextos. O que lhes falta é também conhecer quais são os mecanismos e a estrutura do racismo na sociedade brasileira.

As quatro músicas que costumo utilizar nesse processo de sensibilização, fizeram com que os alunos compreendessem a história do racismo no Brasil e se questionassem como tudo aconteceu desde a chegada das pessoas oriundas do continente africano. E nesse contexto, não é a minha voz individual que fala, mas as vozes deles e dos cantores que retratam como as relações raciais se dão no Brasil. E esse é o grande trunfo dessa maneira de trabalhar a questão racial, ouvir vozes, trazer memórias, escutar histórias e por transformar tudo em arte. A literatura continua sendo um caminho para a descoberta de si, dos outros e um lugar de reivindicação.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento IndígenaAfro — Mulheres nas literaturas e artes visuais: representações de indígenas e afro-brasileiros(as) da UFSC e pela Universidade de Humanidade Nova de Lisboa. (CAPES), 2025.

Referências

ARAGÃO, Jorge. *Identidade*. Intérprete: Jorge Aragão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ej7wAVoYGgQ>. Acesso em: 8 ago. 2025.

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. MEC, 2018.

Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da dificuldade de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

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

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra: entre o silêncio e o silêncio*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LARA, Dona Ivone. *Sorriso negro*. Intérprete: Dona Ivone Lara. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=AYVu3mTUuLc&list=RDAYVu3mTUuLc&start_radio=1. Acesso em: 8 ago. 2025.

MATUMBI, Lazzo. *14 de maio*. Intérprete: Lazzo Matumbi. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=X2tb8YVfOqI> Acesso em: 8 ago. 2025.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004.

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia. *Raça e cor no Censo Demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia. *Raça e cor no Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

SÁ, Sandra de. *Olhos coloridos*. Intérprete: Sandra de Sá. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X2tb8YVfOqI> Acesso em: 8 ago. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação das relações étnico-raciais: enfrentando o racismo nas práticas pedagógicas*. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

“EU POSSO ME VER”: RODAS DE CONVERSA E VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE DE MENINAS NEGRAS

Vanilda Terezinha da Costa Xavier

Leandro Freire Xavier

Cristiane Maria Ribeiro

Introdução

Este relato de experiência fecunda como uma proposta de avaliação desenvolvida no escopo de uma disciplina obrigatória do Programa de Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, que busca e articula teoria e prática de estágio supervisionado, integrando bases e desafios reais da atuação profissional.

O relato insere-se na problemática da construção da identidade racial e da valorização da autoimagem de meninas negras no contexto escolar, especialmente na transição para a adolescência. O ambiente escolar, embora formalmente um espaço de inclusão e diversidade, continua a reproduzir estereótipos raciais e padrões de beleza eurocêntricos, impactando negativamente a autoestima e a percepção de pertencimento dessas estudantes.

Mesmo passado 130 anos da escravatura, as diferenças culturais e sociais continuam sendo produzidas e atualizadas, operando o racismo em nossa sociedade e sendo inculcado nas crianças que o levam para dentro das escolas. Percebe-se um

racismo estrutural que ao invés de ser extinto avança para locais de ensino onde deveria ser trabalhado, combatido e ensinado.

A instituição escolar está associada a um espaço sociocultural e formal, conforme ressalta Santana (2017). Por ser um ambiente pacífico, onde a igualdade é propagada deveria ser sobretudo a responsável pelo cuidar pedagógico da cultura e do conhecimento. Contudo, “os saberes e fazeres escolares são etnocêntricos, verticalizados e hierarquizados” (Santana, 2017, p. 7). Como têm demonstrado Tortella, Godoy, Vitorino, Santana (2013), alunas negras permanecem vítimas de práticas racistas no ambiente escolar, práticas que em sua maioria passam despercebidas, seguindo em marcas profundas de autoestima dessas estudantes e nas próprias representações construídas sobre seu eu.

A implementação da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, representa um avanço significativo, mas sua efetivação ainda encontra entraves, como o desconhecimento dos professores e a resistência institucional. A escola, como espaço de socialização primária, deve assumir um papel ativo na desconstrução do racismo e na promoção da diversidade, conforme enfatizado por Lima e Leite (2021), ao abordar como os estereótipos afetam a percepção de competência e pertencimento das crianças negras.

Nessa perspectiva o espaço escolar encontra-se como um espaço privilegiado para que haja uma problematização e desconstrução de preconceitos e discriminações raciais. Construir uma educação para as relações étnico-raciais é anelado a partir da aprovação da Lei 10.639/03, há possibilidade de desconstruir mentalidades racistas e racializadas, como coloca Santana (2017). Ir além e propiciar um espaço de desconstrução do estereótipo

racista para meninas entrando na fase da adolescência é ainda essencial.

Assim, questões que se levantam dentro da temática: como as meninas compreendem padrões de beleza? Meninas negras entrando na fase da adolescência, se valorizam e se sentem bonitas? Qual o papel da escola e da sociedade na valorização da identidade de meninas negras? Parte-se da hipótese de que práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na escuta ativa e na valorização da estética negra contribuem significativamente para a autoestima e a percepção de pertencimento das meninas negras, possibilitando a desconstrução de estereótipos raciais e a ampliação de perspectivas identitárias.

A partir desses levantamentos foi proposto uma roda de conversa com meninas que participam de um projeto social na cidade de Pires do Rio, sendo 25 meninas de idades entre 8 e 13 anos. Segue as observações de um relato de experiência diante de cada encontro, cada conversa, cada partilha.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o impacto das rodas de conversa na construção da autoimagem e na valorização da identidade racial de meninas negras no contexto escolar. Para alcançar esse propósito, busca-se, primeiramente, analisar como essas meninas percebem os padrões de beleza e sua própria autoimagem, identificando os desafios e influências que moldam essa construção.

A pesquisa se insere no campo da abordagem qualitativa, sendo caracterizada como um relato de experiência. Essa modalidade, conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), não se limita à descrição de vivências, mas incorpora uma dimensão crítico-reflexiva, ancorada em fundamentações teóricas e metodológicas. No contexto desta investigação, optou-se pela

metodologia da roda de conversa como instrumento central de coleta de dados, uma vez que possibilita a escuta ativa e a construção coletiva de conhecimento, criando um espaço de reflexão compartilhada (Oliveira; Gama, 2024).

A roda de conversa, segundo Oliveira e Gama (2024), é um dispositivo metodológico que alia formação, escuta ativa e diálogo, permitindo que os participantes expressem suas percepções e experienciem um processo de construção coletiva do saber. Para Warschauer (2017), esse método rompe com a estrutura hierárquica tradicional do ensino e da pesquisa, proporcionando um ambiente colaborativo no qual a aprendizagem ocorre por meio da interação e da troca de experiências.

Para coleta de dados e observações, foi desenvolvida uma roda de conversa com meninas participantes de um projeto na cidade de Pires do Rio, chamado “Projeto Semear”. As rodas de conversa realizadas com meninas sobre identidade, aceitação e valorização pessoal mostraram-se um espaço transformador de reflexão e partilha. Durante os encontros, abordamos questões relacionadas à percepção de si mesmas e à influência de padrões sociais sobre a autoestima, incentivando as participantes a reconhecerem e celebrarem suas características únicas. A metodologia priorizou o diálogo aberto e dinâmicas práticas, como a criação de autorretratos e a troca de relatos pessoais, leitura e contação de histórias, promovendo um ambiente acolhedor e seguro.

A experiência foi estruturada em três momentos principais, iniciando-se com a abertura e acolhimento, no qual as participantes foram convidadas a se apresentarem e a compartilhar aspectos de sua identidade, criando um ambiente de pertencimento e confiança.

Em seguida, na etapa de discussão mediada, foram propostas questões direcionadoras, como: O que vocês consideram bonito? Vocês gostam da sua aparência? O que mudariam em si mesmas? As respostas emergentes foram analisadas à luz das teorias sobre estereótipos e racismo estrutural, conforme discutido por Lima e Leite (2021).

Por fim, na atividade reflexiva, cada participante realizou um autorretrato, refletindo sobre sua autoimagem, e participou da leitura do livro “Flávia e o Bolo de Chocolate”, da autora Miriam Leitão, que estimulou um debate sobre representatividade e autoaceitação, contribuindo para o fortalecimento da identidade e da autoestima das meninas envolvidas.

Os depoimentos espontâneos e a participação ativa das meninas evidenciaram o impacto positivo da experiência, demonstrando um fortalecimento na construção de uma autoimagem mais saudável e confiante, além de reforçar a importância de iniciativas que valorizem a diversidade e a singularidade de cada indivíduo.

O relato de experiência, embora não seja obrigatoriamente um relato de pesquisa acadêmica, consiste no registro de vivências práticas. Essas vivências podem surgir de diferentes contextos, como projetos de pesquisa, ensino, extensão universitária, entre outros, conforme apontado por Mussi et al. (2021). No âmbito acadêmico, o relato de experiência busca não apenas descrever a vivência realizada (experiência próxima), mas também valorizar e aprofundar sua análise por meio de um esforço crítico-reflexivo, ancorado em fundamentações teóricas e metodológicas (experiência distante).

As atividades foram realizadas no período vespertino, coincidindo com o horário regular das atividades do Projeto

Semear. Nesse dia, participaram 23 meninas, cuja interação ao longo da experiência foi ativa e significativa. Para assegurar o anonimato das participantes e, simultaneamente, estabelecer um vínculo simbólico com a temática da pesquisa, optou-se por identificá-las com nomes de flores. Essa escolha não apenas preservou suas identidades, mas também representou metaforicamente o crescimento, a diversidade e a singularidade de cada uma. Antes da roda de conversa, realizou-se uma breve apresentação entre os mediadores e as participantes, criando um ambiente de acolhimento e confiança essencial para a dinâmica proposta. Com esse primeiro contato estabelecido, as atividades planejadas foram iniciadas, sendo detalhadas na seção subsequente.

Rodas de conversa como prática emancipatória: resultados e reflexões da experiência

Antes de iniciar as atividades, foi realizada uma visita à instituição mantenedora do projeto. Conversamos com a coordenadora e as professoras do projeto sobre as rodas de conversas que seriam realizadas caso tivesse autorização. Fomos muito bem recebidos e pudemos alinhar o que seria desenvolvido bem como um cronograma para melhor organização.

A experiência desenvolvida no Projeto Semear revelou aspectos fundamentais sobre a construção da identidade racial e da autoimagem de meninas negras no ambiente escolar. A realização das rodas de conversa permitiu um espaço de escuta ativa, no qual as participantes puderam expressar suas percepções sobre padrões de beleza, pertencimento e autoestima. O desenvolvimento da experiência foi marcado por momentos de

acolhimento, reflexão e confronto com discursos internalizados ao longo de suas trajetórias.

A primeira atividade foi desenvolvida no período vespertino, período no qual o projeto acontece. Nesse dia estavam presentes 23 alunas do Projeto Semear. Para expor as falas das meninas, irei utilizar nomes de flores, que vem de encontro ao nome do projeto (semear) e resguardar a identidade de cada uma delas. Iniciamos nos apresentando e ouvindo cada menina sobre sua idade e seu nome. Após sermos devidamente apresentados e estabelecer um clima de animosidade, iniciamos a atividade.

Para início de conversa, foi perguntado: o que vocês acham bonito em outras mulheres? Quais padrões de beleza nas mulheres hoje em dia? As respostas não surpreenderam ao colocar o estereótipo de corpo magro, malhado, pele branca, cabelos loiros e olhos claros como sendo um padrão de belo, de perfeito, de desejável. Margarida relatou que a barriga bem malhada “de tanquinho” faz com que a mulher fique linda. Jasmim disse que podia até ter cabelos escuros e não ser loira, mas o corpo segue o estereótipo falado.

Em seguida perguntei a elas: Você gosta da sua aparência? O que você mudaria em você? Todas disseram algo que não gostava em seu corpo ou sua aparência. Violeta relatou que mesmo com 10 anos já fez progressiva no cabelo por duas vezes, mas que mesmo assim ainda continua cacheado o que a deixa chateada pois não gosta do seu cabelo. Margarida disse amar seu cabelo cacheado bem marcado, mas não gosta do seu corpo, preferia ser mais magra. Pontuaram nariz, boca, tom de pele, cor dos olhos, mas o que mais reclamaram foi de seus cabelos.

Durante as rodas de conversa, observou-se que, embora muitas participantes internalizassem padrões eurocêtricos,

também demonstravam forte vínculo afetivo com suas famílias e referências negras em seu meio social. Quando questionadas sobre com quem achavam que se pareciam, houve um momento de entusiasmo, em que muitas mencionaram parentes próximos, como mães, avós e irmãs. Essa valorização das semelhanças familiares sugere que, apesar da influência dos padrões excludentes, as meninas encontram no ambiente familiar um espaço de reconhecimento e validação de sua identidade.

Após o primeiro momento de perguntas, foi apresentado o livro “Flávia e o bolo de chocolate”. Foi realizada a leitura do livro que foi ouvida com atenção pelas meninas. Após a leitura perguntamos quem queria falar algo sobre a história. Rosa disse que achou injusto a vizinha falar que Flávia não parecia com sua mãe, ela achou a atitude preconceituosa. Hortência achou legal a forma que a mãe usou para fazer Flávia entender que sua cor não era ruim. Levamos uma reflexão da história com o que as meninas haviam falado no início da atividade. Após a história eles entenderam que cada uma é especial, linda e única.

A leitura do livro “Flávia e o Bolo de Chocolate” estimulou uma reflexão sobre pertencimento e representatividade. Os resultados da experiência demonstram como o ambiente escolar ainda falha na implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa. Apesar dos avanços proporcionados pela Lei Nº 10.639/2003, sua aplicação permanece limitada, e muitas escolas continuam a operar sob um currículo monocultural que negligencia a diversidade racial do país.

Trouxemos a questão do livro sobre não se aceitar do jeito que é, e mostramos que é muito importante a auto aceitação do corpo, da pele, do cabelo. Mais importante do que ter um padrão a seguir, é amar a si mesmo como realmente é. Após a roda de

conversa, finalizamos com um delicioso lanche, claro com bolo de chocolate.

No segundo encontro, retomamos o que as meninas assimilaram do encontro passado. Levamos um espelho para a sala e cada uma pode se olhar. Ao parar em frente ao espelho cada uma deverão se delongar e se examinar: olhos, cabelo, boca, nariz, pele. Não era para fazer nenhum comentário, somente observar. A atividade do autorretrato desempenhou um papel fundamental na problematização da autoidentidade. No início, algumas meninas demonstraram resistência, representando suas imagens de maneira idealizada ou omitindo traços que consideravam "indesejáveis". Entretanto, conforme a atividade evoluiu e foi acompanhada por discussões reflexivas, houve um movimento de reconhecimento e aceitação de suas características. Esse processo reforça a importância de estratégias pedagógicas que promovam a valorização da diversidade estética e a desconstrução de padrões excludentes.

Quando encerraram o autorretrato, fizemos uma exposição dentro da sala onde todas puderam ver a arte de cada uma. Foi um momento de elogios, risadas e muita descontração. Voltamos para a roda de conversa e partilhamos a experiência. Cada uma das meninas pôde falar sobre o que sentiram ao se ver no espelho e ao desenhar. Percebemos que em muitos momentos lembranças de falas carregadas de preconceitos assolam a mente das meninas. Houve choro. Houve risos. Houve esperança.

Percebemos que o momento de acolher cada uma delas e as fazerem ser gentis consigo mesmo e se admirar é um ato que deveria ser mais comum. Meninas que crescem compreendendo seu lugar no mundo, que é onde elas quiserem, se tornam adultas mais confiantes e que confiam em seu potencial.

Considerações finais

Este relato de experiência teve como objetivo compreender o impacto das rodas de conversa na construção da autoimagem e na valorização da identidade de meninas negras no contexto escolar.

O problema inicial que questionava de que maneira rodas de conversa poderiam contribuir para a construção de uma autoimagem positiva e para o fortalecimento da identidade de meninas negras, foi respondido pelos achados da experiência. Os momentos de escuta, acolhimento e reflexão demonstraram que a criação de espaços seguros para o diálogo permite a ressignificação de discursos internalizados e o fortalecimento da autoestima. A hipótese inicial, que sugeria que práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa e na valorização da estética negra contribuiriam para a desconstrução de padrões eurocêtricos e para a construção de uma identidade positiva, foi confirmada ao longo das interações das participantes.

A experiência relatada destaca a importância de iniciativas que promovam a valorização da identidade e autoestima de meninas negras. As rodas de conversa realizadas no "Projeto Semear" mostraram-se transformadoras, proporcionando um espaço seguro para reflexão e partilha. As atividades, como a criação de autorretratos e a leitura de histórias, incentivaram as participantes a reconhecerem e celebrarem suas características únicas.

É importante reforçar a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à educação e valorizem a diversidade. É essencial que as vozes das meninas, especialmente as negras e de classes sociais mais baixas, sejam ouvidas e respeitadas. A construção de uma autoimagem saudável e confiante desde a

infância contribui para o desenvolvimento de mulheres adultas mais seguras e conscientes de seu potencial.

Diante desses resultados, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a análise sobre os impactos de longo prazo de metodologias baseadas na escuta e na representatividade na trajetória escolar de meninas negras. Além disso, investigações sobre a formação docente para a implementação efetiva de práticas educativas voltadas à diversidade podem contribuir para um entendimento mais amplo sobre os desafios e as possibilidades de uma educação antirracista. Também seria relevante explorar como as rodas de conversa podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais, considerando variáveis socioeconômicas e culturais que impactam a construção da identidade das alunas.

Portanto, experiências como a aqui relatada reafirmam a importância de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a representatividade e o fortalecimento da autoestima como estratégias fundamentais para a desconstrução de estereótipos raciais. Ao possibilitar que meninas negras se vejam, se reconheçam e se afirmem positivamente, as rodas de conversa demonstram seu potencial como prática educativa antirracista. O desafio agora é garantir que essas ações não permaneçam restritas a projetos sociais isolados, mas que sejam incorporadas de maneira estruturada às práticas escolares, assegurando uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

LEITÃO, M. *Flávia e o bolo de chocolate*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

LIMA, M. E. O.; LEITE, M. F. Conteúdo dos estereótipos e preconceito racial: efeitos da cordialidade e da competência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 37, n. e37546, p. 1–11, 2021. DOI: 10.1590/0102.3772e37546.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 60–77, dez. 2021.

OLIVEIRA, P. B. R.; GAMA, R. P. Roda de conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na pesquisa em educação. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, MG, v. 13, n. 2, p. 1–14, ago. 2024. DOI: 10.14393/repod-v13n2a2024-71286.

SANTANA, J. V. J.; BRITO, G. S. P.; FERREIRA, M. F. A.; OLIVEIRA, N. W. S. Educação para as relações étnico-raciais em uma escola pública do município de Itapetinga-BA. *Travessias*, Cascavel, v. 11, n. 1, p. 211–243, abr. 2017.

TORTELLA, J. C. B.; GODOY, E. A.; VITORINO, A. J. R.; SANTANA, R. P. Representações e atitudes em sala de aula quanto às questões étnico-raciais: um estudo de caso. *Antíteses*, v. 6, n. 12, p. 168–195, dez. 2013.

WARSCHAUER, C. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz & Terra, 2017. 442 p

POSSIBILIDADES PARA ELABORAR PRODUTOS DIDÁTICOS EM PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL DE GEOGRAFIA

Jeane Medeiros Silva

Introdução

A pós-graduação, tendo a pesquisa como eixo estruturante, visa à qualificação de recursos humanos capazes de produzir conhecimento e/ou aplicá-lo de modo sistemático a problemas relevantes. No âmbito brasileiro, a pós-graduação *stricto sensu* caracteriza-se por maior delimitação institucional, formalização acadêmica e enquadramento normativo, sendo suas ações principais o mestrado e doutorado. No interior desse sistema, a inovação mais recente foi a Pós-Graduação Profissional que, apresentando aproximações e distinções, qualifica a tradição anterior de “acadêmica”. Ambas estão fundamentadas no cuidado teórico-metodológico, avaliação formal e desenvolvimento de competências analíticas; contudo, diferenciam-se quanto à ênfase formativa e ao tipo de contribuição predominante. Em outras palavras, na modalidade acadêmica (mestrado e doutorado acadêmicos) prevalece a produção de conhecimento científico, com orientação mais direta para a formação de pesquisadores e docentes altamente qualificados; por sua vez, na modalidade profissional (mestrado e doutorado profissionais), a pesquisa é mobilizada prioritariamente para desafiar práticas profissionais avançadas, com foco na formulação e implementação de soluções para problemas complexos, frequentemente associados a impactos sociais e/ou econômicos relevantes.

Essas diferenças, para a pesquisa na modalidade profissional, ressoam no desenho e na natureza do trabalho final. No mestrado e doutorado acadêmicos, o produto regular é, respectivamente, a dissertação e a tese, ao passo que nos programas profissionais, o trabalho final, além de poder efetivar dissertação e tese, orienta-se, prioritariamente, para relatórios técnicos acompanhados de produtos técnico-tecnológico-didáticos, ou simplesmente produtos didáticos. Estes igualmente são propostos e desenvolvidos, também, a partir de recorte temático, problematização, justificativa, fundamentação teórico-metódica e metodologia.

Nesse sentido, o mestrado profissional tende a concentrar-se na proposição e implementação empírica de soluções aplicadas no âmbito da prática pedagógica especificamente qualificada. O doutorado profissional preserva a mesma orientação, acrescida da obrigatoriedade de uma tese, além das suas marcas essenciais: originalidade, complexidade e capacidade e, especificamente (no caso do profissional) gerar e transferir tecnologia e/ou conhecimento inovador, inclusive mediante soluções inéditas para problemas de alta complexidade.

Portanto, a Pós-Graduação profissional apresenta inovações de resultado e formativas muito próprias, e de impacto significativo sobretudo na área da Educação. Contudo, são inovações que igualmente induzem inseguranças e dúvidas em candidatos/as a esses programas, com destaque para os produtos didáticos. Nesses termos, proponho uma explanação reflexiva sobre o trabalho de pesquisar e elaborar produtos didáticos em Pós-Graduações profissionais, com ênfase particular para aqueles que voltados para o Ensino de Geografia.

O contexto do produto didático

Núcleo central de estudos e pesquisas de um Programa de Pós-graduação, a área de concentração explicita o eixo temático estruturante, que recorta o conhecimento em desenvolvimento, delimita o campo de atuação do programa, assegura coerência às atividades acadêmicas e orienta a organização das linhas de pesquisa. Desse modo, institui uma identidade institucional e acadêmica, permitindo ao programa aproximar-se de campos afins e diferenciar-se de outras propostas. Em termos operacionais, os projetos desenvolvidos no programa aderem explicitamente a esse eixo para preservar consistência temática e densidade formativa. Por outro lado, as linhas de pesquisa são componentes igualmente estruturantes dos programas *stricto sensu* e funcionam como subdivisões temáticas da área de concentração, delimitando subeixos específicos para organizar a produção intelectual e oferecer um referencial para que docentes e discentes definam e desenvolvam seus projetos. Nos programas profissionais, as linhas de pesquisa também orientam a concepção de produtos. Em termos de trajetória acadêmica, é usual que o ingresso do/a candidato/a seja mediado pela escolha de uma linha, a partir da qual se delimita e amadurece o projeto. Área de concentração e linhas de pesquisa, portanto, são o ponto de partida para o trabalho de pesquisa do programa, vinculada a uma ciência de base, o que, no caso de propostas interdisciplinares, de início, já orienta a atenção para que o objeto central não seja descuidado na submissão de projetos.

No caso de uma área de concentração em Ensino de Geografia, o foco incide sobre a produção de conhecimentos e práticas relacionados aos processos de ensinar e aprender Geografia em diferentes etapas e contextos educacionais: Educação Básica, Ensino Superior e também a Pós-Graduação;

história escolar da disciplina; epistemologia do conhecimento geográfico escolar; formação inicial e continuada de professores; políticas públicas que incidem direta ou indiretamente sobre a área; currículo; metodologias de ensino, uso de geotecnologias. Nesse horizonte, destaca-se a relevância da criação e validação/implementação de metodologias e materiais didáticos inovadores, articulando fundamentação teórica, evidências empíricas e aplicabilidade pedagógica.

O delineamento do produto didático emerge, organicamente, da orientação que lhe dá o projeto. Em outras palavras, o projeto explicita os vínculos de coesão e coerência que justifica o tipo de produto, sua elaboração, sua utilidade. O projeto de pesquisa sistematiza-se a partir de um conjunto de questões orientadoras que articulam, de modo coerente, identificação e sentido, planejamento e execução e diálogo com o conhecimento existente: “quem realiza”, “o que se pretende investigar”, “por que investigar” e “para quem e com que efeitos sociais, acadêmicos ou profissionais”. Esses elementos conferem inteligibilidade ao estudo e permitem evidenciar sua pertinência no campo. No eixo de planejamento e execução, o projeto deve indicar o que se pretende alcançar por meio de objetivos formulados com precisão; explicitar com que conhecimentos a investigação será conduzida, mediante um referencial teórico consistente; e detalhar como o estudo será realizado, por meio da metodologia (desenho de pesquisa, procedimentos, técnicas e critérios de análise). Complementarmente, é necessário definir quando e onde a pesquisa ocorrerá. No eixo de diálogo com o conhecimento existente requer situar a investigação em relação ao que já foi produzido, por meio de um estado da arte (não a metodologia do estado de arte em si, mas uma imersão coerente na literatura disponível) que identifique contribuições anteriores e lacunas pertinentes. Em paralelo, o levantamento e a seleção de

fontes e bibliografia devem ser explicitados como base de sustentação teórica e empírica do estudo, garantindo rastreabilidade, consistência argumentativa e alinhamento com os padrões de qualidade acadêmica. Dessa forma, o projeto resulta em um documento integrado, no qual problema, justificativa, objetivos, referencial, método, viabilidade e inserção científica se articulam de maneira logicamente encadeada.

Um produto didático será construído a partir de uma problematização específica. A construção do problema de pesquisa requer distinguir, desde o início, pergunta e questão. Enquanto perguntas tendem a demandar dados verificáveis e respostas relativamente delimitadas, questões convocam um debate fundamentado como resposta, ou seja, envolvem múltiplas respostas plausíveis, sustentadas por critérios, valores, abordagens teóricas e escolhas metodológicas distintas. Em termos operacionais, a problematização eficaz consiste em converter um recorte empírico (objeto) em um conjunto de enunciados investigáveis, capazes de orientar procedimentos de pesquisa e produzir resultados próprios do estudo. Nesse movimento, uma ideia-chave é localizar tensões entre discurso e prática, entre objetivos curriculares e resultados efetivos, bem como entre expectativas e evidências.

Dois caminhos principais podem orientar essa construção. O primeiro consiste em questionar o objeto, transformando-o em perguntas e, sobretudo, em questões investigáveis. A passagem decisiva, porém, é transformar a questão em problema de pesquisa, o que ocorre quando se delimita o contexto (onde, com quem, em que nível de ensino, em que recorte temporal) e se operacionalizam critérios e indicadores (como o fenômeno será reconhecido, medido, descrito e analisado). Nessa perspectiva, a interrogação exploratória dialoga com o estado do conhecimento

sobre o objeto, identificando lacunas, controvérsias e pontos pouco esclarecidos, o que favorece a formulação de hipóteses e/ou de uma tese investigativa.

O segundo caminho consiste em localizar uma contradição no objeto como gatilho de problematização. Em sentido lógico-formal, contradição ocorre quando uma proposição e sua negação são afirmadas simultaneamente sobre o mesmo referente, no mesmo recorte de tempo e lugar. Em sentido dialético, mais frequente nas análises de práticas sociais, a contradição refere-se a uma tensão real entre forças, valores ou processos que atuam em direções opostas no interior do mesmo fenômeno. Referente à pesquisa educacional (inclusive no Ensino de Geografia), essa noção pode ser traduzida de modo operacional como um descompasso verificável entre o que documentos e discursos afirmam ou prometem (objetivos, diretrizes, declarações pedagógicas) e o que as evidências empíricas indicam (avaliações, observações, dados, produtos discentes). A contradição, assim, não é apenas um “incômodo interpretativo”: ela pode ser formulada como um problema investigável ao se perguntar por que, como e sob que condições a discrepância se produz e se mantém.

A justificativa organiza-se em torno dos propósitos, da utilidade, da cientificidade e da relevância de uma proposta de pesquisa. Trata-se do segmento do texto no qual se explicita a importância e o significado do estudo, com a finalidade de convencer quanto à necessidade de investigar o problema delineado e quanto à qualidade da abordagem proposta. Em termos analíticos, a pergunta orientadora é: qual é a necessidade deste estudo?

Sua relação com o problema de pesquisa é direta: a justificativa demonstra que a questão formulada merece ser

investigada, seja porque expressa uma lacuna no conhecimento disponível, seja porque evidencia limitações teóricas, empíricas ou aplicadas que demandam esclarecimento. Essa argumentação pode originar-se de múltiplas fontes — experiência profissional e formativa do/a proponente, debates na literatura especializada, controvérsias acadêmicas ou demandas sociopolíticas; mas deve ser apresentada de forma impessoal, sustentada por raciocínio explícito e, quando pertinente, por referências que amparem a relevância do problema.

Uma realidade problematizada, justificada, significa um avanço para delimitar no horizonte da pesquisa o tipo de produto didático que estará em disputa, e a próxima atenção é para os objetivos. Estes explicitam, de forma operacional, o que o/a pesquisador/a pretende realizar, convertendo intenções intelectuais em ações investigativas, da qual resultará o tipo de produto e o produto em si.

Por essa razão, a declaração de objetivos ocupa papel estruturante no projeto e no seu encaminhamento a um produto. No objetivo geral está a ideia central do estudo. Do ponto de vista lógico, os objetivos se vinculam diretamente ao problema de pesquisa (entendido como a necessidade ou lacuna que motiva o estudo) e às questões de pesquisa, na medida em que estas indicam as perguntas que a coleta e a análise de dados buscarão responder e o produto que se irá construir para resolver o problema, de forma que os objetivos estabelecem os propósitos e a intenção do trabalho, definindo o escopo do que será efetivamente investigado.

Considerando a experiência brasileira na Pós-Graduação Profissional, observa-se uma tensão recorrente na redação do objetivo geral: em muitos projetos, ele é formulado como a entrega de um produto (“elaborar uma cartilha”, “desenvolver um

aplicativo”, “produzir uma sequência didática”). Essa formulação é frequentemente bem acolhida por avaliadores e orientadores porque produz clareza comunicacional, reduz ambiguidades e se ajusta a uma cultura institucional que valoriza a dimensão técnico-tecnológica e a aplicabilidade imediata. Contudo, do ponto de vista epistemológico, essa opção desloca o centro de gravidade do estudo: o que deveria figurar como finalidade cognitiva da pesquisa passa a ser descrito como finalidade operacional, ou seja, o objetivo se desloca do problema para a metodologia. Nesse sentido, têm-se praticado uma modalidade epistemológica emergente quanto à proposição e formulação de objetivos gerais, sendo palpável o deslocamento de um objetivo que tradicionalmente pretende compreender, explicar, interpretar ou avaliar um fenômeno, emergindo da problematização, para um objetivo metodológico-instrumental, que nomeia a materialidade da intervenção; em outras palavras, meios pressupostos pelos quais, indiretamente, se operacionalizará os resultados.

Ao direcionar o objetivo geral para a “elaboração do produto”, faz-se, portanto, uma espécie de inversão teleológica em que o meio (produto) passa a ocupar o lugar do fim (compreensão/explicação do problema). Certamente, do ponto de vista do avanço do conhecimento, há um risco de racionalidade tecnicista ou procedimental, na qual a excelência do trabalho é confundida com a capacidade de entregar um artefato, e não com a produção de conhecimento situado e justificável sobre o fenômeno educativo investigado. Afora o risco, trata-se de uma fronteira epistemológica nova no modo de produção de conhecimentos, e um desafio para o qual se pode mobilizar nossa capacidade crítica.

Em termos mais amplos, essa preferência pelo “objetivo-produto” não decorre de fragilidade conceitual, mas de uma

cultura avaliativa instalada em determinados programas profissionais e mesmo nas orientações gerais da Capes, especialmente quanto à ênfase na metodologia de ensino e na produção técnico-educacional. O ponto crítico é que o produto, por si só, não explicita o problema nem a natureza do conhecimento a ser produzido. “Desenvolver um aplicativo” não informa o que será compreendido sobre, por exemplo, cultura juvenil, práticas cartográficas, raciocínio geográfico, condições materiais de ensino, crenças pedagógicas docentes, ou efeitos de uma política curricular. Em termos de pesquisa, o produto é uma resposta possível a um problema previamente diagnosticado; portanto, o objetivo geral idealmente deveria refletir a problemática (o que se quer conhecer sobre o descompasso identificado) e não apenas o artefato que será construído.

Uma solução epistemologicamente mais robusta — e, ao mesmo tempo, pragmaticamente compatível com culturas programáticas que valorizam produtos — é adotar uma relação de subordinação entre finalidade cognitiva e finalidade instrumental. Em vez de colocar o produto como núcleo do objetivo geral, formula-se o objetivo geral nos termos do problema de pesquisa e explicita-se o produto como meio de intervenção e validação. Essa estrutura preserva a inteligibilidade para avaliadores, pois o produto comparece, ao mesmo tempo que mantém a pesquisa em seu eixo epistemológico (o problema e o conhecimento produzido), podendo este, ainda, migrar com maior detalhamento para os objetivos específicos e, evidentemente, para a seção metodológica.

A fundamentação teórica constitui um indicador relevante da identidade do/a pesquisador/a, na medida em que evidencia sua formação, sua inscrição científica e filosófica e, em certa medida, seus referenciais político-sociais. No projeto de pesquisa,

sua função principal é situar o estudo em um campo de saber à luz do qual o produto vai-se construindo. A fundamentação teórica declara, assim, ainda que de modo implícito, a posição do/a pesquisador/a perante a tradição científica mobilizada, conferindo credibilidade ao trabalho ao demonstrar que a investigação não é isolada, mas amparada em um corpo de conhecimento acumulado. Em termos conceituais, entende-se teoria como um conjunto inter-relacionado de construções descritivas, analíticas e interpretativas do real, capaz de instituir definições, categorias e proposições que oferecem uma visão sistemática dos fenômenos e das relações que os constituem. Nesse sentido, a fundamentação teórica não se reduz à reunião de citações: ela organiza categorias e conceitos que orientarão a problematização, a análise e a interpretação dos dados, bem como a formulação de inferências que direcionam a elaboração do produto.

Uma realidade escolar problematizada, definida em objetivos de pesquisa, com amparo teórico-metódico, chega-se ao núcleo supervalorizado da pós-graduação profissional, essencial para o desenvolvimento do produto: a metodologia, que explicita o caminho investigativo adotado para responder ao problema de pesquisa, descrevendo a abordagem, os procedimentos de produção de dados e do produto propriamente dito. Em pesquisas no campo educacional, em particular relacionadas ao ensino, é comum organizar essa seção em etapas articuladas, distinguindo a abordagem de pesquisa (qualitativa, quantitativa ou mista), a opção didático-pedagógica quando o objeto envolve intervenção/metodologias de ensino, e validação de produtos educacionais quando se trata de um estudo com orientação aplicada. Além disso, em pesquisas sobre ensino, sobretudo quando o estudo envolve intervenção pedagógica, um segundo nível metodológico relevante é a explicitação de metodologias de

ensino que orientam a ação didática analisada ou proposta. Há um conjunto de abordagens sistematizadas que podem funcionar como baliza, integrando dimensões cognitivas e práticas, tais como: aulas expositivas dialogadas; estudo de caso; aprendizagem baseada em problemas; trabalho de campo e estudo do meio; cartografia escolar e produção de representações espaciais (mapas, croquis, maquetes e esquemas); aprendizagem colaborativa; design universal para a aprendizagem; perspectivas interculturais e decoloniais; trilhas de aprendizagem; e metodologias ativas (por exemplo, sala de aula invertida, rotação por estações e gamificação). A escolha entre essas metodologias deve ser justificada em função do problema, do público-alvo, dos objetivos de aprendizagem e das condições de implementação, evitando que a metodologia de ensino seja apresentada como “lista” descontextualizada.

Produtos para a Pós-Graduação Profissional: possibilidades

Dissertação e tese

No âmbito do mestrado profissional, a dissertação pode ser seu produto. Trata-se do trabalho acadêmico final, qualificado e defendido, em que se apresenta, de forma sistemática e fundamentada, uma investigação sobre um problema delimitado. O documento deve demonstrar que o/a pesquisador/a domina procedimentos de pesquisa ao ponto de uma análise consistente, fundamentada teórico-metodicamente, com resultados e conclusões sustentáveis no crivo da avaliação por pares. Embora a atenção acadêmica sobre este produto esteja muito em razão do domínio das práticas científicas, igualmente se observa o cerco a um recorte empírico pouco explorado, aplicação de método e metodologia a certo contexto novo, sistematização crítica de um

debate, atendimento de novas análises em lacunas ou contradições identificadas, construção e análise histórica, análises críticas e outras realizações de escopo. Ou seja: considerando a área de concentração e a linha de pesquisa selecionada, pode-se fazer o trabalho de pesquisa tal como se faz nos mestrados acadêmicos. Pode ser uma opção do/a pesquisador/a em acordo com sua orientação, mas, o mais importante, pode ser uma determinação do objeto de pesquisa.

E, no âmbito do doutoramento profissional, vale a mesma abordagem descrita acima, com a diferença que desenha a identidade do doutoramento, a saber: uma contribuição original e substantiva que promoverá crescimento a um campo de conhecimento, o que é realizado por meio de densidade teórica, robustez metodológica, alcance analítico e, sobretudo, um patamar mais elevado de originalidade e de capacidade para sustentar e defender esse percurso investigativo. A tese, em si, é um argumento principal e original, particularmente posicionada no campo teórico-metódico existente, capaz de, com seus resultados, reorientar a compreensão total, na melhor das hipóteses, ou parcial, do campo de compreensão em que se insere.

Se no mestrado institucionalmente se está observando o domínio da cientificidade por parte do/a pesquisador/a, no doutorado se examina a capacidade de autonomia científica. Essa autonomia vai ser revelar por diversos caminhos, independentes ou entrelaçados, que pode ser: proposição ou reformulação teórico-conceitual; proposição/ampliação metódica ou metodológica; inovação temática, disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou transversal; análise/interpretação empírica em cômputo de dados ou evidências inéditas; aplicação de solução inovadora mediada por transferência e impacto, e outras realizações de escopo. Em poucas palavras: uma tese avança o

conhecimento e as práticas, preenche uma lacuna identificável no estado do conhecimento.

Para maior esclarecimento, é relevante distinguir duas acepções de “tese” que, embora relacionadas no mesmo léxico, não são equivalentes. De um lado, a tese designa o gênero comunicacional e o documento acadêmico que formaliza o percurso investigativo e resultados do doutorado, segundo convenções institucionais e disciplinares. De outro, “tese” pode referir-se à sustentação direcional do problema de pesquisa, isto é, uma posição de defesa que confere direção ao trabalho e organiza a linha argumentativa do estudo, articulando problema, objetivos, procedimentos e resultados a este argumento/proposição principal: uma tese tem que ter tese, e uma tese, nesse sentido, pode ser o produto da pesquisa em um doutorado profissional.

Relatório e produtos

Na Pós-Graduação Profissional, majoritariamente, pesquisa-se a elaboração de um produto, que é acompanhado por um relatório que, contudo, não é menos que a dissertação ou a tese. A característica principal dessa modalidade de pós-graduação é a produção aplicada. Ou seja, o produto não é um apêndice (embora seja apresentado ou comunicado nesse elemento pós-textual), mas um resultado fundamentado em investigação: sua elaboração deve estar vinculada ao diagnóstico do problema, aos fundamentos teórico-metodológicos e a procedimentos de validação, a exemplo da avaliação por especialistas, testagem em contexto real, análise de usabilidade e ajustes iterativos. Assim, a metodologia articula a produção de conhecimento e transformação da prática, mantendo coerência

entre a pergunta de pesquisa, o desenho investigativo, a intervenção pedagógica e os critérios de qualidade e evidência mobilizados. Portanto, um mestrado ou um doutorado profissional, em seu relatório, movimenta-se pelos mesmos trâmites e esperas de um mestrado ou um doutorado acadêmico.

Nesses termos, o relatório de pesquisa é o documento acadêmico que sistematiza rigorosamente o percurso investigativo e o processo de concepção, desenvolvimento, aplicação e validação do produto técnico-tecnológico-didático. Sua diferença dos parâmetros de qualidade da dissertação/tese, reforço, é apenas a explicitação obrigatória da aplicabilidade, na transferibilidade e no impacto do produto, para o qual a metodologia capta o desvio do objetivo. O relatório, assim, deve demonstrar o processo de concepção, fundamentação e construção do produto, além de assegurar as condições para sua replicabilidade. O produto, portanto, é a solução pesquisada, argumentada e comprovada no relatório.

Passo, a seguir, por meio de categorias, a sugerir algumas possibilidades de produtos para a Pós-Graduação Profissional.

Materiais Textuais e Impressos

Os materiais textuais e impressos são uma categoria importante de produtos didáticos, especialmente em pesquisas aplicadas no campo do ensino, por combinarem potencial de disseminação, baixo custo de adoção (sobretudo se digitais) e forte aderência ao trabalho pedagógico cotidiano. Incluem diferentes gêneros e suportes, definidos por finalidades, públicos e níveis de complexidade distintos, tais como:

a) *Manuais didáticos* (livros didáticos locais/regionais, livros didáticos temáticos, paradidáticos), voltados à mediação do

ensino e da aprendizagem, podendo dirigir-se a estudantes e/ou docentes, com organização curricular e propostas de atividades. Nesse sentido, atuam como complementação às coleções de livros didáticos que têm, em seu próprio gênero, produção e circulação, limites: são escritos para alunos/as abstratos/as, nacionais, no caso de Geografia abordando escalas pequenas que excluem, portanto, abordagens locais concretas. São elaborados para alunos e devem ser acompanhados com uma versão para professores.

b) *Sequências didáticas*, entendidas como planejamentos completos que articulam objetivos e objetos de aprendizagem, etapas de desenvolvimento, materiais, atividades e procedimentos avaliativos, permitindo a replicação e a adaptação em contextos escolares diversos. Frequentemente são subprodutos, ou dispositivo de implementação e mediação, planejados para a execução de qualquer outro produto. A elaboração de um jogo, por exemplo, requer uma ambientação, um modo de usar, que pode ser contemplado com uma sequência didática. Em geral é um produto elaborado para professores.

c) *Cartilhas*, elaboradas em linguagem acessível, com foco em comunicação direta e orientação prática para estudantes e/ou comunidade escolar, especialmente úteis em temas transversais e projetos de intervenção do tipo extensão. Seu diferencial é a restrição e a especialização de foco temático, que lhe agrega alto valor informacional, bem como o potencial de comunicação pública. Podem ser um material destinado a esclarecimento de docentes, discente e extensível à comunidade escolar e à comunidade de entorno, podendo tanto ter natureza pedagógica quanto natureza extensiva.

d) *Cadernos de atividades*, estruturados como conjuntos de exercícios e tarefas contextualizadas (por exemplo, em

cartografia escolar), visando consolidar aprendizagens por meio de práticas orientadas e progressivas. É um tipo de material útil para recuperação de aprendizagem, reforço e complementação da aprendizagem. Destina-se aos discentes.

e) *Guias metodológicos*, direcionados a docentes, com orientações para a implementação de abordagens específicas (metodologias ativas, projetos, educação inclusiva, uso de geotecnologias, entre outras), incluindo recomendações de condução, instrumentos e critérios de acompanhamento. É produzido para professores.

f) *Obras de literatura*, enquanto produções artísticas do/a pesquisador/a, com o cuidado de não ser direcionada como pretexto para o ensino, antes como contexto de aprendizagem em que mobilize, primeiramente, o prazer da experiência, da imersão e do distanciamento como captura da atenção, do afeto e da imaginação. A aproximação da literatura se concretiza inicialmente pela fruição estética, e a essa se associa a reflexão, momento em que pode ser contexto para aprendizagens. Assim, é um tipo de recurso didático cuja grande força é a linguagem e seu papel na construção de significados e sentidos. E todo ensino é linguagem. Também o prazer da forma: perceber como o texto se organiza e como circula socialmente, promovendo reconhecimento e estranhamento, movimento duplo que perpassa a contínua construção e reconstrução do saber. Se compreendido como contexto, a literatura é um suporte didático para problematizar temas e dimensões curriculares, ampliando repertórios e favorecendo leituras interdisciplinares.

g) *Atlas escolares* (municipais ou regionais), que podem ser concebidos tanto como materiais de referência cartográficas para estudantes quanto como produções resultantes do trabalho discente, articulando leitura, representação e análise do espaço

geográfico. Também pode ser trabalhado como atlas temático. Destina-se aos alunos, necessitando de suporte para os professores que, reconhecidamente, têm nas questões cartográficas falhas formativas ou dificuldades com suas técnicas.

h) *Roteiro de aula de campo*: organiza atividades externas que articulam objetivos de aprendizagem, percurso, procedimentos de observação e instrumentos de registro. Devem explicitar o recorte espacial (local/território), a justificativa didática do deslocamento, as etapas de preparação, execução e pós-campo (sistematização, análise e socialização), bem como orientações de segurança, acessibilidade e gestão do tempo. Em Geografia, podem incluir tarefas de leitura da paisagem, levantamento de usos do solo, entrevistas situadas, produção de croquis e mapas mentais, coleta de dados (quando pertinente) e protocolos de registro (diário de campo, fichas, fotografias georreferenciadas), vinculando-se a critérios de avaliação formativa e a possibilidades de adaptação a diferentes realidades escolares.

i) *Caderno do professor (teacher's guide)*: em geral, assim como sequências didáticas, pode funcionar como um produto auxiliar de implementação, dirigidos à mediação docente que acompanham, complementam ou operacionalizam outros produtos. Diferenciam-se por explicitar pressupostos pedagógicos, objetivos e competências/habilidades, fundamentos teóricos mínimos, sugestões de condução e gestão da aula, adaptações para diferentes perfis de turma e estratégias de avaliação. Além disso, podem incluir orientações de implementação passo a passo, rubricas, chaves de correção, exemplos de respostas esperadas, critérios de observação do desempenho discente e recomendações para intervenção pedagógica. É particularmente relevante por aumentar a

transferibilidade do produto, reduzindo a dependência de “conhecimento tácito” do proponente.

j) *Dicionários e glossários temáticos*: compilações sistematizadas de termos e categorias-chave de um campo curricular, organizadas para apoiar compreensão conceitual, precisão terminológica e apropriação de linguagem acadêmico-escolar. No formato de glossário, trabalham definições curtas e operacionais; no de dicionário, operam com entradas ampliadas, com variações de significados, exemplos e referências). Pode ser um material direcionado, portanto produzido pelo pesquisador, quanto atividade desenvolvida pelos alunos.

l) *Antologias e coleções de fontes*: dossiês documentais, textuais, cartográficos e iconográficos, que reúnam, sob curadoria, materiais primários e/ou secundários, melhor especificando: textos, mapas, fotografias, gráficos, notícias, documentos oficiais, imagens de satélite, registros históricos organizados por tema, problema ou unidade didática. Trata-se de produzir um corpus ou corpora acessível e didaticamente estruturado para análise, interpretação e argumentação, favorecendo práticas investigativas na escola.

Materiais Audiovisuais

Os materiais audiovisuais constituem uma modalidade expressiva de produtos didáticos, cuja singularidade é pertinente em contextos de ensino que priorizem ampliar linguagens, favorecer a atenção e potencializar a comunicação de conceitos por meio de recursos multimodais. Em pesquisas aplicadas, esses materiais podem ser concebidos tanto como instrumentos de mediação didática quanto como dispositivos de autoria discente, articulando aprendizagem de conteúdos, ampliação linguageira,

trabalho interpretativo/produtivo de sentidos e desenvolvimento de competências comunicacionais. Nessa categoria, podem ser incluídos, entre outros formatos:

a) *Vídeos didáticos*, tais como animações, minidocumentários e explicações visuais, voltados à apresentação de conceitos, processos e relações espaciais, com apoio de mapas, infográficos e imagens. À parte da apropriação, e ensino se for o caso, de técnicas de trabalho com áudio e vídeo, é necessário a incorporação de técnicas de roteiros para compor cenas e falas, além de recursos visuais.

b) *Podcasts educativos*, organizados como programas de áudio temáticos, úteis para aprofundar debates, introduzir controvérsias e mobilizar entrevistas, relatos e sínteses conceituais. Também necessita de atividades de roteirização, sonorização, produção de vinhetas, organização de roteiros de entrevistas e transcrição integral do episódio como acessibilidade.

c) *Webséries*, estruturadas em episódios curtos e sequenciais, centrados em um tema delimitado, favorecendo continuidade pedagógica e progressão de complexidade, marcadas por um arco narrativo, com padronização de episódios, vinhetas e estruturas.

d) *Videoaulas* estruturadas, elaboradas com roteiro explícito, objetivos de aprendizagem e atividades associadas, permitindo integração com sequências didáticas, avaliações formativas e tarefas orientadas.

e) *Mapas murais e pôsteres*: são materiais visuais de grande formato destinados à exposição permanente ou semipermanente em sala de aula, corredores, bibliotecas e outros ambientes escolares, com a finalidade de apoiar a mediação docente e favorecer a aprendizagem por recorrência e consulta. Podem

incluir, como recursos estruturantes, mapas de referência, mapas temáticos, infográficos cartográficos e pôsteres apartes conceituais que sintetizam categorias/conceitos-chave, articulando informação espacial e explicações textuais.

Materiais audiovisuais requerem reflexão para compor uma linguagem atrativa e apropriada ao público-alvo; roteiro claro e coerente com os objetivos; duração compatível com a dinâmica escolar (em geral, curtas ou segmentadas); e incorporação de recursos de acessibilidade, como legendas, audiodescrição quando pertinente e, sempre que viável, tradução/interpretação em Libras.

Do ponto de vista do planejamento acadêmico, é recomendável que a proposição desses materiais seja apresentada na qualificação com nível suficiente de detalhamento (finalidade, público, objetivos, formato, roteiro preliminar e critérios de validação), reservando-se a produção final e a implementação para a etapa posterior, quando o desenho metodológico e os parâmetros de análise já estiverem consolidados, ou que sejam replicados com as sugestões de banca. Essa estratégia tende a aumentar a consistência do produto, reduzir retrabalhos e favorecer sua validação em contexto real. Ainda quanto à sua validação empírica, é imprescindível a aplicação do piloto em contexto real, bem como o retorno avaliativo do público-alvo.

No caso de vídeos e áudios, é interessante pensar em detalhes estruturantes como duração-alvo por formato, padrão de áudio quanto à clareza e a ruído, formato e compressão, canal/plataforma, e ficha técnica (créditos, licenças, data, versão). Se transcender a circulação institucional interna, deve-se prever o uso de imagem e voz, e direitos autorais de trilhas, imagens, mapas e vídeos de terceiros.

Materiais Digitais Interativos

Os materiais digitais interativos reúnem, nessa categoria de produtos, características que particularizam a integração entre conteúdo, navegação e participação ativa de usuário, favorecendo aprendizagem por exploração, tomada de decisão e resolução de tarefas. Em pesquisas aplicadas no campo do ensino, sua pertinência reside no potencial de promover interatividade significativa, personalização de percursos e feedback imediato, desde que tais recursos estejam articulados a objetivos pedagógicos claramente definidos e a um desenho didático consistente. Nessa categoria, podem ser contemplados:

a) *Jogos digitais*, incluindo quizzes, simuladores e escape games, voltados à consolidação de conceitos, ao desenvolvimento de competências e à problematização de situações, com regras, desafios e critérios de progressão explicitados. Há modos de direcionar jogos existentes, programáveis ou a própria programação.

b) *Aplicativos educacionais*, destinados a dispositivos móveis (celular/tablet), que apoiem o ensino por meio de funcionalidades específicas, como leitura e interpretação de mapas, registro de observações de campo, geolocalização, produção de representações espaciais ou organização de atividades. Há aplicativos que não são, em si, educativos, mas que podem ser redirecionados para o ensino, a exemplo do Google Earth.

c) *Objetos de aprendizagem*, entendidos como recursos digitais modulares: vídeos interativos, atividades autocorretivas, infográficos navegáveis, roteiros guiados, entre outros, integráveis a ambientes virtuais e plataformas educacionais, tal

como o Moodle e o Google Classroom, permitindo reuso, adaptação e acompanhamento do desempenho discente.

d) *Recursos de realidade aumentada e/ou virtual*, tais como visitas virtuais, mapas em 3D, maquetes digitais e experiências imersivas, que possibilitam visualizar processos e espacialidades de difícil acesso no cotidiano escolar, ampliando repertórios perceptivos e analíticos.

Quando se utiliza ferramenta existente, o produto pode consistir na curadoria, no roteiro de uso, no conjunto de atividades e nos instrumentos de avaliação/monitoramento que tornam a ferramenta pedagogicamente funcional, agregado, por exemplo, a uma sequência didática. Para assegurar qualidade acadêmica e didática, recomenda-se que a elaboração desses materiais, ou em torno desses materiais, observe, como critérios mínimos, usabilidade simples, com interface intuitiva e acessível; interatividade com significado pedagógico, evitando gamificação apenas em nível de entretenimento; e coerência direta com os objetivos de aprendizagem, de modo que as ações do usuário (clicar, explorar, simular, resolver desafios) estejam vinculadas a operações cognitivas relevantes (comparar, inferir, interpretar, argumentar, aplicar conceitos). Quando aplicável, também é recomendável explicitar requisitos técnicos, condições de acesso (conectividade e dispositivos disponíveis) e estratégias de validação em contexto real, garantindo que o produto seja viável e efetivo no ambiente escolar. Ainda quanto às condições de acesso, verificar a possibilidade de desenho universal de acessos, quanto a dispositivos (controle/teclado), textos alternativos em linguagens inclusivas, compatibilidade de leitores/tela.

Jogos e Dinâmicas Analógicos

Jogo pode ser compreendido como uma estrutura com regras estáveis, objetivos explícitos e condições de vitória/resultados, competitivas ou cooperativas e dinâmica refere-se a procedimentos mediadores, do tipo atividades guiadas, simulações, dramatizações, cujo foco recai na interação, na problematização e na reflexão coletiva. Geralmente é delimitado para públicos-alvo, mobilizando conteúdos e habilidades curriculares. Os jogos e dinâmicas analógicos, portanto, constituem uma modalidade de produto centrada na aprendizagem por interação presencial, manipulação de materiais e participação coletiva. Em contextos escolares, apresentam particular relevância por demandarem baixa infraestrutura tecnológica, favorecerem a mediação docente em tempo real e estimularem competências como argumentação, cooperação, negociação de sentidos e tomada de decisão. Enquanto produtos didáticos, explicitam objetivos de aprendizagem, regras, critérios de avaliação e condições de uso, de modo a garantir replicabilidade e adequação pedagógica. São operacionalizados por prototipação, aplicação piloto, e ajustes realizados a partir de constatações evidenciais. Nessa categoria incluem-se:

a) *Jogos de tabuleiro e/ou cartas*, organizados em torno de temáticas curriculares delimitadas, com mecânicas de jogo alinhadas às operações cognitivas pretendidas (comparar, classificar, interpretar, inferir relações espaciais).

b) *Dinâmicas de grupo*, tais como jogos cooperativos, dramatizações e simulações, voltadas à problematização de fenômenos sociais e espaciais, à exploração de perspectivas múltiplas e ao desenvolvimento de competências socio-interacionais, com protocolos claros de condução, papéis definidos e instrumentos de registro/reflexão. Quando a pesquisa

focaliza estratégias de mediação e interação, a dinâmica pode constituir o produto principal; quando complementa outro artefato, pode operar como produto auxiliar.

c) *Caixas didáticas*, entendidas como kits estruturados de atividades com materiais manipuláveis (cartas, fichas, mapas, maquetes, instrumentos simples de medição/observação, roteiros de tarefas), acompanhados de orientações de uso e propostas de sequenciamento didático.

d) *Role-playing games (RPG) e jogos de papéis estruturados*: nessa modalidade se privilegiam narrativas guiadas por missões/regras simples, com fichas de personagem, eventos e dilemas, muito úteis para simulação de conflitos, decisões territoriais, planejamento urbano, dentre outras possibilidades.

Para fins de qualidade e validação, jogos e dinâmicas analógicas são descritos como originais didáticos (com regras, tempo estimado, número de participantes, materiais necessários, modos de adaptação e variações), incorporando também critérios de acessibilidade (legibilidade, simplificação de comandos, alternativas para diferentes perfis de estudantes) e estratégias de avaliação formativa (observação de desempenhos, rubricas, registros reflexivos). Dessa forma, o produto se apresenta não apenas como recurso lúdico, mas como dispositivo pedagógico sistematizado e verificável, coerente com o problema e com os objetivos da pesquisa.

Materiais Visuais e Construtivos

Constituem uma categoria de produtos cuja intencionalidade pedagógica se materializa em representações (gráficas ou espaciais) e/ou em artefatos manipuláveis, acompanhados de orientações de leitura, construção ou uso, de

modo a transformar a visualização em procedimento, por exemplo, de análise geográfica, ou seja: escala, localização, distribuição, conexão, diferenciação e mudança. Trata-se de recursos que podem funcionar tanto como materiais produzidos para os estudantes, com finalidade instrucional, quanto como produções elaboradas pelos próprios estudantes, integrando processos de aprendizagem ativa, autoria e sistematização conceitual. Nessa categoria, incluem-se:

a) *Maquetes*, compreendidas como representações físicas de formas e organizações espaciais, que possibilitam trabalhar escala, verticalização do espaço, distribuição de elementos e interdependências territoriais.

b) *Infográficos*, destinados à síntese visual de conceitos, dados e relações do tipo fluxos, redes, indicadores socioambientais, articulando texto, imagens e esquemas para favorecer compreensão e comunicação.

c) *Mapas temáticos*, em diferentes modalidades (físicos, políticos, socioeconômicos), analógicos, isto é, impressos ou manipuláveis, e, quando pertinente, acompanhados de versões digitais para ampliação ou consulta, incluindo variações acessíveis, como mapas táteis quando o público-alvo e o contexto demandarem recursos inclusivos.

d) *Modelos experimentais*, voltados à simulação de processos geofísicos, sociais e ambientais, permitindo observar relações causais, testar variáveis e discutir limites e condições do modelo em relação ao fenômeno real.

e) *Representações cartográficas e gráficas complementares*, como croquis e mapas mentais, cartogramas e mapas de fluxos/redes, perfis topográficos, cortes e blocos-diagrama, bem como sobreposições (camadas) em transparências

e imagens (fotografias aéreas/satélites) didatizadas com chaves de leitura e anotação, quando articuladas a objetivos e tarefas explícitas.

Estes materiais trabalham com a inclusão de roteiros de mediação (passo a passo), com perguntas-chave, tarefas por etapa, papéis nos grupos e formas de registro (ficha de análise, diário de bordo), de modo a tornar o produto executável e replicável.

Ambientes e Projetos Educacionais

Os ambientes e projetos educacionais constituem uma categoria de produto didático voltada à organização de experiências de aprendizagem situadas, frequentemente de caráter interdisciplinar e com forte potencial de engajamento comunitário. Ambiente educacional refere-se a um arranjo físico-pedagógico relativamente estável (espaço, recursos e rotinas de uso) que sustenta práticas recorrentes; e projeto educacional designa uma intervenção planejada com início, desenvolvimento e fechamento, orientada por objetivos, etapas, produtos e critérios de avaliação. Em ambos os casos, o produto inclui o protocolo de implementação e os instrumentos de acompanhamento.

Diferenciam-se de materiais pontuais (textuais, audiovisuais ou digitais) por envolverem a criação de arranjos pedagógicos e protocolos de implementação em contexto real, com etapas, atores, recursos e dispositivos de acompanhamento definidos. Dentre seus critérios, tem-se: duração e etapas explicitadas; múltiplos atores com papéis definidos; uso situado no território escolar/comunitário; instrumentos de registro e avaliação; e entregáveis replicáveis (roteiros, modelos de fichas e plano de comunicação).

Nessa categoria, são contempladas, entre outras, as seguintes modalidades:

a) *Hortas pedagógicas*, concebidas como ambientes de aprendizagem que integram conteúdos de Geografia, Ciências/Biologia e Educação para promoção da cidadania, permitindo trabalhar temas como território, uso do solo, ciclos naturais, sustentabilidade, segurança alimentar, gestão de resíduos e práticas comunitárias, com atividades de campo, registros e análise;

b) *Projetos interdisciplinares*, estruturados para articular componentes curriculares em torno de problemas e temas geradores, com definição de objetivos comuns, produtos, cronograma, responsabilidades e critérios de avaliação;

c) *Feiras temáticas e eventos científicos escolares*, organizados como produtos replicáveis (roteiro, regulamento, categorias de apresentação, instrumentos de avaliação, plano de comunicação e logística), com vistas à socialização de investigações e produções discentes, fortalecendo cultura científica e protagonismo estudantil;

d) *Oficinas pedagógicas*, entendidas como roteiros de atividades práticas aplicáveis por professores, com detalhamento de objetivos, materiais, tempo, procedimentos, formas de registro e devolutivas, podendo funcionar como módulos autônomos ou como partes de uma sequência didática mais ampla.

e) *Percursos interpretativos*, aulas de campo e projetos territoriais, tais como trilhas de leitura da paisagem, cartografia social/mapeamento participativo e projetos de intervenção comunitária (aprendizagem-serviço), estruturados com pontos de parada, tarefas investigativas, protocolos de segurança,

instrumentos de registro (croquis, mapas, fotografias anotadas) e devolutiva à comunidade.

Nos ambientes permanentes, a exemplo das hortas, é recomendável incluir um plano de sustentabilidade, que preveja calendário de manejo, responsáveis por turnos, orçamento/custos, parcerias, regras de uso do espaço, e estratégias de continuidade em períodos sem aula, de modo a reduzir dependência de pessoas específicas.

Recursos para Formação Docente

Os recursos para formação docente constituem uma categoria de produto orientada ao desenvolvimento profissional de professores e equipes pedagógicas, com foco na qualificação de práticas, na atualização teórico-metodológica e na consolidação de dispositivos institucionais de melhoria do ensino. Nessa categoria, podem ser contemplados, entre outros, os seguintes formatos:

a) *Cursos de formação continuada*, presenciais e/ou a distância, estruturados em módulos com objetivos, conteúdos, atividades, materiais, estratégias de avaliação e certificação. Quando em modalidade EAD, recomenda-se indicar a plataforma, as formas de tutoria/mediação, a carga horária e os requisitos de participação.

b) *Guias de boas práticas*, concebidos como documentos orientadores com recomendações metodológicas fundamentadas em evidências e na literatura especializada, explicitando pressupostos, condições de aplicabilidade, exemplos de práticas, instrumentos de acompanhamento e limites de generalização.

c) *Plataformas de apoio*, como sites, repositórios ou ambientes virtuais que organizem e disponibilizem materiais didáticos, sequências, instrumentos e referências, com curadoria temática, mecanismos de busca, orientações de uso e, quando possível, trilhas formativas.

d) *Planos de formação docente*, entendidos como roteiros replicáveis para implementação por secretarias, coordenadorias pedagógicas ou escolas, incluindo diagnóstico de necessidades, cronograma, metodologias de formação (oficinas, estudos dirigidos, comunidades de prática), materiais de apoio e instrumentos de monitoramento.

e) *Cadernos de formação e trilhas de estudo*, estruturados por encontros ou unidades, com leituras orientadas, tarefas de aplicação no cotidiano escolar, questões de reflexão, instrumentos de registro e devolutivas.

f) *Protocolos e instrumentos de prática pedagógica*, como roteiros de planejamento, instrumentos diagnósticos e protocolos de observação/feedback, destinados a apoiar a implementação e a análise de práticas.

g) *Dispositivos de acompanhamento localizado*, como mentoria, observação entre pares, estudo de aula (*lesson study*) e comunidades de prática, apresentados como pacotes replicáveis para debater e discutir casos reais, cuja análise fundamente decisões pedagógicas.

A elaboração de recursos para formação docente deve partir do diagnóstico e da justificativa da necessidade formativa, explicitar as competências docentes a desenvolver e assegurar coerência entre materiais, atividades e o cotidiano escolar. Também deve prever critérios de sustentabilidade institucional (responsáveis, periodicidade, atualização e curadoria), indicando

como o recurso será mantido, monitorado e aprimorado. Dessa forma, os recursos deixam de ser apenas prescritivos e passam a operar como produtos técnico-educacionais fundamentados, transferíveis e avaliáveis.

Tecnologias Sociais e Comunitárias

Tecnologia social é entendida como método, processo ou produto transformador, desenvolvido de forma participativa com a comunidade, orientado à solução de problemas coletivos e à melhoria das condições de vida, com simplicidade, baixo custo, possibilidade de reaplicação e apropriação pelos sujeitos envolvidos. No contexto educacional, caracteriza-se por articular intencionalidade pedagógica e compromisso público, promovendo aprendizagem situada e transformação social verificável. Seus produtos devem ser simples, de baixo custo, com fácil aplicabilidade e replicabilidade. Para caracterizar-se como produto, distanciando-se de ser apenas uma ação pontual, explicita um diagnóstico participativo da demanda, objetivos formativos e sociais, teoria de mudança centrada em como as atividades geram resultados, governança e papéis atribuídos à escola, à comunidade e a parceiros), recursos, custos e cronograma, instrumentos de documentação tais como roteiros e modelos de registro, além de plano de sustentabilidade e reaplicação. Sua característica principal é a transformação social positiva para a comunidade em geral e para a comunidade escolar. As tecnologias sociais e comunitárias, portanto, constituem uma categoria de produto orientada à articulação entre escola e território, com ênfase em participação social, diálogo intercultural e produção de respostas educativas a demandas coletivas. No âmbito de pesquisas aplicadas, esses produtos se caracterizam por combinar intencionalidade pedagógica com

compromisso público, mobilizando sujeitos escolares e extraescolares e produzindo resultados que podem ser apropriados e adaptados por diferentes comunidades e instituições. Nessa categoria, podem ser incluídos:

a) *Projetos de extensão escolar*, concebidos como ações planejadas que envolvem famílias, organizações locais e serviços públicos, articulando atividades formativas, oficinas, mapeamentos participativos, rodas de conversa e intervenções no território. Tais projetos podem operar como dispositivos de aprendizagem localizada e de fortalecimento de vínculos entre currículo e vida comunitária.

b) *Campanhas educativas*, estruturadas em torno de temas, sobretudo transversais, como saúde, meio ambiente e direitos humanos, com definição de objetivos, públicos, mensagens centrais, estratégias de comunicação (materiais impressos e digitais, ações presenciais, eventos) e indicadores de alcance e efetividade, evitando abordagens meramente informativas e priorizando ações com potencial formativo.

c) *Materiais bilíngues ou multilíngues*, voltados a contextos de educação indígena, quilombola e de populações migrantes, respeitando repertórios linguísticos e culturais, com adequações de linguagem, iconografia e exemplos, bem como cuidados com validação comunitária e alinhamento às diretrizes curriculares pertinentes.

d) *Diagnósticos e cartografias participativas*, como mapeamento comunitário, cartografia social, inventários do território e linhas do tempo locais, acompanhados de protocolos de coleta, validação comunitária, salvaguardas de dados e devolutivas públicas.

e) *Kits e dispositivos de intervenção*, voltados a melhorias focalizadas, como conforto térmico, compostagem e gestão de resíduos, hortas comunitárias, captação de água, sinalização e rotas seguras, com guia de implementação, lista de materiais, estimativa de custo, manutenção e indicadores de efetividade.

f) *Observatórios e monitoramento cidadão escolar*, organizados como produtos replicáveis (matriz de indicadores, instrumentos de registro, calendário de monitoramento e formas de comunicação), destinados a acompanhar problemas e avanços no território e em questões de interesse à instituição escolar.

Exemplos dessas tecnologias implica em projeto de leitura comunitária em espaços de lazer ou espera ociosa, técnicas alternativas de agricultura, educação em saúde, melhorias focais de conforto térmico, dentre outras. É importante evidenciar que o produto não é apenas “ação” ou “evento”, mas um arranjo metodológico sistematizado, passível de documentação, transferência e recontextualização em outros territórios.

Recursos para Educação Inclusiva

Os recursos para educação inclusiva constituem uma categoria de produto orientada à redução de barreiras de acesso, participação e aprendizagem universal, assegurando, portanto, que diferentes perfis de estudantes possam interagir com os conteúdos e atividades em condições equitativas. Esses produtos se alinham a princípios de acessibilidade e desenho inclusivo, articulando adaptações de linguagem, materiais e mediações pedagógicas ao currículo e aos objetivos de aprendizagem, sem reduzir a complexidade conceitual do que se pretende ensinar. Se previsto para inserção coletiva em sala de aula, explicita-se a articulação com metodologias como o Desenho Universal para a

Aprendizagem, prevendo múltiplos meios de engajamento, de representação dos conteúdos e de ação/expressão dos estudantes. Assim, a inclusão é tratada como redução de barreiras pedagógicas e comunicacionais, e não como simplificação do conhecimento. Podem ser contemplados, entre outros, os seguintes formatos:

a) *Mapas táteis e materiais em braille*, incluindo relevo, uso e ocupação do solo, por meio de texturas, contrastes e padronizações que favoreçam a leitura tátil e a orientação espacial, acompanhados de instruções de uso, objetivos didáticos e atividades associadas.

b) *Vídeos com recursos de acessibilidade* como interpretação em Libras e legendas acessíveis, com atenção à clareza visual, à segmentação de informações e à compatibilidade com diferentes dispositivos e ambientes de reprodução.

c) *Jogos adaptados*, isto é, jogos analógicos ou digitais com regras, componentes e interfaces ajustados para diferentes necessidades, seja ampliação de fontes, uso de pictogramas, simplificação de comandos, alternativas sensoriais, mantendo coerência com a habilidade/competência que se pretende desenvolver.

d) *Guias para docentes do AEE* (Atendimento Educacional Especializado), organizados como materiais orientadores, sobre aspectos sensíveis do currículo, que articulam estratégias de mediação, adequações curriculares, recursos didáticos, formas de avaliação e articulação entre AEE e sala comum, com exemplos de aplicação e critérios de acompanhamento.

e) *Materiais em Leitura Fácil e linguagem simples*, com segmentação de informações, glossário, apoio visual e

orientações de mediação, preservando a complexidade conceitual por meio de explicitações graduais.

f) *Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa* (CAA), como pranchas, cartões de escolha, pictogramas e rotinas visuais para apoiar participação, interação e avaliação.

g) *Instrumentos de avaliação acessível*, incluindo dispositivos com múltiplas formas de resposta, checklists de barreiras e apoios e modelos de portfólio multimodal.

h) *Sequências didáticas inclusivas* (conjuntos DUA), com opções de tarefas equivalentes, adaptações previstas e orientações de implementação para sala comum e AEE.

Não se trata de produtos genéricos; são recursos definidos a partir de barreiras concretas de acesso, participação e aprendizagem, mobilizando contraste, legibilidade, multimodalidade, linguagem clara e alternativas sensoriais. O produto deve explicitar condições de implementação na escola e estratégias de validação, preferencialmente com participação de usuários e/ou especialistas, garantindo relevância e funcionalidade no contexto de uso. Dessa forma, os recursos inclusivos são apresentados como produtos sistematizados, transferíveis e avaliáveis, coerentes com a pesquisa e com o compromisso de inclusão educacional. É fundamental explicitar que a qualidade e a legitimidade de um produto educacional não decorrem apenas de sua concepção, mas de sua aplicação empírica e de sua documentação de uso, prevendo, inclusive, sequência didática ou roteiro de utilização, descrevendo objetivos, etapas, tempos, materiais, formas de mediação e possibilidades de adaptação, além de ser acompanhado de orientação ao professor, na forma de guia de aplicação e/ou manual técnico-pedagógico.

Considerações finais

Do ponto de vista didático, os produtos educacionais podem assumir duas configurações complementares: materiais elaborados para uso com estudantes, como recursos de mediação do ensino, acompanhados de orientação ao docente; e artefatos produzidos pelos próprios estudantes como parte do processo de aprendizagem, favorecendo autoria, apropriação conceitual e desenvolvimento de competências de representação, investigação e análise. Em ambos os casos, a qualidade do produto depende de sua intencionalidade pedagógica, isto é, de sua vinculação explícita a objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades curriculares, bem como de sua integração a práticas avaliativas coerentes com o que se pretende desenvolver.

Como regra transversal às diferentes categorias, recomenda-se que todo produto seja apresentado como artefato documentado e sistematizado, com um conjunto mínimo de informações que assegure compreensão e reaplicação: público-alvo; objetivos formativos; requisitos de implementação (tempo, organização da turma, materiais e infraestrutura); descrição de etapas; papéis de docentes e estudantes; instrumentos de registro; e critérios de acompanhamento e avaliação (preferencialmente formativa e devolutiva). A documentação deve incluir uma ficha técnica, versão do produto, arquivos-fonte quando possível e indicações de adaptação para diferentes contextos, evitando que o material seja reduzido a elemento ilustrativo ou decorativo.

No caso de materiais textuais, visuais e multimodais, é necessário explicitar seu estatuto acadêmico: trata-se de “originais” produzidos no âmbito da pesquisa, destinados à avaliação pedagógica e à circulação orientada, e não, necessariamente, de produtos editoriais finalizados para ampla distribuição gratuita ou comercial. Todo o trabalho de editoração,

como design gráfico, ilustrações, impressão etc. são orientados no original, mas não efetivados.

A conformidade ética e legal deve ser tratada como requisito estruturante. Isso envolve direitos autorais e licenças (uso de textos, imagens, mapas, bases de dados e trechos com autorização, domínio público ou licenças compatíveis), bem como regras claras sobre a utilização e circulação de produções discentes. É recomendável incluir, no próprio produto, uma política de créditos e fontes, além de orientações para substituição de materiais protegidos por alternativas abertas, quando necessário. Além disso, quando o produto envolver coleta de dados, registros em áudio/vídeo, plataformas, mapeamentos participativos ou circulação pública de resultados, devem ser explicitados procedimentos de privacidade e proteção de dados: consentimento informado, autorização de uso de imagem, minimização e anonimização de informações sensíveis, armazenamento seguro e limites de acesso e compartilhamento. Em ações territorializadas, recomenda-se cuidado adicional para evitar exposição de vulnerabilidades, estigmatização de grupos e usos indevidos das informações produzidas. Evidentemente, quando envolver pessoas na produção da pesquisa e da elaboração do produto, as diretrizes da comissão de ética da instituição devem ser observadas.

A acessibilidade, sobretudo acessibilidades gerais, recorrentes, ou de ciência local, deve atravessar todas as categorias, não como ajuste posterior, mas como princípio de design; no mínimo, na impossibilidade técnica ou epistemológica de atender a esse design, deve-se fazer uma inserção de orientação a como profissionais da educação inclusiva pode trabalhar para refazer o material nesse sentido. No mais, recomenda-se prever legibilidade (tipografia, contraste, organização), linguagem clara,

multimodalidade e alternativas sensoriais, bem como adaptações de participação e avaliação para diferentes perfis de estudantes. Sempre que possível, incorporar contribuições com usuários e especialistas, registrando ajustes realizados e critérios de usabilidade e compreensão.

Do ponto de vista metodológico, produtos oriundos de pesquisa aplicada devem ser tratados como protótipos aperfeiçoáveis, submetidos a aplicação piloto e refinamento constitutivo. A efetividade não se comprova apenas pela coerência interna do material, mas por evidências coletadas em uso: aceitabilidade docente e discente, aderência curricular, viabilidade de implementação, qualidade das interações e sinais de aprendizagem associados aos objetivos propostos. Recomenda-se explicitar limites e condições de transferibilidade, indicando o que é essencial ao funcionamento do produto e o que pode ser adaptado em diferentes redes e escolas.

Por fim, quando houver trabalho de campo, parcerias externas e intervenções no território, é indispensável incluir protocolos de segurança e gestão de riscos: autorizações institucionais, regras de convivência, planejamento de deslocamento, medidas de cuidado e primeiros procedimentos, além de pactuação de responsabilidades com parceiros. Com esses cuidados, os produtos se consolidam como dispositivos pedagógicos fundamentados, documentados e avaliáveis, capazes de promover aprendizagem e, quando pertinente, produzir benefícios públicos coerentes com os princípios éticos e inclusivos que orientam a pesquisa e a escola.

A robustez de um produto desenvolvido em Programas de Pós-Graduação Profissional resulta da convergência entre intencionalidade pedagógica, acessibilidade, documentação, implementação em contexto real e conformidade ética-legal.

Esses elementos, tratados de forma transversal, permitem que diferentes categorias de produtos sejam não apenas criadas, mas efetivamente apropriadas, adaptadas e sustentadas por escolas e redes.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Editora Univille, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Bookman, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Portaria nº 60, de 20 de março de 2019*. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF: CAPES, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Mestrado profissional: o que é?* Brasília, DF: CAPES, 2019.

FILATRO, Andrea. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson, 2008.

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

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na Área de Ensino da CAPES: o que há além da forma? *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Vitória, v. 5, n. 2, 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; FERREIRA, Helena Maria; ASSIS, Márcio Barbosa de; FRANCISCO, Edmilson (Org.). *Produtos educacionais do mestrado profissional em educação: saberes vivenciais*. Lavras: PPGE/UFLA, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2018.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA⁴⁴

Colignon Junio Freitas Portugal

Introdução

Nos contextos educacionais contemporâneos, o ensino de línguas estrangeiras enfrenta o desafio de tornar a aprendizagem mais significativa, participativa e conectada às demandas do mundo atual. Nesse cenário, os jogos pedagógicos emergem como estratégias didáticas que promovem prática comunicativa, motivação e engajamento, ao mesmo tempo em que permitem a aprendizagem de línguas estrangeiras de forma contextualizada.

Ao focalizarmos o espanhol como língua objeto de ensino, observamos um potencial específico em alguns jogos para ampliar a interação oral, a compreensão auditiva e o vocabulário temático, por meio de atividades lúdicas que criam situações reais de comunicação. Contudo, como nos ensina Nunes (2017), a aplicação de jogos em ambientes escolares não está isenta de obstáculos; requer planejamento didático cuidadoso, alinhamento com objetivos de aprendizagem, recursos adequados e avaliação compatível com as metas formativas.

O uso de recursos lúdicos no ensino de língua estrangeira, notadamente o espanhol, não é tema novo nos cursos de formação de professores. Uma breve busca na internet revela que o assunto já foi explorado por meio de TCCs, Dissertações de

⁴⁴ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário Cidade Verde como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciado em Letras Português/Espanhol.

Mestrado, Teses de Doutorado, artigos acadêmicos (congressos e revistas), livros e capítulos de livros. O tema é empolgante e atrai a atenção de novos docentes e a disponibilidade desse material na internet nos possibilitou esta revisão de literatura sobre o assunto.

Este estudo se justifica porque do ponto de vista pedagógico os jogos oferecem oportunidades de práticas comunicativas, estudos gramaticais e aprimoramento auditivo, além de dar ao professor a oportunidade de dar retornos de avaliação eficientes e personalizados sobre o ritmo de aprendizagem de seus alunos. No ensino de língua espanhola, os jogos pedagógicos estimulam a oralidade, a escrita guiada, a compreensão auditiva e o vocabulário temático, entre outras possibilidades.

O estudo ainda se justifica do ponto de vista pedagógico, pois a adoção de recursos lúdicos (jogos) alinha-se a perspectivas contemporâneas de ensino centrado no aluno, evidenciando resultados positivos sobre engajamento, autonomia e memorização de conteúdo lexical e gramatical. Lucero et al (2015) sugere, contudo, que a eficácia dos jogos como ferramentas de ensino-aprendizagem de língua espanhola depende do desenho pedagógico, da continuidade didática e do alinhamento com os propósitos da aprendizagem.

Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar, por meio de revisão de literatura, as possibilidades pedagógicas dos jogos educativos (ludicidade) na promoção da aprendizagem da língua espanhola na Educação Básica.

Metodologia

O presente estudo utiliza a abordagem de revisão de literatura para compreender as possibilidades de utilização de

jogos como ferramentas pedagógicas no ensino de língua espanhola. Seleccionamos trabalhos publicados entre 2000 e 2025, que tratam da temática que nos propusemos estudar. As fontes incluídas abrangem livros, artigos e trabalhos de conclusão (graduação, mestrados e doutorados). Segundo Flick (2009), a revisão de literatura é um procedimento metodológico importante, pois dá aos pesquisadores as bases teóricas necessárias para a compreensão de conceitos que norteiam as pesquisas e, ainda, fornece um panorama do estado da arte sobre o tema abordado.

Resultados e discussões

As bases teóricas que sustentam o uso de jogos no ensino de espanhol dialogam com perspectivas socioculturais, bem como com abordagens cognitivistas de prática deliberada. Segundo Oliveira (2006) as “perspectivas socioculturais” na educação referem-se a abordagens pedagógicas que reconhecem, valorizam e integram a diversidade de conhecimentos, experiências e identidades que os alunos trazem para a sala de aula. Os principais autores que escreveram sobre perspectivas socioculturais na educação são Lev Vygotsky e Paulo Freire, além de outros teóricos como Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci.

Por sua vez, Oliveira (2021) nos ensina que metodologias ativas como as abordagens cognitivistas de prática deliberada se concentram na melhora intencional e focada de habilidades cognitivas através de objetivos claros, devolutivas constantes do professor para os alunos e superação da zona de conforto diante dos desafios da aprendizagem. O principal pesquisador associado à teoria da prática deliberada, que se enquadra na abordagem

cognitivista, é o psicólogo sueco Anders Ericsson cuja produção mais relevante ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990.

Em conjunto, esses referenciais sugerem que os jogos (estratégia lúdica) funcionam como ferramentas pedagógicas que apoiam a produção linguística em ambientes escolares, permitindo que os estudantes adquiram vocabulário, deparem-se com desafios gramaticais, desenvolvam habilidades de escuta e comunicação, ajuste pronúncias, recebam devolutivas dos professores quanto ao seu aprendizado e ajustem estratégias de comunicação conforme sua progressão.

A clareza de objetivos e o equilíbrio entre desafio e habilidade são fatores reiteradamente destacados como condições-chave para o sucesso de estratégias lúdicas. Silva et al (2017), quando as tarefas ludicamente envolventes se alinham a metas de aprendizagem específicas — como produção oral, compreensão auditiva, vocabulário temático ou competências interculturais — aumenta-se a probabilidade de engajamento e de transferibilidade do que é praticado para situações reais de comunicação. A facilitação pedagógica de qualidade, incluindo orientação, monitoramento ativo e feedback formativo, também se mostra fundamental para que os recursos lúdicos contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento da competência linguística.

Silva et al (2017) nos ensina ainda que dentre os desafios práticos, destaca-se a gestão do tempo em sala, que exige um planejamento cuidadoso para equilibrar fases de jogo com momentos efetivos de aquisição de habilidades com a língua espanhola. A disponibilidade de recursos tecnológicos e materiais também pode representar barreiras, especialmente em contextos com infraestrutura limitada ou com grandes turmas.

Além disso, como nos ensina Ferreira (2020) a avaliação da aprendizagem associada às propostas lúdicas exige rubricas claras, critérios de desempenho e instrumentos que capturem os objetivos formativos de falar, ouvir, ler e escrever, sem que a ludicidade ofusque os objetivos formativos. A complexidade da avaliação também implica a necessidade de alinhamento entre o que é valorizado no jogo e o que é mensurado na avaliação institucional.

Outro conjunto de considerações refere-se à equidade de acesso e à inclusão. Nunes (2017), a seleção de jogos deve contemplar diferentes níveis de proficiência, ritmos de aprendizagem, estilos cognitivos e necessidades culturais dos estudantes. A integração de conteúdos culturais pertinentes, com uma abordagem crítica e sensível, é essencial para evitar estereótipos e promover uma experiência educativa mais plural e inclusiva. Em contextos universitários, escolares e híbridos, a previsibilidade de resultados requer acompanhamento contínuo, com ajustes pedagógicos baseados em evidências, para garantir que os benefícios distribuídos em estudos de revisão se traduzam em ganhos sustentáveis para os aprendizes.

Por fim, a leitura de Ferreira (2020) nos leva a recomendar uma abordagem criteriosa para o desenho e a implementação de jogos no ensino de espanhol, enfatizando a necessidade de notas claras sobre especificamente pedagógica, alinhamento com currículos institucionais e estratégias de continuidade. A adoção de rubricas de desempenho, mecanismos de feedback formativo e planos de avaliação que incorporam progressos em diversas dimensões linguísticas auxilia na demonstração dos impactos de curto e longo prazo. Quando bem planejados, os jogos pedagógicos podem compor sequências de ensino que fortalecem motivação, autonomia e cooperação entre aprendizes,

contribuindo para a consolidação de habilidades linguísticas em contextos formais de ensino superior e educação básica.

Considerações finais

Neste trabalho, os jogos pedagógicos (lúdicos) foram apresentados como estratégias promissoras para o ensino de espanhol, quando usados de forma planejada, alinhando-se a objetivos cognitivos e comunicativos. Os resultados do balanço bibliográfico apresentam benefícios em eficiência, prática oral, aquisição de vocabulário e interação colaborativa, desde que o desenho pedagógico incorpore objetivos claros, avaliação compatível e suporte docente adequado.

Persistem desafios práticos, como a necessidade de formação de docentes, recursos disponíveis e avaliação de impacto a longo prazo. Recomenda-se que as escolas de Educação Básica adotem uma abordagem gradual, introduzindo projeto- piloto com monitoramento de desempenho e adaptação frequente às necessidades dos aprendizes, integrando jogos a sequências de ensino e as avaliações formativas. Aos poucos, na medida em que os resultados se consolidarem, os ambientes educativos podem ampliar as possibilidades e, assim, consolidar a ludicidade como ferramenta efetiva do ensino de língua espanhola.

Referências

GALVÃO, M. R. M. As abordagens cognitivista, humanista e social para metodologia ativa. *Criar Educação*, Criciúma, v. 10, nº2, ago/dez 2021– PPGE – UNESC. Disponível em:

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/5400> . Acessado em 23/10/2025.

FERREIRA, A. A. *O aluno aprende espanhol brincando na sala de aula? Como mediar esse aprendizado com os alunos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, UFAL, 2020.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LUCERO, R. A. et al. Os jogos pedagógicos aplicados no ensino da língua espanhola no ensino de jovens e adultos – PIBID FURG Espanhol EAD. In: *14ª mostra de Produção Universitária*. 14. Pelotas. Anais... Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. 2015, sp. Disponível em: <https://mpu-historico.furg.br/>. Acessado em 23/10/2025.

NUNES, C. C. A utilização de jogos pedagógicos como ferramenta facilitadora na aprendizagem de aspectos gramaticais de língua estrangeira: uma estratégia ludopedagógica. *e-escrita* - Revista do Curso de Letras da UNIABEU. Nilópolis, Volume. 8, Número 2, maio-agosto, 2017. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/a-utilizacao-de-jogos-pedagogicos-como-ferramenta-57ckrb316h.pdf>. Acessada em 23/10/2025.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sociointerativo*. São Paulo: Scipione, 2006.

SILVA, W. M. *et al.* Produção de jogos para aprendizagem de espanhol/LE: relato de experiência. In: *Encontro de Iniciação à Docência da UEPB*. 5. Anais... Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba. 2017, P. 1-13. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-v-enid---iii-enfoprof---uepb>. Acessado em 23/10/2025

A UTILIZAÇÃO DO GEOGEBRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Ariane Pinto Dantas Silva

Introdução

Para o professor de matemática garantir aos alunos compreensão de alguns conteúdos matemáticos, que não são aplicados no seu cotidiano e que as vezes não se tem um exemplo prático de sua utilização e visualização, é um desafio. Uma possível solução para o professor amenizar esta situação é recorrer ao uso da tecnologia devido aos recursos que são oferecidos por ela.

Diante desse cenário o presente artigo traz o software Geogebra como recurso para aprimorar as aulas de matemática. O GeoGebra é um dos mais populares softwares educacionais para ser utilizado nas aulas de Matemática por ser de livre acesso e fácil de ser manuseado, devido a isso atingiu uma grande parte das pessoas que lidam com matemática.

A sua grande diversidade de recursos e as várias possibilidades de sua utilização fazem com que esse seja um recurso tecnológico muito utilizado pelos educadores. De acordo Chaves (1987, p. 1): "pode ser considerado software educacional aquele que puder ser usado para algum objetivo educacional ou pedagogicamente defensável, qualquer que seja a natureza ou finalidade para a qual tenha sido criado".

Por ser um software de fácil utilização e desenvolvido para dar suporte a vários conteúdos matemáticos, possibilitando

uma melhor visualização de gráficos e um novo ambiente de aprendizagem, gerando assim um interesse maior por parte de quem utiliza as tecnologias.

As tecnologias têm como objetivo auxiliar nas aulas de matemática, no sentido de contribuir para que o aluno compreenda os conceitos que são apresentados. Os recursos utilizados nessa pesquisa foi uma base bibliográfica, a partir de uma análise qualitativa de artigos apresentados na turma, tivemos também numa discussão sobre a utilização do GeoGebra enquanto ferramenta que contribui para o ensino e aprendizagem da matemática. Segundo Brasil (2007, p. 108):

Aprender Matemática de uma forma contextualizada, integrada e relacionada a outros conhecimentos traz em si o desenvolvimento de competências e habilidades que são essencialmente formadoras, à medida que instrumentalizam e estruturam o pensamento do aluno, capacitando-o para compreender e interpretar situações, para se apropriar de linguagens específicas, argumentar, analisar e avaliar tirar conclusões próprias, tomar decisões, generalizar e para muitas outras ações necessárias à sua formação (Brasil, 2007, p. 108).

Deste modo os softwares têm função educativa, como auxílio, uma vez que o sistema educacional exige do aluno que ele realmente saiba reproduzir os dados no papel e isto não se pode perder de vista, pois, quanto os alunos são levados a avaliações externas, como testes e vestibulares, estes softwares não poderão ser utilizados.

Este trabalho teve o objetivo discutir e praticar o uso de softwares educativos no curso de Matemática da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus II, por meio de uma oficina do GeoGebra e outros softwares, afim de verificar se estas

tecnologias serão utilizadas por eles quando se tornarem futuros professores de Matemática, se sentirão à vontade para empregar esse material didático como meio de ensino nas aulas práticas. A pesquisa foi realizada com os alunos do 5º semestre de Licenciatura em Matemática desta universidade.

Durante a pesquisa, notamos que além de dominar o software devemos trabalhar bem os conteúdos a serem abordados, pois não adianta ter controle do recurso sem saber as definições e aplicações do conteúdo, visto que o software é somente o auxílio para tornar a aula mais concreta e dinâmica.

Com isso constatou-se que, os futuros professores apresentam certa facilidade para manusear o software, no entanto deve-se ter cuidado para que não entre no comodismo, visto que é necessário passar o assunto teórico para os alunos, para que possam entender os procedimentos realizados pelo software.

Os softwares no ensino de matemática – o GeoGebra

Atualmente a utilização da tecnologia no ensino da matemática se faz necessário para melhor compreensão dos conceitos e também como uma forma de aproximar o ensino de matemática com os aspectos tecnológicos que está permeando todos os meios sociais. Por meio do software passamos a observar movimentos e aplicações de definições teóricas de determinado assunto, facilitando a visualização e associação com a aplicabilidade. Também por ser algo real, concreto, que facilita a aprendizagem do aluno, visto que ele passa a ter mais contato com os recursos, podendo manuseá-lo e aplica-lo a conceitos de forma prática e dinâmica. O uso desses recursos tecnológicos, desperta a curiosidade e o interesse dos alunos em aprender conceitos matemáticos, para que possam resolver situações problemas.

Segundo Lovis e Franco (2013), devemos tomar cuidado com a classificação do que seja tecnologia e ainda indagar quais seriam as velhas tecnologias, temos que ter a atenção que tecnologia não só envolve recursos computacionais.

Na disciplina de Matemática, quando se discute essa inclusão, muitas vezes não nos damos conta de que o lápis, o papel, o transferidor, o compasso, também são tecnologias, novas ou não, mas que também estão presentes no contexto escolar (Loves; Franco, 2013, p. 38).

Devemos lembrar que a tecnologia é conhecimento científico e técnico, onde por meio de pesquisa procura-se desenvolver ferramentas para facilitar a execução ou utilização de determinadas teorias para aplicar no cotidiano, também descobrindo recursos naturais para melhorar as atividades do dia-a-dia. Precisamente as tecnologias estão relacionadas com o avanço da sociedade em geral, onde cada vez mais se procura sempre acompanhar o crescimento mundial.

Nota-se que na área da educação, os avanços tecnológicos surgem frequentemente, para que possa facilitar o ensino e aprendizagem, tornando a aula interativa e dinâmica. Sabe-se que na área de ciências exatas, esses recursos são muito importantes para que possam visualizar a aplicação ou comportamento de determinados assuntos teóricos e práticos. A utilização de recursos tecnológicos no ensino da matemática se faz presente nesse aspecto, pois é uma disciplina tem apresentado problemas no seu ensino e uma boa parte da população sai das escolas sem uma base mínima desta ciência. E com a utilização de recursos tecnológicos, como os softwares destinados para este fim, como o GeoGebra, podemos dinamizar a aula e mostrar aplicações dos assuntos abordados.

Atualmente, os recursos tecnológicos computacionais são os mais estudados no âmbito da matemática, pois alcança uma área bastante ampla para a aplicação e visualização de soluções abstrata, através do conhecimento científico, formulando, resolvendo e elaborando suporte para que facilite a aprendizagem e a compreensão das teorias matemáticas. De acordo com Milani (2001):

O computador, símbolo e principal instrumento do avanço tecnológico, não pode mais ser ignorado pela escola. No entanto, o desafio é colocar todo o potencial dessa tecnologia a serviço do aperfeiçoamento do processo educacional, aliando-a ao projeto da escola com o objetivo de preparar o futuro cidadão (Milani, 2001, p.175).

Daí surge grande importância do uso de software matemáticos na sala de aula, pois com o avanço da sociedade e dos recursos tecnológicos, tem-se ferramenta suficiente para melhorar a dinâmica em sala, então esses recursos se faz necessário inserir no ensino/aprendizagem da matemática. Também informam que o computador sendo o símbolo e principal instrumento do avanço tecnológico, oferece várias maneiras de abordar os assuntos, o que torna interessante suas aplicabilidades de formas distintas, porem com o mesmo conteúdo.

Deve-se sempre, ter atenção na aplicação do conteúdo, pois o uso inadequado do software pode prejudicar o desenvolvimento dos alunos, não basta só conhecer o programa ou o conteúdo, deve-se saber paralelamente abordar os assuntos no sistema, no entanto, torna-se bastante importante mostrar o conteúdo fora daquela tecnologia, para que haja uma assimilação com as aplicabilidades do assunto.

Aspectos metodológicos

A pesquisa apresenta uma discussão qualitativa a partir de uma oficina que foi aplicada em sala de aula, juntamente com a coordenação do professor e orientador da disciplina Softwares Matemáticos. Com base nas discussões trabalhadas anteriormente em sala tendo como referências artigos de pesquisadores na área, sobre uso de softwares no ensino de matemática, procuramos desenvolver uma oficina clara e concreta para poder aplicá-la.

A oficina teve como objetivo geral mostrar as possíveis utilizações do software GeoGebra, no ensino da matemática, ressaltando a importância da aula teórica antes da aplicação. Como dito antes não basta só saber sobre o uso do software, deve-se ter domínio do conteúdo aplicado, para que possa passar segurança e clareza nas teorias. Esse tipo de investigação coloca os pesquisadores em contato direto com o ambiente, com os sujeitos e com os problemas que estão sendo estudados e, respondem sobre uma realidade localizada num determinado tempo, a partir de critérios rigorosos o que caracteriza ciência.

Essa investigação é qualitativa e apresenta uma série de reflexões sobre o uso do software GeoGebra no ensino de matemática. Essa forma de compreender a pesquisa, segundo Bogdan e Biklen (1994), é importante, porque apresenta uma reflexão com pontuações coerentes e bem estruturadas por meio de uma argumentação sólida e minuciosa com o objetivo de explicar uma prática no interior de uma instituição.

Assim, apresentamos a oficina com a apresentação do GeoGebra, abordando sobre o contexto histórico em o software como foi criado, porque foi criado, e quais conteúdos podem ser trabalhos com esse recurso. Em seguida foi apresentado para os

alunos o aplicativo, mostrando todas as ferramentas que podem ser usadas a favor do ensino da matemática e para aplicabilidade em situações problemas.

Posteriormente, começamos a desenvolver atividades para que pudessem perceber e praticar as ferramentas do software, analisar quais as funções de cada ferramenta.

Foi abordado atividades de simetria axial, função polinomial do 2º grau e geometria, sempre chamando atenção que o GeoGebra não se limita apenas nessas áreas, pois o mesmo é bastante amplo no campo de aplicabilidade de assuntos matemáticos, sendo possível de trabalhar até no Espaço (R3). Explorando o mundo das formas geométricas, de uma forma consistente e atrativa e atualizada. Vale ressaltar que as atividades sugeridas foram realizadas no laboratório de informática, com todos os computadores já instalado o aplicativo GeoGebra.

Abordamos atividades simples em relação ao conteúdo, porem foi feita para poder exercitar as ferramentas do software, com o âmbito de poder mostrar e oferecer recursos para aplicação de conceitos matemáticos.

As atividades apresentadas, foram debatidas em sala junto com o professor, em questão de que os conteúdos trabalhos devem ser estudados antes de ir a uma demonstração no software. Com essas atividades pode-se trabalhar intensamente com os recursos oferecido por GeoGebra, pois o mesmo tem uma linguagem simples, sendo fácil trabalhar com os recursos, ao contrário de outros softwares que necessita gravar fórmulas executar os comandos, esse se mostrou muito a favor do usuário, pois seu menu de ferramentas possibilita uma possibilidade de uma experiência agradável.

Análise de resultados

Essas atividades propostas visam a mostrar a importância do software GeoGebra para se aprender geometria e função quadrática e pode ser aplicado a outros conteúdos de uma forma dinâmica e descontraída. Sabemos que os alunos precisam ter um embasamento teórico, no qual percebemos que o computador fará os cálculos e apresentará os dados obtidos, mas queremos mostrar o benefício da visualização, do concreto, desta forma que o software em questão será um auxiliador no processo de aprendizagem.

Durante a realização das atividades, observamos atitudes diversas em relação ao uso do GeoGebra. Alguns deles se sentiam à vontade em resolver a atividade, outros tiveram um pouco de dificuldades na utilização das ferramentas do mesmo.

Atividade 1

- a) Usando a ferramenta "reta definida por dois pontos", construa a reta r ;
- b) crie um polígono P qualquer, situado totalmente em um mesmo lado da reta r ;
- c) Com a ferramenta "reflexão com relação a uma reta" clique no polígono P e depois na reta r ;
- d) modifique a cor de P' e Movimente a reta r e descreva o que acontece em relação à posição do polígono P' ;
- e) você consegue colocar P' sobre P ?
- f) utilizando a ferramenta distância, determine a distância dos pontos dos vértices de P em relação ao seu simétrico em P' .

Na atividade 1, os alunos mostraram estar dominando o assunto, pois todos conseguiram fazer a atividade proposta, provaram que dominam facilmente o software, só que antes

deles manusear a reta, perguntamos se era possível colocar o polígono P' sobre P, alguns responderam que sim, assim pode-se confirmar que eles não tinham total domínio sobre o assunto abordado, pois com a reflexão não temos como sobrepor um sobre o outro, de tal forma que fiquem nos seus respectivos lugares.

Em geral, os alunos gostaram muito do GeoGebra, mas disseram que ainda não se sentem preparados para levar futuramente essa nova ferramenta para a sala de aula, afirmaram que seria um grande desafio. Quando eles eram questionados sobre o que acharam do aplicativos alguns alunos comentaram que:

A1 – "É um excelente Software, fácil de inserir os dados, o problema seria só como planejar as aulas, que assuntos trabalhar..."

A2 – "É bom mas o professor além de dominar o assunto, tem que saber manusear o programa."

Os alunos da pesquisa sentem o mesmo desconforto que a maioria dos professores que já atuam na área. Quando o assunto é inserir essas novas tecnologias em suas aulas, sabem que é um recurso rico, que dará um leque de possibilidades, e com o decorrer da oficina foram percebendo que é fácil sua utilização com os comandos o computador faz as operações e mostra os resultados, e o papel do professor é fazer a ligação entre o assunto estudado com a utilização do computador e saber fazer no papel também.

Atividade 2

- a) crie um hexágono C, regular de lado 3 cm;
- b) crie um vetor v , exterior a C;
- c) Com a ferramenta "transladar por um vetor" clique no polígono C e depois no vetor v . Que figura parece na tela do GeoGebra? Que forma ela possui?
- d) movimente o ponto extremo final do vetor v e descreva o que acontece.

Na atividade 2, trabalhamos com o conceito de translação por vetores, uma atividade semelhante a 1ª no entanto conceitos diferentes nessa perceberam que era possível movimentar o vetor de tal forma que a figura 1ª coincidissem com a outra, ou seja, o translado conserva o módulo a direção e o sentido

Considerações finais

O GeoGebra é uma ferramenta para auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos como: as propriedades das figuras geométricas, os conceitos de reflexão, translação e rotação (congruência) e semelhança, cálculo de ângulos, e vários conteúdos algébricos - por exemplo, as funções. , porém, o aluno precisa conhecer o software e os conteúdos trabalhos, precisam ter um embasamento teórico, porque o computador fará os cálculos e apresentará os dados obtidos, mas não irá mostrar como fazer no papel, o GeoGebra oferecerá o benefício da visualização, do concreto, desta forma o software em questão será um auxiliador no processo de aprendizagem entre a teoria e prática.

A utilização de softwares educativos, se torna muito importante, pois ela condiz com os avanços da sociedade, são

recursos que cada vez mais as pessoas utilizam, para facilitar atividades tanto praticas quanto teóricas. Com base na oficina aplicada, percebe-se que os professores ainda têm um pouco de resistência em utilizar as tecnologias, pois muitos dizem não terem domínio dos softwares educacionais. Porém como a oficina foi aplicada em uma turma de graduandos, nota-se que mostram ter mais conhecimento sobre a utilização desses recursos, visto que durante sua graduação são discutidos em uma disciplina do curso.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília, MEC – DF, 1998.

CHAVES, E. O. C. Informática na Educação: uma reavaliação. *Cadernos Cevec*, São Paulo, nº3, 1987.

Milani, E. (2001). A informática e a comunicação matemática. Em K. S. Smole & M. I. Diniz (Orgs.). *Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática* (pp.176-200). Porto Alegre: Artmed.

GOMES A. S.; CASTRO FILHO J. A.; GITIRANA V.; SPINILLO A.; ALVES M.; MELO M. *Ximenes: Avaliação de software educativo para o ensino de matemática*, WIE'2002, Florianópolis (SC).

LOVIS, K. A.; FRANCO, V. S. *Reflexões sobre o uso do GeoGebra e o ensino de Geometria Euclidiana*. Porto Alegre, v. 16, n. 1, jan./jun. 2013.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, 2007. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>.
Acesso em 13 de agosto de 2013.

OLIVEIRA, F. D. M. *O software como ferramenta para o ensino da Geometria Analítica*, 2014. Disponível em:
<https://ppgmat.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/58/2016/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Francisco-Diego.pdf>, acesso em 23 de março de 2017.

POLATO, A. *Um guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula*, 2009. Disponível em
http://acervo.novaescola.org.br/avulsas/223_materiacapa_abre.shtml, acesso em 23 de março de 2017.

UM ESTUDO DE CASO: O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES DAS CRIANÇAS DURANTE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Vitor Sergio de Almeida

Isabella Ingrid Silva

Introdução

Nessa pesquisa, o tema abordado elenca a relação entre família e escola. A família é reconhecida como o primeiro núcleo de socialização e aprendizagem da criança, influenciando-a, diretamente, no desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Pugliesi, 2019; Almeida, 2025). Desde os primeiros anos de vida, o ambiente familiar desempenha um papel essencial ao proporcionar afeto, apoio e estímulos que auxiliam na construção da identidade e no aprendizado (Landim; Banaco; Borsa, 2020). O aprendizado ocorre por meio de interações sociais, logo, a família representa o primeiro espaço para essas trocas e para a construção dos múltiplos e diversos conhecimento (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010). A participação ativa dos pais e ou responsáveis nas experiências educativas não apenas estimula a curiosidade e a criatividade da criança, mas também fortalece a confiança e autonomia.

No contexto da Educação Infantil, a base familiar contribui tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para o crescimento emocional e social da criança. Família e escola, juntas, fornecem os primeiros contatos e percepções que moldam o indivíduo e influenciam diretamente no seu comportamento.

Dessa forma, a família torna-se uma aliada das instituições de ensino nos primeiros anos de escolaridade.

No entanto, apesar da reconhecida importância da família nesse processo, deve-se considerar as desigualdades sociais e os diferentes contextos familiares, uma vez que há famílias que não conseguem oferecer um ambiente adequado e estimulante para o desenvolvimento infantil, seja por fatores socioeconômicos, culturais e de posicionamento sobre a concepção⁴⁵ de infância (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010). Além disso, a diversidade de configurações familiares ou que têm a guarda legal da criança, a tutela dela ou realizaram a adoção desta) estão cada vez mais comuns e levantam reflexões sobre como conceber a participação da família na Educação Infantil de maneira equitativa (Jesus, 2022).

Paralelamente, o aumento da responsabilidade sobre a educação atribuídos às creches e às pré-escolas têm gerado reflexões sobre até que ponto essas instituições podem compensar a ausência ou a fragilidade da base familiar. Ainda que a profissionalização do cuidado e da educação seja essencial, o ambiente familiar permanece insubstituível no fortalecimento dos vínculos emocionais da criança.

Acerca da problemática, essa pesquisa busca responder a seguinte questão: Sob o foco de uma instituição de Educação Infantil, como é concebida a relação entre família e escola? O principal objetivo deste estudo é refletir sobre o papel da família

⁴⁵ A concepção de infância se refere ao modo (teórico e prático) como a sociedade entende e se comporta perante as crianças (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010). Ao longo da história, as correntes passaram por várias mudanças, contudo, atualmente, há resquícios de uma concepção em que a criança é um ser insociável, sem direitos, sem um mundo lúdico e de brincadeiras e que deve ser escupida aos moldes centralizadores dos pais.

na escolarização das crianças na Educação Infantil, fundamentando-se em documentos nacionais e referenciais teóricos. Ainda são estabelecidos três objetivos específicos, que são: analisar a concepção de família na sociedade brasileira por meio de teóricos e de documentos correlacionáveis a educação; compreender teoricamente a importância do envolvimento dos familiares no cotidiano escolar e, por fim, refletir sobre a relação família-escola em uma unidade educativa de Educação Infantil.

Dentro do percurso metodológico, este estudo assumiu um caráter qualitativo devido a busca por uma compreensão da realidade, que de acordo com Severino (2014), valoriza a subjetividade e as experiências vividas, permitindo ao pesquisador compreender as complexidades das relações sociais, buscando explorar a riqueza dos significados, sentimentos e percepções dos indivíduos em contextos específicos. Adotou-se, enquanto procedimentos de pesquisa, o bibliográfico, o documental e o estudo de caso. Visa-se explorar de maneira pertinente a temática em questão, visando não apenas alinhar o conhecimento existente, mas também identificar lacunas e possibilidades para futuras investigações (Severino, 2014). Então, contribuindo para o avanço do entendimento da relação família e escola, sob um caso prático.

Ao realizar também um estudo de caso nessa pesquisa, a intenção foi descrever um dado fenômeno específico já ocorrido dentro de um contexto educativo real. De acordo com Gil (2002, p. 54) um estudo de caso “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.” Lakatos e Marconi (2003, p. 221) salientam que ele constitui numa etapa

mais concreta “[...] da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos.”

Aqui, as informações e as análises foram obtidas por meio de observações das práticas escolares e dos documentos, o que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 221), “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.” Assume-se, então, um caráter descritivo, isto é, a proposta foi detalhar as características da relação família e escola, presenciados pela pesquisadora.

Este estudo de caso foi desenvolvido no município de Ituiutaba, na região oeste do estado de Minas Gerais, no Pontal da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. De acordo com projeção do Censo Demográfico, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a localidade possui uma população estimada, em 2025, de 106.397 habitantes (IBGE, 2025). Ituiutaba conta com uma rede diversificada de escolas públicas e privadas, incluindo unidades de Educação Infantil distribuídas em diferentes bairros, que atendem crianças em idade de creche e pré-escola, contribuindo para o desenvolvimento integral da infância na região (Ministério da Educação, 2025).

O foco específico do estudo foi uma creche filantrópica (o nome não será mencionado, logo, ela passa a ser tratada por Instituição X), situada na região central de Ituiutaba, fundada em 1980, a qual segue todos os tramites legais, assim, tem estatuto social e registro em Cartório de Registro de Títulos e Documentos e Civil de Pessoas Jurídicas. Trata-se de uma associação de direito privado, filantrópica, beneficente, sem fins lucrativos, destinada à Educação Infantil. A instituição tem como finalidade promover a formação de crianças de ambos os sexos, na faixa etária de zero meses a quatro anos e 11 meses, bem como o apoio às respectivas

famílias, abrangendo aspectos sociais, profissionais, morais, espirituais, educacionais e culturais, sem qualquer distinção de raça, condição social, credo político ou religioso (Instituição X, 2025). Atualmente, a creche atende 158 crianças, organizadas em sete salas, contando com o trabalho de oito professores(as) e sete monitoras (Instituição X, 2025).

Sobre a relevância e a contribuição desse trabalho, intenciona que ele fomente uma discussão sobre o tema, especialmente por se tratar de um estudo atual e relevante. Ao abordar questões contemporâneas, busca-se não apenas ampliar o entendimento sobre o assunto, mas também participar da atualização das pesquisas na área, oferecendo novas perspectivas para o aprofundamento do conhecimento acadêmico-científico.

Outro ponto relevante é o papel de auxiliar a família e a sociedade a entenderem as responsabilidades que lhes cabem durante o processo educacional. A participação ativa e o entendimento das funções de cada um, especialmente, em relação ao desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, tornam-se fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem positivo e colaborativo. Os envolvidos devem compreender como podem contribuir, assim, a educação não se limita ao ambiente escolar, mas se expande para a vida cotidiana, onde família e sociedade exercem influências complementares no processo educativo.

A concepção de família na sociedade brasileira sob o bojo de teóricos nacionais

Ao longo do tempo, sob o jugo das transformações e readequações identitária, socioeconômica, tecnológicas e políticas-administrativas ocorridas na sociedade, torna-se natural que a base familiar passe, como toda estrutura societária, por

mudanças, sendo assim, para Landim, Banaco, Borsa (2020, p. 2) “as configurações familiares sofreram modificações para dar conta das demandas emergentes da sociedade.” Pugliesi (2019, p 20) assevera que “a família deve então, responder às mudanças externas e internas de modo a atender às novas circunstâncias sem, no entanto, perder a continuidade, proporcionando sempre um esquema de referência para os seus membros.”

Na Roma Antiga, berço do latim, o termo “família” provém de *farmulus*, que significa “servente”, disposto aos servos e escravos que viviam sob controle de um homem (Landim; Banaco; Borsa, 2020). Logo, tal ideia passou a representar também um grupo formado por mãe, filhos e, principalmente, pelo pai, o qual exercia o papel de provedor, podendo ser formado por laços de sangue quanto pelo casamento, fosse ele religioso ou civil (Landim; Banaco; Borsa, 2020). De acordo com Landim, Banaco, Borsa (2020, p. 2), os entes familiares eram “[...] submetidos ao poder econômico e hierárquico de um homem, no caso, o pai.”, assim, ligando a um plano de obediência e autoridade masculina, refletindo os valores e as hierarquias da sociedade da época.

No Brasil, entre os séculos XVI e XVIII, segundo Gomes (2018, p. 3), “o conceito de família diferenciava-se das características de amor, afeto e cuidado.” A estrutura familiar era marcada por uma rígida autoridade paterna e pelos valores e desejos representativos do pai, enquanto centro do ente familiar. A família tinha um papel disciplinador, e as crianças eram preparadas desde cedo para cumprir funções sociais determinadas, seja no trabalho, seja nos cuidados domésticos.

[...] a criança necessitava cumprir deveres dentro da própria casa. Isto é, as atitudes que ela possuía é que demonstravam o quão educada ela era. Uma maneira de

mostrar-se bem educada era a sua atitude ao servir a mesa dos pais, visitas e demais pessoas. [...] Essa concepção possuía tamanho destaque que se encontrava presente até nos manuais de civilidade, como boas maneiras. (Gomes, 2018, p. 4).

A dedicação familiar, conforme Pugliesi (2019, p. 21) significava que o pai visava “[...] prover a família, manter as relações, assegurar que todos caminhem na mesma direção.” Ele impunha os valores específicos, os quais acreditava e defendia, sendo típicos da linhagem dele. Jesus (2022, p. 167) chama essa família de “hierárquica” e salienta que “[...] o homem detinha o poder de mando, controlando todos os membros da família, a qual apoiava-se no poder econômico daquele.” À mulher recaía o trabalho doméstico, permanecendo à sombra do dono da casa, o senhor absoluto.

Com o passar do tempo, especialmente, a partir do século XIX, começam a surgir novas ideias sobre a infância, influenciadas por discursos pedagógicos, médicos e jurídicos. A criança passa a ser vista como um ser a ser protegido e educado, e a família assume um papel central na formação moral e emocional dos filhos, revelando uma transição importante na construção histórica da infância no Brasil (Pugliesi, 2019; Jesus, 2022; Almeida, 2025).

Diversos termos estão diretamente relacionados à família, todos conectados ao conceito de afeto e cuidado. Assim, a família passa a ser um espaço em que o amor e o carinho são fundamentais, representando os sentimentos centrais que unem os membros (Bock; Furtado; Teixeira, 2007). Além disso, a proteção e o cuidado são apresentados como elementos essenciais garantidores da segurança física e emocional de cada indivíduo.

A ajuda mútua, seja emocional, física ou material, também é destacada como uma característica importante da convivência familiar, proporcionando conforto e bem-estar aos membros. O conceito de afeto é abordado, por Bock, Furtado, Teixeira (2007), como a troca de sentimentos e emoções positivas entre os membros da família, enquanto o vínculo emocional que se forma entre eles é descrito como essencial para a coesão de tal grupo. “É na família que o ser humano começa a receber afeto, proteção e cuidados, elementos fundamentais para a constituição de sua identidade e para o desenvolvimento de sua afetividade” (Bock; Furtado; Teixeira, 2007, p. 121). Enfim, a família não é apenas um espaço de convivência, mas também um ambiente de reforços positivos, ajudando no desenvolvimento emocional e social das crianças.

Na atualidade, as concepções e a base familiar são vastas e variáveis. Por exemplo, há as famílias monoparentais são formadas por apenas um dos pais, seja o pai ou a mãe, juntamente com seus filhos. Esse tipo de formação familiar pode ocorrer por diversos motivos, como divórcio, separação, falecimento do cônjuge ou, ainda, pela escolha de ter filhos sem um parceiro (Jesus, 2022). Existe também as famílias alicerçadas por avós ou outros parentes são aquelas em que os avós, ou outros membros da família, assumem o papel central no cuidado e sustento dos demais, geralmente devido à ausência dos pais por razões econômicas, sociais ou por incapacidade de cuidar dos filhos (Jesus, 2022). Já as famílias reconstituídas, também conhecidas como famílias mosaico, surgem quando uma pessoa com filhos de um relacionamento anterior se casa ou se une a outra, que também pode ter filhos, sendo que nesse arranjo, convivem os filhos de diferentes uniões, o novo casal e, por vezes, outros parentes (Jesus, 2022). No caso das famílias guardas, trata-se de situações legais em que uma pessoa ou casal recebe a

responsabilidade de cuidar de uma criança, sem vínculo biológico ou adoção legal formalizada, podendo esse cuidado ser temporário ou permanente (Brasil, 1990). As famílias tutelares, por sua vez, envolvem a nomeação legal de uma pessoa ou entidade para proteger e administrar os interesses de menores ou de pessoas incapazes, sendo que o tutor tem responsabilidades que incluem a educação, a saúde e a administração de bens, mantendo-se, no entanto, os vínculos biológicos da criança com os pais (Brasil, 1990). Por fim, as famílias adotantes são aquelas em que os pais adotivos assumem legalmente o papel de pais de uma criança, oferecendo amor, cuidado e apoio, estabelecendo um vínculo jurídico e afetivo que os equipara aos pais biológicos (Brasil, 1990).

Percebe-se que as mudanças nas configurações familiares refletem um processo mais amplo de transformação social, cujas relações afetivas e de convivência, mais do que os laços consanguíneos, estão sendo reconhecidas como fundamentais para a constituição da família. Assim, acredita-se na importância da presença e do vínculo afetivo independente de laços de sangue e o que sugere uma reconfiguração das estruturas familiares em resposta a novas necessidades sociais, como a busca por maior diversidade nas formas de convivência e apoio emocional.

As modificações nas configurações familiares acompanham a evolução das dinâmicas sociais, mas as referências ao modelo tradicional permanecem como um ponto central na percepção das crianças sobre o que constitui uma “família”. Diante da manutenção do modelo tradicional, frequentemente voltam à ideia de um núcleo formado por pai, mãe e filhos. Isso reflete a resistência ou a continuidade de um padrão cultural que tem sido moldado ao longo do tempo, embora as famílias possam assumir novas formas.

Na contemporaneidade, a família tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, funcionando como um ambiente de mediação que sustenta o crescimento cognitivo, emocional e social da criança. Nos primeiros anos de vida, o contexto familiar proporciona oportunidades de aprendizagem, sendo responsável pela transmissão de valores, comportamentos e hábitos. O envolvimento ativo dos pais ou responsáveis contribui para a construção de autoestima, segurança emocional e habilidades sociais, além de despertar o interesse pelo conhecimento. Assim, uma base familiar sólida não apenas favorece o sucesso escolar, mas também promove o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para enfrentar os desafios futuros.

A relação família e escola em tempos atuais perante a sociedade brasileira

A família realiza uma educação primária, focada na transmissão de valores, comportamentos e moral, essencial para a inserção do indivíduo em uma cultura “É no seio familiar que são transmitidos os valores morais e sociais que servirão de base para o processo de socialização da criança, bem como as tradições e os costumes perpetuados por gerações” (Pugliesi, 2019, p. 20).

A escola, de acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 4), “é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita.” Dessa maneira, a escola, por sua vez, tem a função de socializar o conhecimento sistematizado, preparando o indivíduo para o acesso à ciência e à cultura erudita “Considerando que o papel da escola é o de educar para a cidadania e preparar para o mercado de trabalho, sobretudo, a

escola também é lugar de aprender valores, como o respeito às diferenças e a solidariedade” (Pugliesi, 2019, p. 20).

A família prepara o indivíduo nos aspectos pessoais e morais enquanto a escola contribui com o desenvolvimento intelectual e a inserção do sujeito na sociedade de maneira mais ampla (Jesus, 2022; Almeida, 2025). As duas bases ajudam, mas de maneiras diferentes. Elas complementam-se, uma vez que, para um pleno desenvolvimento, o indivíduo necessita tanto da educação informal e moral da família quanto do conhecimento formal e científico que a escola oferece (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010). A família ajuda a escola ao preparar a criança no campo dos comportamentos, valores e atitudes (Pugliesi, 2019; Jesus, 2022). Já a escola ajuda a família ao proporcionar ao indivíduo a aquisição de saberes sistematizados, preparando-o para a participação crítica e produtiva em uma sociedade complexa (Jesus, 2022; Almeida, 2025).

Embora existam diferenças nos objetivos (a família foca na socialização e no comportamento, enquanto a escola foca no saber e nas competências cognitivas), ambas se interpenetram no propósito de formar cidadãos aptos para a vida social e econômica (Pugliesi, 2019; Jesus, 2022). Além disso, a rotina escolar é diferente do cotidiano familiar, uma vez que no ambiente escolar, ela vive em contato com muitas e diversas pessoas sob um viés voltado para o cuidar e para o educar, já no seio familiar há uma pessoalidade e subjetividade tanto no trato como no ensinamento, sendo que essas mudanças são significativas para as crianças.

Na Educação Infantil, a participação da família é de extrema importância, pois é nesse período que a criança está construindo as bases de seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Quando a família está envolvida, ela oferece uma rede de apoio que vai além da sala de aula. Pais e responsáveis podem

ajudar os educadores a entender melhor as necessidades, interesses e particularidades da criança, criando um ambiente mais favorável ao aprendizado. Além disso, a criança sente que a escola e a família estão unidas, o que fortalece sua confiança e seu bem-estar. A interação entre o que a criança aprende na escola e o que vivencia em casa cria uma continuidade no processo educacional, tornando o aprendizado mais significativo e sólido. Quando a família participa, ela se torna parceira na educação e no desenvolvimento do pequeno, ajudando a criança a se sentir acolhida e motivada a aprender.

A relação entre família e escola não se restringe a uma simples colaboração, mas deve ser entendida como uma parceria, então, ambas são bases fundamentais para a formação integral do indivíduo e, quando atuam de forma integrada, potencializam o desenvolvimento da criança (Pugliesi, 2019; Jesus, 2022; Almeida, 2025). Nesse sentido, a construção de uma relação baseada em confiança e respeito mútuo fortalece o processo educativo e contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Conforme aponta Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano acontece em interação com o meio social, e essa interação é determinante para a construção de conhecimentos.

Outro aspecto relevante é a necessidade da escola reconhecer a diversidade familiar existente, uma vez que cada família possui sua própria configuração, valores e práticas educativas, e isso precisa ser respeitado pelo ambiente escolar (Pugliesi, 2019). Ao acolher essa diversidade, a escola cria condições para que as crianças se sintam representadas e valorizadas, favorecendo o sentimento de pertencimento. Essa postura amplia as possibilidades de aprendizagem, pois, a criança entende que é uma parte de uma rede social, a qual legitima a

identidade e a cultura dela, além de, ao mesmo tempo, oferecê-la novas perspectivas de crescimento. De acordo com Vygotsky (2007), a cultura é mediadora do processo de aprendizagem e quanto mais significativa forem as interações sociais, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento.

Além disso, a família desempenha papel central no acompanhamento da trajetória escolar da criança, enfim, participar de reuniões, eventos, projetos pedagógicos e até mesmo acompanhar as tarefas de casa demonstra interesse e valorização pelo aprendizado. Portanto, o envolvimento familiar não deve ser visto como algo secundário, e sim como parte integrante do processo educacional. Nesse sentido, Vygotsky (1991) enfatiza que a aprendizagem é potencializada pela interação com o outro, sendo a família e a escola mediadores fundamentais nesse processo.

É importante ressaltar também que a escola pode ser um espaço de apoio e orientação às famílias. Muitas vezes, os responsáveis encontram dificuldades em lidar com determinados comportamentos ou fases do desenvolvimento infantil, e o diálogo com docentes e gestores pode trazer estratégias e recursos para auxiliar nessa tarefa. Outrossim, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também contribui para a formação das famílias, fortalecendo vínculos e construindo uma rede de apoio comunitária. Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) aponta que a mediação pedagógica não ocorre de forma isolada, e sim dependente de um ambiente cooperativo com múltiplos agentes sociais. O diálogo constante entre educadores e responsáveis é um recurso essencial para alinhar expectativas, compartilhar responsabilidades e garantir que a criança receba orientações coerentes nos diferentes espaços em que convive (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

A criança é o elo que conecta a escola e a família e quando há integração entre elas, o desenvolvimento do educando é favorecido em dimensões emocional, social, moral e cognitiva. Deve-se compreender a relação escola-família como uma via de mão dupla. A escola, ao valorizar a presença da família e criar espaços de escuta, torna o processo educacional mais democrático e participativo. Já a família, ao reconhecer a importância da escola e apoiar o trabalho executado por ela, reafirma o compromisso coletivo com a educação. Assim, o esforço conjunto de ambas as instituições representa um caminho sólido para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e preparada para os desafios contemporâneos. Vygotsky (1991) já ressaltava que a aprendizagem é inseparável do contexto social, e a parceria escola-família é prova concreta dessa interdependência.

A disposição dos documentos acerca da participação da família na educação

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, estabelece os princípios fundamentais em relação à instituição familiar. O Artigo 203, por exemplo, destaca o apoio e proteção às pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade. A família, no contexto do artigo, é vista como um grupo que pode necessitar de amparo para garantir uma vida digna. “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social.” (Brasil, 1988).

Conforme previsto no Artigo 205, a educação tem um papel fundamental da família na formação do indivíduo, sendo um direito de todos e dever do Estado e da família. Nesse sentido, “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, 1988).

Enfatiza-se que na Educação Infantil, a participação dos familiares e responsáveis pelas crianças é ainda mais essencial, pois é nessa etapa que se constroem as bases do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. A colaboração entre escola e família se torna uma condição necessária para que o processo educativo alcance seus objetivos mais amplos, como a formação integral do sujeito e sua preparação para a vida em sociedade.

De acordo com a CF, Artigo 226, a família é a base da sociedade, assim, reconhece-se a união estável entre homem e mulher como entidade familiar, além de garantir a proteção da família, especialmente, no que diz respeito à constituição e à convivência familiar. “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.” (Brasil, 1988). No contexto da Educação Infantil, esse princípio destaca a necessidade de uma parceria sólida entre a escola e as diversas formas de constituição familiar, promovendo o envolvimento ativo dos responsáveis nas vivências escolares das crianças. Essa proteção garantida à família pelo Estado também implica em assegurar que todas as famílias, independentemente de sua configuração, tenham condições e oportunidades de participar do processo educacional de seus filhos, desde os primeiros anos de vida escolar.

Segundo a Constituição, Artigo 227, a proteção integral à criança e ao adolescente é dever da família, da sociedade e do Estado, dando ênfase aos direitos relativos à educação, a saúde e o lazer. A família, além de ser responsável por cuidados básicos, tem o dever de proteger e promover o bem-estar dos filhos. “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao

adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à liberdade.” (Brasil, 1988).

Sobre a LDB, de 1996, o Artigo 1º destaca a família como uma das responsáveis pela educação, ao lado do Estado. A educação é considerada um direito de todos e um dever tanto do Estado quanto da família, sendo que o objetivo consiste no pleno desenvolvimento do estudante, preparando-o para a cidadania e para o trabalho. (Brasil, 1996).

Destaca-se que, tanto a CF, de 1988, quanto a LDB, de 1996, reconhecem a família como agente central no processo educacional, dando respaldo legal às estratégias pedagógicas que incentivem o envolvimento das famílias na rotina educativa. Logo, garantir esse vínculo é promover o desenvolvimento pleno da criança, respeitando direitos e fortalecendo o papel da escola como espaço de acolhimento, escuta e cooperação.

Como consta no Artigo 12, inciso VI, a LDB, trata que a matrícula do educando deve ser feita com a aprovação ou autorização dos pais ou responsáveis no caso de menores. Aqui, a família é destacada como responsável legal pelas decisões educacionais, como a matrícula da criança ou adolescente.

Fica evidente na a LDB, Artigo 13, inciso VI, que a Educação Infantil é responsabilidade do poder público, mas também afirma que a família tem um papel complementar, ou seja, a família deve atuar de maneira integrada à educação formal, mas o Estado também é responsável por assegurar o acesso e a qualidade da educação para crianças de zero a cinco anos. Diante disso fica evidente que o envolvimento das famílias nas práticas escolares deve ser incentivado já na Educação Infantil, não apenas como um apoio esporádico, mas como parte integrante do

processo pedagógico. Cabe à escola promover estratégias de aproximação com os responsáveis, respeitando a diversidade e realidade de cada núcleo familiar, e ao Estado garantir condições estruturais e humanas para que essa relação se fortaleça.

Na a LDB, Artigo 29, aborda-se o currículo da Educação Básica, sendo assim, o currículo da Educação Infantil, especialmente, nos dois primeiros anos, deve ser estruturado considerando o desenvolvimento integral da criança. Além disso, a família e a comunidade têm uma participação ativa na educação, o que reforça a ideia de que a educação não é apenas responsabilidade da escola, mas sim de uma rede de apoio que inclui a família.

A escola deve ser concebida em uma gestão democrática, em que as decisões são tomadas de forma mais coletiva, dando espaço de participação à comunidade escolar (como os familiares, gestores, professores, alunos e técnicos administrativos). Com uma gestão aberta, o ambiente escolar se torna mais transparente e colaborativo, permitindo que todos os envolvidos tenham voz nas questões que impactam o dia a dia da escola. Isso fortalece o sentimento de pertencimento e de responsabilidade compartilhada, fazendo com que as pessoas se sintam mais comprometidas com o processo educacional. Além disso, uma gestão democrática possibilita que as necessidades da comunidade escolar sejam atendidas, pois a própria comunidade está envolvida, diretamente, no dia a dia da escola.

Quando a escola adota práticas de gestão democrática, ela cria canais de comunicação abertos e respeitosos com as famílias. Isso pode incluir reuniões periódicas, conselhos escolares, ou até mesmo formas de envolvimento nas decisões pedagógicas. A gestão democrática reconhece a importância da família no processo educacional e busca maneiras de incluir os pais ou

responsáveis nas ações da escola. Com isso, as famílias se sentem mais valorizadas e engajadas, entendendo que seu papel vai além de apenas apoiar as tarefas de casa, mas também de contribuir ativamente para o desenvolvimento escolar e social das crianças.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996).

Sobre o ECA, promulgado pela Lei n.º 8.069, de 1990, no Artigo 4º, estabelece-se que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, como o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Esse dever é amplo e compartilhado, ou seja, não cabe apenas ao governo proteger e garantir esses direitos, mas também a todas as pessoas e instituições da sociedade (Brasil, 1990). A primazia refere-se ao direito das crianças e adolescentes de receberem proteção e socorro em quaisquer circunstâncias antes de qualquer outro grupo. Isso significa que, em situações de risco ou emergência, como acidentes, desastres ou violência, a atenção e os cuidados devem ser direcionados primeiramente a eles. A prioridade no atendimento é inegociável e visa garantir sua integridade física, psicológica e emocional. A precedência diz respeito ao direito de crianças e adolescentes serem atendidos antes nos serviços públicos ou de relevância pública. Isso inclui hospitais, postos de saúde, repartições públicas, delegacias e outros serviços. Em outras palavras, sempre que houver filas ou

demandas de atendimento, crianças e adolescentes devem ser os primeiros a receber assistência, salvo se houver situações de emergência que exijam outro tipo de atendimento prioritário.

A preferência na formulação e execução das políticas sociais públicas implica que crianças e adolescentes devem ser considerados como prioridade absoluta quando o poder público estiver elaborando ou implementando programas e ações sociais (Brasil, 1990). Assim, todas as iniciativas relacionadas as áreas como saúde, educação, assistência social, cultura, esporte e lazer devem, em primeiro lugar, atender às necessidades desses cidadãos, reconhecendo a condição peculiar de desenvolvimento. Essa prescrição significa que, na distribuição dos recursos públicos, deve haver uma atenção especial para garantir investimentos nas áreas que envolvam a proteção e promoção dos direitos da infância e da adolescência (Brasil, 1990). Isso quer dizer que o orçamento público deve reservar verbas específicas e suficientes para financiar programas, serviços e ações que beneficiem esse público, garantindo, na prática, a efetivação dos seus direitos fundamentais.

O Artigo 18-B, do ECA, reconhece como violência a omissão ou negligência das autoridades competentes. Assim, se órgãos públicos, instituições ou servidores, que têm o dever de proteger crianças e adolescentes, deixam de agir para garantir esses direitos, também estão praticando violência (Brasil, 1990). O artigo ainda aponta como violência a imposição de castigo físico, tratamento cruel ou degradante, sendo que castigo físico se refere ao uso da força corporal com o objetivo de causar dor ou sofrimento, como palmadas, beliscões ou agressões mais severas; já o tratamento cruel é qualquer ação que provoque medo intenso, sofrimento emocional ou humilhação, mesmo sem agressão física e, por fim, o tratamento degradante envolve situações que

ofendem a dignidade da criança ou adolescente, expondo-os a situações humilhantes ou desumanas (Brasil, 1990). Portanto, o artigo 18-B do ECA amplia a compreensão do que é violência, deixando claro que proteger crianças e adolescentes não é apenas impedir agressões físicas, mas também garantir que seus direitos fundamentais sejam respeitados, assegurados e promovidos em todas as circunstâncias, tanto pela família quanto pelo poder público.

No ECA, no Artigo 19, é estabelecido que todas as crianças e adolescentes possuem o direito de ser criado e educado no seio de sua família, e, excepcionalmente, em família substituta. O ambiente familiar é considerado o espaço ideal para o desenvolvimento saudável, afetivo, social e psicológico da criança e do adolescente. Quando, por algum motivo, isso não for possível, a legislação prevê alternativas como a guarda, tutela ou adoção, sempre priorizando o melhor interesse do menor (Brasil, 1990). O artigo também destaca que a convivência familiar deve ocorrer em ambiente que garanta condições dignas de existência e assegure o direito à convivência comunitária (Brasil, 1990), isso significa que o simples fato de estar com a família biológica não é suficiente, tornando necessário que essa convivência proporcione proteção, cuidado, afeto e respeito aos direitos da criança ou adolescente. Se essas condições não forem atendidas, o Estado deve agir para proteger o menor, podendo, inclusive, colocá-lo em outra família que possa oferecer essas garantias (Brasil, 1990).

Além disso, o Artigo 19 demonstra que a prioridade é preservar e fortalecer os vínculos familiares sempre que possível, buscando soluções que evitem a separação da criança ou adolescente de sua família de origem. Somente em situações extremas, nas quais ficar com a família represente riscos à

integridade física ou psicológica do menor, é que se admite a colocação em família substituta (Brasil, 1990). Assim, o ECA coloca o direito à convivência familiar como um direito fundamental e orienta as ações dos órgãos públicos na proteção integral da infância e juventude.

Já o Artigo 21, do ECA, enfatiza que tanto o pai quanto a mãe têm os mesmos direitos e deveres em relação aos filhos. O poder familiar inclui responsabilidades como cuidar, proteger, educar e administrar os bens dos filhos enquanto eles forem menores de idade (Brasil, 1990). Esse artigo também garante que as crianças e adolescentes têm direito à convivência familiar e comunitária, o que significa crescer em um ambiente com afeto, proteção e integração social, seja no meio familiar ou na comunidade em que vivem (Brasil, 1990). Ao garantir o direito à convivência familiar e comunitária, o ECA reconhece que o ambiente afetivo e a presença dos responsáveis são fundamentais para a construção das primeiras experiências sociais e de aprendizagem. Dessa forma, compreende-se que o envolvimento das famílias nas práticas escolares não apenas fortalece o vínculo entre escola e comunidade, como também assegura que a criança seja acompanhada de forma integral na trajetória educacional, respeitando os direitos e necessidades.

No ECA, Artigo 22, transparece-se que os pais têm o dever legal de cuidar de seus filhos menores de 18 anos (Brasil, 1990). Esse dever não é uma escolha ou um favor, e sim uma obrigação prevista em lei. Entre essas responsabilidades estão o sustento, ou seja, prover tudo o que a criança precisa para viver dignamente, como alimentação, moradia, roupas e cuidados médicos, a guarda zelar pela proteção física e emocional e a educação oferecer acesso à escola, ensinar valores, acompanhar o desenvolvimento moral e social. Além das funções básicas, esse

artigo também afirma que os pais devem cumprir e fazer cumprir decisões judiciais que envolvam seus filhos (Brasil, 1990), isso significa que, se é determinado alguma medida em benefício da criança ou do adolescente, por exemplo, tratamento médico, mudança de guarda, ou ações para garantir o direito à educação, os responsáveis são obrigados a respeitar e assegurar que essas decisões sejam seguidas.

O objetivo do Artigo 23, do ECA, consiste na consonância da proteção do direito da criança e do adolescente à convivência familiar, evitando injustiças baseadas apenas na situação econômica. A intervenção mais grave, como a perda do poder familiar, só deve acontecer quando houver situações sérias de abandono, violência ou negligência real, e não apenas porque os pais são pobres. (Brasil, 1990).

O Artigo 24, do ECA, garante que uma medida tão grave como a perda ou suspensão do poder familiar não aconteça de forma precipitada ou injusta, protegendo o direito dos pais e também o interesse da criança ou do adolescente, que é sempre a principal preocupação do ECA. No contexto da Educação Infantil, essa proteção legal reforça a importância da parceria entre família e escola, reconhecendo que o envolvimento familiar nas práticas escolares é um direito da criança e uma responsabilidade dos responsáveis legais. A exclusão dos pais do processo educativo deve ser vista como uma exceção, e não como regra, reafirmando a relevância da participação ativa da família no cotidiano escolar desde os primeiros anos.

Ainda no ECA, no Artigo 25, é definido dois conceitos muito importantes, que são a família natural e a extensa ou ampliada. A família natural é aquela formada pelos pais e seus filhos, ou por apenas um dos pais e seus filhos, ou seja, o núcleo familiar direto (Brasil, 1990), não importa se a criança vive com

pai e mãe juntos ou apenas com um deles, ainda assim, é considerada sua família natural, porque é o vínculo de origem. Já o parágrafo único abarca a família extensa ou ampliada, que é formada por parentes próximos como avós, tios, primos ou irmãos mais velhos ou com quem a criança convive e mantém uma relação de carinho e apoio (Brasil, 1990), sendo que essa família vai além da ligação direta entre pais e filhos, tendo o reconhecimento para o desenvolvimento da criança ou do adolescente, uma vez que envolve pessoas com quem há laços afetivos e vínculos de convivência.

E, finalmente, é preciso salientar que está previsto no Artigo 28, do ECA, que, quando necessário, a criança ou adolescente pode ser colocado em uma família substituta por meio da guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica dos pais, sendo que a criança ou o adolescente deve ser ouvido e tendo a opinião considerada (Brasil, 1990). No caso de crianças indígenas ou de comunidades tradicionais, torna-se obrigatório respeitar a identidade cultural, os costumes, crenças e organização social durante o processo de colocação (Brasil, 1990).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), de 2009, destacam a importância da participação ativa das famílias no processo educativo das crianças. Segundo o documento, a parceria entre instituições de Educação Infantil e as famílias deve ser construída com base no diálogo, no respeito mútuo e na valorização dos saberes familiar (Brasil, 2009). A proposta pedagógica das instituições deve considerar o contexto social e cultural das crianças e promover ações que fortaleçam os vínculos com as famílias, reconhecendo-as como participantes fundamentais na formação ética, social e emocional das crianças (Brasil, 2009). “É necessário que a

proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil inclua ações que envolvam as famílias no cotidiano institucional, reconhecendo-as como participantes fundamentais no processo educativo.” (Brasil, 2009, p. 18). Dessa forma, as DCNEI reafirmam que a Educação Infantil é uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e sociedade, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança desde os primeiros anos de vida.

A BNCC, de 2017, reconhece a participação da família como um elemento fundamental no processo educativo das crianças e adolescentes, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O documento enfatiza que a escuta das famílias, o respeito às culturas e aos valores e o diálogo entre escola e responsáveis são essenciais para a construção de práticas pedagógicas significativas e coerentes com a realidade dos estudantes (Brasil, 2017). A BNCC defende que a formação integral do aluno não pode ser responsabilidade apenas da escola, sendo necessária uma parceria ativa com as famílias para promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, em aspectos cognitivos, emocionais e sociais (Brasil, 2017). Essa colaboração fortalece o ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor, participativo e democrático, além de contribuir para o acompanhamento efetivo do processo de aprendizagem das crianças. “Na Educação Infantil, a escuta das famílias e a atenção às suas especificidades são fundamentais para o planejamento e o desenvolvimento de propostas pedagógicas que considerem o contexto de vida das crianças” (Brasil, 2017, p. 39).

Com isso é possível compreender que o ECA, ao lado da Constituição Federal e da LDB estabelecem um marco legal sólido que reconhece a família como pilar para o desenvolvimento integral da criança, especialmente na Educação

Infantil. As legislações supramencionadas, mais as DCNEIs e a BNCC, evidenciam que a proteção, o cuidado e a promoção dos direitos das crianças não são responsabilidades isoladas, e sim compartilhadas entre família, escola, sociedade e Estado. Além disso, todos esses documentos reforçam a importância de uma convivência familiar saudável e participativa como condição indispensável para garantir o bem-estar e a aprendizagem das crianças desde seus primeiros anos.

Observação da pesquisadora: o envolvimento dos familiares no dia a dia escolar na Educação Infantil

No estudo de caso realizado na Instituição X, de Educação Infantil, eu⁴⁶ passei a incorporar o papel de observadora (sem envolvimento direto com as práticas pedagógicas da instituição, nem na relação da equipe pedagógica com os estudantes e as famílias), Durante todos os dias letivos (de segunda-feira a sexta-feira), de 15 de fevereiro de 2025 (finalização da revisão de literatura e começo da escrita do desenvolvimento desta pesquisa) até 15 de agosto de 2025 (último dia de escrita desse texto), estive presente na instituição, logo, pude refletir acerca da relação da escola com as famílias.

A gestão se divide entre diretora que é responsável geral pela creche, representando a instituição, articulando a relação com famílias, comunidade e órgãos de ensino, a coordenadora pedagógica que foca no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, orienta e apoia os professores e garante que o currículo seja desenvolvido de forma adequada, por último e, não

⁴⁶ Na parte que cabe ao estudo de caso, sob a observação e o engajamento da pesquisadora, retorna-se com a escrita em primeira pessoa, pois, mais uma vez, considera-se que as personalidades e as vivências do “eu” são importantes.

menos importante, o diretor administrativo, que cuida da parte organizacional e financeira da creche, como gestão de recursos, infraestrutura, contratos, compras e manutenção, garantindo condições adequadas para o funcionamento da instituição.

A equipe gestora e docente procuram manter sempre um canal de comunicação constante, seja por meio das redes sociais, ligações, bilhetes, recados no caderno, reuniões coletivas ou até mesmo breves conversas na entrada e saída das crianças, valorizando a presença dos familiares e incentivando que eles participem da vida escolar dos entes.

A instituição motiva as famílias a participarem, sempre solicitando que, pelo menos, um responsável esteja presente nos encontros e reuniões. Contudo, observei que muitas vezes isso não é possível. A realidade da maioria dessas famílias é marcada por longas jornadas de trabalho e falta de flexibilidade de horários, o que impede sua presença. As reuniões, geralmente, realizadas às 7h, conseguem contemplar apenas uma parte dos familiares, mais de 60% das famílias, enquanto outros ficam sem representação.

Entre os funcionários, percebo que há uma tentativa de fomentar um envolvimento que vai além da comunicação formal. Professores, coordenação e direção se empenham em criar laços de confiança, acolhendo os familiares quando a procura pela escola. O que é ofertado a eles, em geral, é escuta, orientações sobre o desenvolvimento das crianças e esclarecimentos acerca do calendário escolar e das datas festivas. Ainda assim, falta suporte mais estruturado, uma vez que, muitas vezes, os profissionais não possuem formação (continuada) sobre como envolver as famílias de maneira mais efetiva.

Os encontros com as famílias são propostos pela gestão e acontecem na quadra da creche, onde são dispostas apenas cadeiras, sem nenhuma outra estrutura diferenciada. Os alunos não participam desses momentos, o que, por um lado, permite discussões mais objetivas entre a equipe e os responsáveis, mas por outro limita as crianças a oportunidade de vivenciar a escola como um espaço de integração comunitária. Nesses encontros, geralmente, representados pelo(a) professor(a) regente da sala, pela gestão pedagógica ou pela direção, as pautas discutidas envolvem o desempenho das crianças cuja discussão se baseia no aprendizado (não no sentido de avaliação ou de notas, e sim em termo de acompanhamento do desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo), comportamento em sala, cumprimento das tarefas e participação nas atividades. Nesses momentos, define-se também o calendário letivo e a organização das datas comemorativas, que mobilizam a comunidade escolar.

Já os casos específicos de desenvolvimento ou de dificuldades apresentadas pelas crianças costumam ser tratados em atendimentos individuais com a família. Nesses encontros reservados, os professores e a coordenação pedagógica compartilham observações sobre o progresso da criança, identificam pontos fortes e dificuldades, discutem estratégias de apoio e, quando necessário, sugerem encaminhamentos para atendimentos especializados (fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia). Essa prática permite uma escuta mais próxima, preserva a privacidade da criança e da família e fortalece a parceria entre escola e responsáveis, garantindo um acompanhamento mais personalizado e formativo.

A periodicidade dessas atividades gerais também merece destaque. Elas acontecem no início do ano letivo e, ao longo do período letivo, cerca de mais três vezes, ou quando alguma

situação específica exige convocação. Essa regularidade é importante, mas, não necessariamente suficiente para criar uma relação contínua entre família e escola. Falta, muitas vezes, incentivo para que existam mais espaços de diálogo, oficinas ou projetos que possibilitem maior engajamento familiar.

Com isso, percebi que a creche busca, junto às famílias, dentro das condições, manter um vínculo aberto e acolhedor. Porém, o envolvimento esbarra em barreiras estruturais, como horários incompatíveis, condições socioeconômicas das famílias e ausência de políticas públicas que deem suporte prático a essa aproximação. Assim, apesar dos esforços, o que se observa é que a escola não consegue garantir a participação ativa de todos os familiares, revelando um campo onde ainda há muito a avançar.

Percebi que muitas famílias compreendem à creche como um espaço de cuidado⁴⁷ e proteção, secundarizando a concepção formativa e de educar por meio das atividades pedagógicas. Entendo que se essa ideia cria uma barreira, pois, muitos familiares levantam a ideia de que se não existe formação, logo, o envolvimento com a instituição tem valor diminuto.

Neste processo de observação, refleti sobre o perfil das famílias atendidas pela creche, percebi que a maioria enfrenta condições, que impactam na participação das atividades educacionais, uma vez possuem uma intensa carga de trabalho, bem como longas jornadas, além de longos deslocamentos residência-escola-trabalho e da ausência de uma rede de apoio, como avós ou outros parentes, para dividir responsabilidades. Nesse cenário, não é a falta de interesse ou de valorização da

⁴⁷ No século XX, a partir de 1950, no Brasil, a instituição voltada para a infância era considerada um mero espaço de concentração de crianças, valorizando o cuidar, enquanto uma atividade meramente ligada a higiene.

educação que reduz o envolvimento familiar, e sim as barreiras impostas pelo contexto socioeconômico em que estão inseridas, em outras palavras, a presença limitada nos espaços escolares, portanto, não pode ser interpretada como descaso, mas como reflexo das dificuldades reais que essas famílias enfrentam diariamente, já que estão condenados a suportar coações decorrentes dos processos de seleção social e escolar (Freitas, 2007).

A baixa participação dessas famílias na vida escolar dos filhos não é apenas um momento isolado, mas uma questão que tende a se aprofundar ao longo da trajetória escolar, a qual dilui no tempo e posterga para os níveis subsequentes da escolaridade a exclusão (Freitas, 2007). Diante disso, a falta de condições para acompanhar reuniões, auxiliar nas tarefas ou participar de eventos faz com que, pouco a pouco, essas famílias vivenciem um distanciamento progressivo da participação no ambiente educativo. Outrossim, como esses familiares não conseguem acompanhar e participar (ativamente) da vida escolar da criança, logo, com o passar do tempo, essa falta de envolvimento pode dificultar e atrapalhar o processo educacional do aluno. Enfatizo que essas famílias querem estar presentes e se envolveram das questões pedagógicas, contudo, como já dito, elas não conseguem devido a fatores externos e alheios à vontade delas.

Muitas vezes, essas famílias acabam sendo rotuladas como “ausentes” ou “desinteressadas”, o que gera um distanciamento ainda maior entre a escola e a família. Para as crianças, isso pode se traduzir em menos oportunidades de reconhecimento, em uma fragilidade no acompanhamento do desenvolvimento e até no risco de evasão escolar. Trata-se, portanto, de um ciclo de exclusão que não nasce na escola, e sim

é um reflexo do seio social, mas que é reproduzido e reforçado por ela (Freitas, 2007).

Além disso, a não participação também é motivada pela visão deturpada que parte da sociedade brasileira tem sobre as instituições de Educação Infantil, que são vistas como entidades assistenciais e de cuidado, sem o foco no educar. Logo, muitos familiares canalizam a ideia de que como não há um ato educativo, não há necessidade de um acompanhamento pedagógico.

Reconhecer que a creche atende famílias de diversos perfis, inclusive de classe popular, e que a baixa participação não está relacionada à falta de interesse, mas a condições estruturais, é um passo essencial no acolhimento e em uma relação fluida entre escola (gestão e docentes) com as próprias famílias. Ao mesmo tempo, compreender que essa limitação pode se transformar em uma eliminação ou uma exclusão exige que as instituições educativas busquem estratégias para superar essas barreiras, incluindo, por exemplo, flexibilizar horários de atendimentos, promover encontros em diferentes formatos e criar espaços de escuta. Talvez, assim, será possível construir uma relação efetivamente pautada na realidade e de bojo democrático, sendo capaz de integrar não apenas a escola e a família, coo também a sociedade.

Considerações finais

A análise documental e teórica, sustentadora dessa pesquisa, deixa evidente que a escola e a família passaram por profundas transformações, acompanhando as mudanças, de cada época, de cunhos sociais, econômicas e culturais. Se antes a família era marcada pela autoridade patriarcal e pela rigidez

hierárquica, hoje, ela se apresenta em múltiplas configurações, nas quais o afeto, a proteção e o cuidado se tornam centrais para o desenvolvimento dos indivíduos. Independentemente da forma, a família continua sendo a base essencial para a formação da identidade, dos valores e da afetividade.

Já a família fornece os primeiros aprendizados sociais e morais, a escola amplia esse processo por meio do conhecimento científico e da socialização cultural. Assim, ambas se complementam e se fortalecem, mutuamente, em prol de uma formação integral da criança. Quando existe diálogo, respeito às diversidades familiares e compromisso conjunto, cria-se uma rede de apoio que potencializa a aprendizagem e favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

Ao analisar o envolvimento das famílias na Educação Infantil na creche filantrópica, observou-se que muitas famílias compreendem às creches como um espaço de cuidado e proteção, em vez de um ambiente de aprendizado. Soma-se a isso que muitas famílias não têm (ou dispõe de) pouco tempo para participarem do cotidiano dos entes, já que possuem alta carga de trabalho, além de dificuldades relativas ao cotidiano. Esses fatores refletem na ausência de uma participação ativa dos pais no processo educacional, limitando a criação de vínculos com a escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral da criança.

A baixa participação das famílias da classe trabalhadora na escola não significa falta de interesse, mas resultado de dificuldades. Quando essas barreiras não são reconhecidas e eliminadas, o afastamento vai crescendo e pode se transformar em uma eliminação, que acompanha as famílias e as crianças ao longo da vida escolar.

As instituições educativas devem propiciar alternativas para aproximarem as famílias, como horários mais flexíveis, diferentes formas de encontro e espaços de escuta. Diante disso, pode-se evitar que essas famílias e os filhos sejam, pouco a pouco, eliminados do processo escolar.

Por fim, essa pesquisa considera finalmente que a Educação Infantil, no Brasil, enfrenta desafios significativos relacionados à participação familiar, mas também apresenta um grande potencial para melhorar, assim, sob o envolvimento das famílias, busca-se garantir uma formação mais completa e integrada para as crianças.

Referências

ALMEIDA, G. B. Parceria família escola: um olhar sobre algumas potencialidades dessa relação. *Revista Mais Educação*, 2022, volume 5.

BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394/1996. *Diário Oficial da União*, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/?lang=pt> Acesso em: 29 jul. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Cidades e Estados*. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ituiutaba.html>. Acesso em: 29 jul. 2025.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo, Ed Atlas, 2002.

INSTITUIÇÃO X, Ituiutaba-MG, *Estatuto Social da Instituição X*, 2022.

JESUS, E. S. A família e a escola; uma parceria para o melhor das crianças. *Revista Mais Educação*, 2022, volume 5.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDIM, I. BANACO, R. A. BORSA, J. C. O que é família para você? Opinião de crianças sobre o conceito de família. *Av. Psicol. Latinoam.* [online]. 2020, vol. 38, n.2, pp. 38-52. Disponível em: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7178> Acesso em: 29 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo Escolar*. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de->

atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados Acesso em: 11 ago. 2025.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 27, n. 1, p. 99–108, jan./mar. 2010.

PUGLIESI, T. P. S. A afetividade da família e escola na aprendizagem. *Revista Mais Educação*, 2019, volume 2.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho Científico*. 1^a ed. São Paulo, Ed Cortez, 2014

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A ALFABETIZAÇÃO COMO CAMINHO DE RECOMEÇO PARA UM ADOLESCENTE EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Laudeth Alves dos Reis

Introdução

A alfabetização é um processo transformador, especialmente quando ocorre em um contexto de vulnerabilidade social e privação de liberdade. Este relato compartilha a experiência de alfabetização de um adolescente de 14 anos em cumprimento de medida socioeducativa de internação, evidenciando os desafios, estratégias e avanços apresentados ao longo do percurso.

A medida socioeducativa de internação (Reis, 2024; Minas Gerais, 2022; 2012; Brasil, 1990), por restringir a liberdade e afastar temporariamente o adolescente do convívio social, representa um momento importante para ressignificar a educação. Muitos adolescentes chegam à unidade com histórico de evasão escolar, entre idade e ano escolar e vínculos rompidos com a escola. No entanto, em alguns casos, é nesse contexto institucional que ocorre o primeiro encontro real do adolescente com a educação, possibilitando a construção de novos significados para o aprender. Conforme desvelado por Reis (2024), a privação da liberdade pode representar, paradoxalmente, a oportunidade de proteção da identidade e da autoestima, especialmente quando mediada por práticas pedagógicas que valorizam a autonomia e o protagonismo juvenil.

O adolescente em questão ingressou no centro socioeducativo em agosto de 2024, matriculado no 6º/7º ano do Ensino Fundamental, proposta de atendimento escolar para a correção de fluxo (Minas Gerais, 2023, 2022). Apresentava dificuldades na escrita, assinando apenas parte do nome, e demonstrava resistência às atividades, facilmente influenciado pelo grupo. No entanto, ao expressar o desejo de aprender, foi-lhe sugerido um apoio pedagógico em horário contraturno lançado uma proposta individualizada de alfabetização, estruturada a partir do tema gerador: seu nome. Foi realizada por meio de atividades lúdicas e técnicas adaptadas para desenvolver leitura, escrita e noções básicas de matemática.

Para preservar a identidade do adolescente, neste relato ele será referido pelo pseudônimo "Antônio", escolhido por ele mesmo. Essa escolha reforça sua participação ativa no processo e garante a confidencialidade necessária ao contexto da medida socioeducativa de internação.

A seguir, são apresentados os principais aspectos dessa experiência, incluindo as estratégias pedagógicas utilizadas, os desafios enfrentados e as reflexões sobre os impactos do processo no desenvolvimento do adolescente.

As estratégias pedagógicas

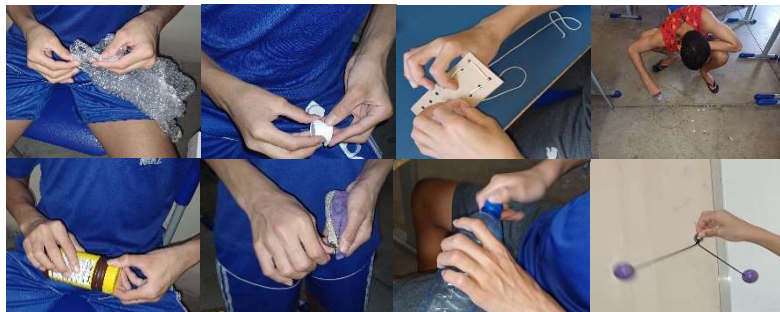
Diante das dificuldades iniciais do adolescente, a abordagem pedagógica adotada buscou respeitar seu ritmo de aprendizagem, incentivando sua autonomia e autoestima. As estratégias foram planejadas considerando sua história de vida e interesses, tornando o aprendizado mais significativo.

Para desenvolver a escrita, utilizou-se seu nome como tema gerador, o que possibilitou um vínculo mais afetivo com o processo de alfabetização. Foram desenvolvidas atividades de

coordenação motora fina – estimulando o movimento de pinça – e grossa, auxiliando na destreza necessária para o traçado das letras e na melhoria e leveza da escrita. Entre as atividades realizadas, destacam-se: alinhar, abrir e fechar tampas de recipientes diversos, estourar plástico bolha, rasgadura, fazer bolinhas de papel e pegar grãos no chão, dentre outros, conforme descrito na figura 1. Além disso, foram incorporadas práticas de relaxamento para melhorar o foco e a concentração, utilizando músicas clássicas instrumentais durante as atividades.

Fichas com seu nome completo foram distribuídas à sua equipe técnica de referência, permitindo que ele o registrasse em diferentes contextos, fomentando a memorização e o reconhecimento da escrita. Como forma de envolver a família nos seus avanços, registros das atividades – incluindo fotos, textos escritos e áudios – foram enviados regularmente, possibilitando um acompanhamento mais próximo de sua evolução no processo de alfabetização.

Figuras 1 à 8: Atividades de movimento de pinça.



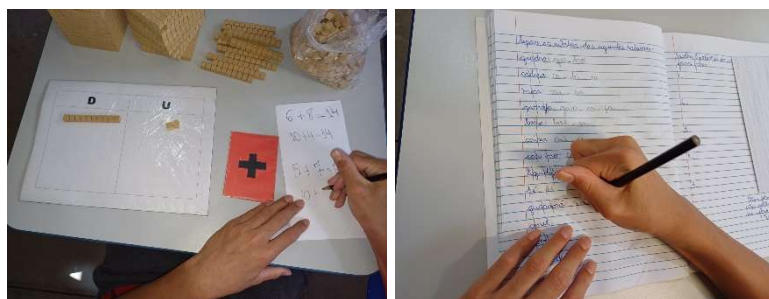
Fonte: Acervo da autora (2024).

A leitura foi incentivada com textos literários e não literários, como o Soneto de Fidelidade, de Vinicius de Moraes. A gravação de sua própria voz lendo e recitando textos ajudou na consciência fonológica e no desenvolvimento da autoconfiança. Também foram utilizadas propagandas de supermercados, recortes e colagens, aproximando a aprendizagem de situações cotidianas.

Essa abordagem dialoga com as concepções de Freire (2020; 1989), ao destacar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Para o autor, o processo de alfabetização deve partir da realidade do sujeito, conectando a escrita com seu universo de referências e experiências. No caso de Antônio, essa perspectiva foi essencial, pois a alfabetização não ocorreu de maneira mecânica, mas sim como um caminho para que ele compreendesse melhor sua própria história e encontrasse sentido no aprendizado, descobrindo suas potencialidades.

No campo da matemática, o ensino e valor posicional do sistema decimal e das operações básicas de adição e subtração foram facilitados pelo uso do material dourado, permitindo que ele visualizasse e manipulasse detalhes de forma concreta.

Figuras 9 e 10: Atividades com o material dourado e escrita.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Para fortalecer os vínculos afetivos e estimular a comunicação escrita, foi implementado um canal de troca de cartas com a família, incentivando-o a expressar-se por meio da escrita. Também recebeu doações de livros de literatura infantil e infantojuvenil, que foram disponibilizados em seu alojamento, promovendo o contato diário com a leitura.

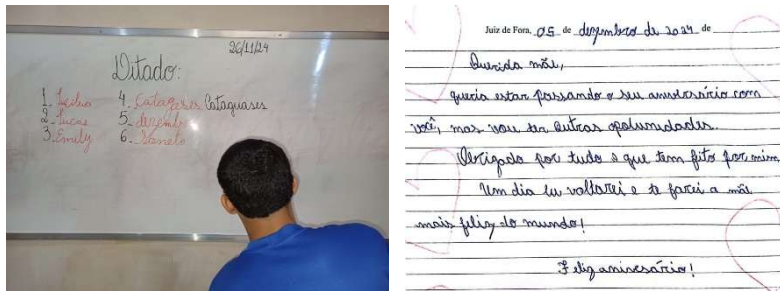
Essas estratégias foram fundamentais para criar um ambiente de aprendizado acolhedor e motivador, despertando nele o interesse e a vontade de avançar em sua alfabetização.

Os desafios e superações

No início da medida, em sala de aula, o adolescente apresentou dificuldades em se concentrar nas atividades, sendo facilmente influenciado pelos colegas mais velhos. Seu comportamento era marcado por dispersão, brincadeiras e resistência à aprendizagem. A vergonha de não acompanhar a turma era um fator que o levava a evitar se expor, o que evidenciava ainda mais sua defasagem escolar.

Contudo, à medida que percebeu a sua capacidade de aprender, a sua postura foi se modificando. Passou a demonstrar mais autonomia, comprometimento e confiança em suas habilidades. Pequenos avanços, como conseguir escrever seu nome completo ou realizar uma operação matemática sem hesitação, foram celebrados como grandes conquistas.

Figuras 11 e 12: Atividades de escrita.



Fonte: Acervo da autora (2024).

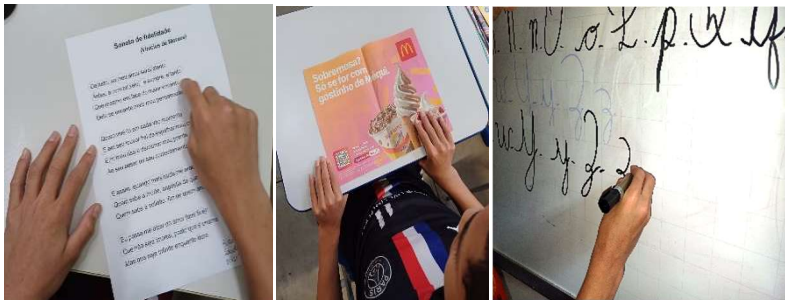
Mesmo diante dos desafios disciplinares, com o tempo, passou a lidar melhor com as regras e critérios da rotina escolar. Esse processo de amadurecimento refletiu não apenas na alfabetização, mas também na forma como ele se relacionava com os demais adolescentes e com a equipe técnica e de segurança.

Reflexões sobre o processo

A experiência de alfabetizar um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação evidenciou que o aprendizado vai além da simples transmissão de conteúdos. Ele está profundamente ligado à sua autoestima, à ressignificação da escolarização e ao fortalecimento dos vínculos sociais.

A abordagem individualizada, aliada ao uso de metodologias lúdicas e materiais concretos, foi essencial para tornar o processo significativo para ele. O envolvimento da equipe de segurança e da família também foi um fator determinante para sua motivação e engajamento, como exemplifica a figura 4.

Figura 13 a 15: Atividades diversas.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Outro ponto fundamental foi a importância do respeito ao tempo de aprendizagem do adolescente. Em um contexto em que muitos deles acumulam experiências de fracasso escolar, é imperativo criar um ambiente seguro, onde o erro seja compreendido como parte do processo e não como um motivo de proteção ou exclusão.

Essa visão está alinhada com os princípios de Morin (2013), ao evidenciar que a educação deve preparar os indivíduos para enfrentar a complexidade da vida, ensinando-os a pensar criticamente, lidar com as incertezas e encontrar sentido em sua trajetória. No caso de Antônio, a alfabetização não foi apenas um processo meramente técnico ou mecânico, mas um passo essencial na construção de sua identidade e no fortalecimento de sua autonomia. O desenvolvimento da leitura e da escrita não apenas ampliou suas possibilidades educacionais, mas também o ajudou a se perceber como alguém capaz de aprender e construir novos caminhos para sua vida.

Segundo Fernández (1991), escrever é um processo desafiador, a construção do vínculo entre professor e aluno é

essencial para transformar o espaço educativo em um ambiente de confiança, onde o professor possa ensinar com prazer e, conseqüentemente, os alunos aprendam com prazer. Esse aspecto foi fundamental na trajetória de Antônio, pois seu processo de alfabetização revelou que suas dificuldades não estavam ligadas a um problema de aprendizagem de ordem orgânica, mas sim à ausência de estímulos e de uma rotina de estudos estruturada. Durante o cumprimento da medida socioeducativa, ele teve a oportunidade de desenvolver hábitos que antes não faziam parte de sua realidade, fortalecendo sua autonomia e seu envolvimento com o aprendizado.

Para a mesma autora (Fernández, 1991, p.26), a curiosidade e a inteligência são específicas ao sujeito e existem diante de dificuldades significativas, pois “mesmo no maior grau de oligotimia, há um saber presente que sustenta o sujeito”. Esse princípio se confirmou na experiência de Antônio, que, ao longo do processo, demonstrou interesse crescente e foi capaz de construir novas possibilidades de aprendizagem. A alfabetização, nesse contexto, não apenas favoreceu o acesso aos conhecimentos básicos, mas também favoreceu que ele ressignificasse o sentido e o significado do aprender, transformando sua relação com a educação.

No processo de alfabetização de Antônio, a abordagem adotada teve como base o respeito ao seu tempo e às suas necessidades individuais. Rogers e Rosenberg (1977), destacam que o aprendizado significativo ocorre quando há um ambiente de acessibilidade, empatia e confiança. Essa perspectiva foi essencial para que Antônio superasse a vergonha e a resistência inicial, permitindo que ele desenvolvesse não apenas habilidades de leitura e escrita, mas também uma relação mais positiva com

o conhecimento e mudança no comportamento na instituição, assumindo uma postura mais comprometida e dialógica.

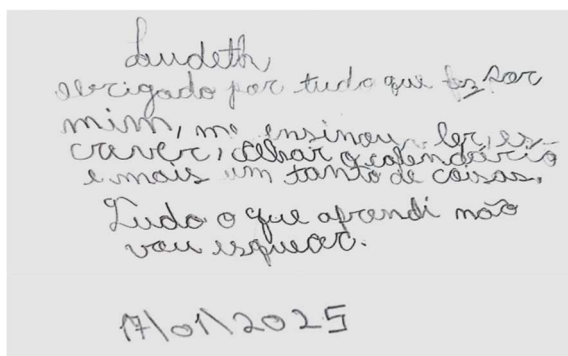
Rogers (1972) enfatizou que a aprendizagem simplesmente acontece quando o aluno sente-se parte ativa do processo e percebe sentido no que está sendo ensinado. No caso de Antônio, a alfabetização só se tornou significativa quando ele conseguiu enxergar uma conexão entre o aprendizado e sua própria história, como no uso de seu nome e das cartas trocadas com a família. Além disso, a confiança estabelecida entre a pedagoga e ele possibilitou um ambiente onde ele pudesse errar, tentar novamente e, assim, construir sua autonomia no aprendizado.

Ao analisar a percepção dos adolescentes em medida socioeducativa de internação, Reis (2024) destaca que a privação da liberdade não significa a ausência total de autonomia, mas sim a necessidade de ressignificação da identidade e da autoestima dentro dos limites pela medida. A alfabetização de Antônio exemplifica esse processo: à medida que ele avançava na leitura e na escrita, sua visão sobre si mesmo e sobre suas possibilidades de futuro se ampliava.

A educação, nesse contexto, não apenas transmite conhecimento, mas também funciona como uma ferramenta de ressignificação da liberdade dentro da condição de acautelamento. O aprendizado não se dá apenas de modo técnico ou mecânico, mas também na capacidade do adolescente de compreender a si mesmo, suas escolhas e o impacto delas em sua trajetória. Assim, a alfabetização de Antônio não foi apenas um processo pedagógico, mas um passo fundamental para que ele pudesse explorar novas perspectivas dentro e além do contexto da medida socioeducativa privativa de liberdade.

E, ao final de 2024, a autora foi premiada em um evento internacional de socioeducação⁴⁸ pela apresentação do trabalho “Ser, ler e escrever: a alfabetização como caminho de transformação na medida socioeducativa”, reconhecido por sua inovação e impacto social. A apresentação, realizada de forma oral e online, contou com a participação de Antônio, que pôde acompanhar o evento. O trabalho evidenciou a alfabetização como uma poderosa ferramenta de transformação para jovens em medida socioeducativa de internação.

Figura 16: Dedicatória.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Considerações finais

Ao longo de 16 encontros semanais, o adolescente ampliou significativamente seu repertório de conhecimentos, superando barreiras que antes eram intransponíveis. Consegue

⁴⁸ IV Seminário Internacional: diferentes olhares do trabalho socioeducativo, com a temática: Resistir e avançar na luta pela socioeducação. O evento ocorreu nos dias 6 e 7 de novembro de 2024, no formato online.

escrever seu nome completo, iniciou a leitura de pequenos textos e desenvolveu um raciocínio matemático mais estruturado.

A experiência de alfabetização de Antônio reforça a importância da abordagem humanista no contexto socioeducativo de internação. Quando a educação é centrada no adolescente, respeitando sua individualidade e promovendo um ambiente de confiança, o aprendizado se torna mais profundo e transformador.

A educação deve ser um meio para que o adolescente compreenda a si mesmo e ao mundo, promovendo uma formação plena que o prepare para os desafios da vida. No contexto da medida socioeducativa restritiva, essa perspectiva se mostrou essencial, pois permitiu que Antônio experimentasse, pela primeira vez, o prazer de aprender e percebesse o conhecimento como uma ferramenta de transformação pessoal e social.

Seu processo de alfabetização não representou apenas a aquisição da leitura e da escrita, mas também a afirmação de sua identidade e a possibilidade de um novo começo. Como expressou sua mãe adotiva, que hoje o acolhe com afeto e acredita no seu futuro: "Às vezes, é preciso passar por coisas que não esperamos para aprender o que a vida tem de melhor".

Referências

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Dispõe sobre Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). *Diário Oficial*: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 19 jan. 2012. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial*: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13564–77, 16 jul. 1990. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *Documento orientador Correção de Fluxo 2023*. Março, 2023. Disponível: <https://drive.google.com/file/d/1DquVvanDCnqtH48cg1IYJspSlr603xbU/view?pli=1>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo. *Programa de Atendimento Socioeducativo do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 2022.

MORIN, E. *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

REIS, L. A. *Explorando os limites da liberdade*: a percepção de adolescentes em medida socioeducativa de internação. 254p. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2024.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1972.

ROGERS, C. R.; ROSENBERG, L. R. *A pessoa como centro*. São Paulo, EPU, Ed.USP, 1977.

O MAL-ESTAR EM “PAI CONTRA MÃE”: O IMPACTO DO CONTO DE MACHADO DE ASSIS NO EDUCANDO

Geovanna Rosamaria Silva Nunes

Klívia de Cássia Silva Nunes

Introdução

O conto “Pai contra Mãe”, escrito por Machado de Assis e publicado em 1906 na coletânea *Relíquias de casa velha*, insere-se em um Brasil pós-abolição. Sua relevância reside no fato de abordar, de forma crítica e irônica, o período da escravidão, marco histórico que não deve ser esquecido, pois constitui a base da sociedade brasileira, a qual até hoje é marcada por profundas desigualdades e problemas estruturais.

Este artigo adota uma pesquisa bibliográfica, com base em textos de teóricos da área da teoria literária, como Wagner Perrotta Cunha (2024), Umberto Eco (1994), Robson de Freitas Pereira (2016) e Ricardo Piglia (2004), além da obra *Superando o Racismo na Escola*, organizada por Kabengele Munanga (2005). O objetivo é analisar a obra machadiana, destacando o papel do leitor, neste caso, o educando, diante da narrativa, bem como o impacto que o conto produz, seja pelo desconforto, seja pela crítica presente nas sutilezas e na ironia características de Machado de Assis.

Dessa forma, o conto “Pai contra Mãe” apresenta grande potencial para proporcionar discussões significativas no ensino, no âmbito da disciplina de Literatura, contribuindo para a formação do estudante e, conseqüentemente, de um futuro cidadão com olhar crítico.

Para o desenvolvimento da análise proposta, o artigo está organizado em quatro seções. A primeira, intitulada “Entre ficção e realidade”, apresenta o conto “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis, bem como aspectos centrais da trajetória do autor. Nessa seção, discute-se a estrutura narrativa própria do gênero literário e evidencia-se a relevância da obra para o contexto escolar, compreendendo-a não apenas como um clássico da literatura brasileira, mas como um desnudar da sociedade.

A segunda seção, “A humanidade das personagens”, dedica-se à análise da esfericidade das personagens, com destaque para Arminda, compreendida como símbolo de luta e resistência. A ausência de descrição de detalhes de sua história abre espaço para problematizações que extrapolam o texto literário, suscitando reflexões como: “Quem são as Armindas do Brasil?”, o que possibilita ao educando uma aproximação crítica com a história e com as permanências estruturais do país.

Já a terceira seção, intitulada “O impacto do conto no educando”, discute como a narrativa desloca o leitor, no caso, o educando, para o centro do processo interpretativo, convocando-o a mobilizar seu juízo de valor diante do enredo e do contexto histórico que o atravessa.

Por fim, a quarta e última seção, “Quem seriam as crianças que vingam?”, problematiza a ideia de que as crianças que vingam, ou seja, sobrevivem e prosperam socialmente, possuem raça, gênero e classe, evidenciando que, mesmo após 136 anos da abolição da escravidão, o acesso a direitos básicos e oportunidades ainda permanece como privilégio de poucos.

Entre ficção e realidade

O conto “Pai contra Mãe”, escrito pelo canônico Machado de Assis, integra a coletânea Relíquias de casa velha, publicada em 1906. Nesse mesmo ano, o Brasil completava dezoito anos da abolição da escravidão (1888). Por esse motivo, segundo o pesquisador Robson de Freitas Pereira, o conto pode ser compreendido como uma espécie de “homenagem ácida” a esse marco histórico, tanto que, logo na abertura do livro, é apresentada uma advertência:

Uma casa tem muitas vezes as suas relíquias, lembranças de um dia ou de outro, da tristeza que passou, da felicidade que se perdeu. Supõe que o dono pense em as arejar e expor para teu e meu desenfado. Nem todas serão interessantes, não raras serão aborrecidas, mas, se o dono tiver cuidado, pode extrair uma dúzia delas que mereçam sair cá fora... Depende da tua impressão, leitor amigo, como dependerá de ti a absolvição da má escolha (Assis, 1906, p.17)

Machado de Assis nasceu em 1839, no Rio de Janeiro. Filho de um casal interracial, tornou-se um dos grandes nomes da literatura brasileira e desempenhou papel fundamental na consolidação do gênero conto no país. De acordo com Ricardo Piglia (1999), o que caracteriza esse gênero é o fato de ser construído a partir do ponto de intersecção entre duas histórias: a história visível e a história oculta. A arte do contista, portanto, consiste em cifrar a narrativa secreta nos interstícios da narrativa aparente.

Essa definição contribui para a compreensão da estrutura de “Pai contra Mãe”, assim como de outros textos de Machado de Assis, como “Conto de Escola” e “Caso da Vara”. Nessas narrativas, o autor conduz o leitor por um plano aparentemente

linear até que, no desfecho, emerge a história subterrânea, produzindo o efeito de surpresa e conferindo densidade literária ao texto.

Como afirma Piglia (2004), “os finais são formas de encontrar sentido na experiência. Sem finitude não há verdade” (p. 100). Em Machado de Assis, essas camadas trazidas à superfície no desfecho da narrativa revelam a dimensão mais crua da condição humana, frequentemente encoberta por convenções sociais e por “máscaras”.

É justamente nesse domínio dos artifícios do gênero conto que reside a genialidade do escritor, marcada pela ironia sutil e incisiva que caracteriza sua escrita.

Em “Pai contra Mãe”, já na abertura, o narrador apresenta, em tom satírico, a violência e a desumanização do negro escravizado. No primeiro parágrafo, afirma-se: “A ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel” (Assis, 1906, p.21). Ou seja, no contexto da época, a brutalidade era compreendida como necessária para o funcionamento de toda uma lógica societária.

[...] o escritor utiliza da narrativa literária do conto como desnude uma sociedade a cada frase, a cada silêncio ou esboço de tristeza, mostrando a ficcionalidade caminha ao encontro das marcas de um tempo que se constrói a partir de composição mimética complexa e necessária [...] (Cunha, 2024, p. 2).

Dessa forma, adotar o mundo real como pano de fundo é provocar no leitor a perturbação, o assombro ou a comoção diante da história narrada (Eco, 1994). Ficção e realidade disputam espaço e, em simbiose, constroem uma ficcionalidade que fere o mundo contemporâneo pós-escravidão. O ápice desse movimento ocorre no desfecho do conto, quando se dá, enfim, o encontro,

anunciado e condensado no próprio título da narrativa, entre um pai desesperado e uma mãe, símbolo de resistência à escravidão. Esse confronto se realiza por meio de uma luta que ficcionaliza a vida em sua essência mais dura (Cunha, 2024).

No contexto da sala de aula, a construção desse diálogo entre professor e alunos acerca da estrutura do conto, somada à reflexão sobre quem é o escritor por trás da obra, historicamente embranquecido pela sociedade brasileira, possibilita que o educando desenvolva um raciocínio crítico sobre como o racismo e a escravidão atravessam tanto o plano da ficção quanto o da realidade. Assim, cabe ao professor mediar a discussão da obra, que vai muito além da simples narração de uma história, constituindo-se como um espaço de problematização histórica e social.

De acordo com a obra *Superando o Racismo na Escola*, que defende a importância da elaboração de currículos e materiais didáticos que considerem a diversidade cultural e as memórias coletivas constitutivas do Brasil, destaca-se o seguinte trecho:

A linguagem é uma das manifestações mais próprias de uma cultura. Longe de ser apenas um veículo de comunicação objetiva, ela dá testemunho das experiências acumuladas por um povo, de sua memória coletiva, seus valores. A linguagem não é só denotação, é também conotação. Nos meandros das palavras, das formas usuais de expressão, até mesmo nas figuras de linguagem, frequentemente alojam-se, insidiosos, o preconceito e a atitude discriminatória. Há palavras que fazem sofrer, porque se transformaram em códigos de ódio e da intolerância (Cardoso, 2005, p. 9)

Dessa forma, ao trazer a leitura crítica como prática pedagógica, contribui-se para o discernimento dos alunos quanto

aos discursos que atravessam os textos, sejam eles clássicos literários ou produções do cotidiano, estimulando uma interpretação ativa e a capacidade de relacionar a leitura à realidade do mundo e ao peso histórico que ela carrega.

A humanidade das personagens

Na narrativa, as personagens não têm sua psicologia reduzida a caricaturas; pelo contrário, descrevem-se sua mediocridade e humanidade, expostas aos efeitos de um discurso que organiza o laço social em meio às suas contradições (Pereira, 2016).

Nesse sentido, Cândido é um homem livre à margem da sociedade no Brasil escravista do século XIX, contexto em que o trabalhador livre, quando exercia funções consideradas subalternas, era equiparado à condição de escravizado. Assim, constituía-se como um sujeito excluído e marginalizado, cuja sobrevivência e a de sua família poderiam depender de escolhas violentas e desumanizadoras, sobretudo quando o outro não lhe era semelhante (Cunha, 2024).

Já Clara, que se torna sua esposa, encontrava em sua condição social poucas alternativas de escolha e, por isso, via no matrimônio uma possibilidade de ascensão ou, no mínimo, de subsistência cotidiana. Nesse contexto, o casamento entre ambos revela uma dimensão quase metafísica da realidade de sua classe. No interior dessa união, destaca-se ainda a presença da tia, que atua como uma espécie de “voz da razão”, persistindo ao longo da trama na defesa da ideia de levar a criança à Roda dos Enjeitados.

Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à

Roda dos enfeitados. [...] Por mal? Replicou tia Mônica. Por mal ou por bem, seja o que for, digo que é o melhor que vocês podem fazer. [...] Se não aparecer algum dinheiro, como é que a família há de aumentar? [...] Lá não se mata ninguém, ninguém morre à toa, enquanto que aqui é certo morrer, se viver à míngua (Assis, 1906, p. 28)

Por outro lado, pouco se sabe sobre Arminda. De acordo com o pesquisador Wagner Perrotta Cunha, embora não seja descrita fisicamente, ela é marcada pelas estruturas de opressão e exploração da sociedade escravista, tendo seu corpo e o fruto de seu ventre tratados como propriedade do senhor. Ainda assim, diante das múltiplas formas de violência impostas aos corpos negros femininos, Arminda não se limita a sofrer passivamente; sua existência assume um caráter simbólico de resistência ao sistema.

Um ponto relevante a ser observado é a escolha dos nomes dos personagens Cândido Neves e Clara, que remetem a adjetivos associados à brancura. Embora o conto não forneça descrições explícitas sobre a cor da pele das personagens, a leitura tende a interpretá-las automaticamente como sujeitos brancos. Entretanto, analisar a narrativa a partir de uma perspectiva binária simplista, “branco versus negro”, revela-se inadequado, pois limita a compreensão das sutilezas presentes nas construções complexas de Machado de Assis (Cunha, 2024).

[...] Fernando de Souza Rocha (2016) percorre a análise do conto afirmando que o casal é negro. Tal escolha se ancora em uma leitura do ofício de captura de escravos desempenhado por Cândido Neves, posição que muitos negros livres assumiam como forma de sustento. [...] Desse modo, a ironia estaria entre os nomes paradoxalmente contrários às identificações raciais dos personagens, o que modifica as resoluções que o leitor

poderia ter se levado à frente a ideia de que eles seriam brancos (Rocha, 2016 apud Cunha, 2024, p.10)

Considerando isso, a narrativa não pode ser analisada sob a ótica presumida da colorização das personagens; ainda assim, as marcas de classe e gênero não podem ser ignoradas. Cândido e Arminda, oponentes e, ao mesmo tempo, companheiros de opressão e humilhação, sustentam-se em uma pobreza que, de certa forma, tanto os une quanto os separa. Ser pobre apresenta diferentes níveis, e a escravidão limita e cerceia todas as possibilidades, esse é o ponto culminante da mimesis em “Pai contra Mãe” (Cunha, 2024).

Dessa maneira, enquanto o casal podia vislumbrar algumas alternativas dentro de sua condição social, para Arminda a única saída possível foi a fuga. Assim, foi a personagem negra e escravizada quem perdeu seu filho, lutando em circunstâncias que não ofereciam escolhas semelhantes às disponíveis aos demais (Cunha, 2024).

Ao discutir esses aspectos no contexto escolar, torna-se pertinente buscar a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Literatura e História, pois, juntas, podem aprofundar questionamentos como: “Quem é Arminda?” e “Quem são as milhares de mulheres que Arminda representa nessa obra?”. Para tanto, faz-se necessário investigar o passado para compreender o conto e, conseqüentemente, compreender o Brasil contemporâneo.

No momento de diálogo específico com a sua classe, ou informalmente, com toda certeza alguns de seus alunos mais curiosos poderão perguntar: qual é a origem do racismo e de suas manifestações diretas como a discriminação, o preconceito, a segregação, os

estereótipos, hoje tão arraigados no comportamento diário de milhões de brasileiros? [...] (Olimpio, 2005, p. 40).

Instigar essa curiosidade e incentivar a busca por respostas transforma o processo de aprendizagem, que deixa de se limitar a um simples “copia e cola” para se tornar um verdadeiro espaço de investigação. Ampliar não apenas o raciocínio crítico, mas também a curiosidade dos jovens, é fundamental para formar sujeitos que não se acomodam diante dos problemas de classe, gênero e raça, mas que buscam compreender e transformar a realidade na qual estão inseridos.

O impacto do conto no educando

Segundo Pereira (2016, p.31), Machado de Assis “[...] não se propõe a fazer a literatura ‘empenhada’ (com a missão/ o empenho de construir uma identidade nacional) [...]”, mas sim, trabalha no tecido da linguagem, “[...]provocando no seu leitor o efeito de ter que elaborar a situação paradoxal de uma cultura em que os valores são conflituosos e entremeados de uma forma altamente complexa[...]”.

A narrativa de “Pai contra Mãe” desenvolve-se em um tom de normalização e fina ironia, cabendo ao leitor, no caso, o educando, a função de julgar a própria sociedade. Dessa forma, o texto o convoca ao choque, ao incômodo ou, ao menos, à inquietação. Como já adverte a abertura da coletânea: “Depende da tua impressão, leitor amigo, como dependerá de ti a absolvição da má escolha” (Assis, 1906, p.17).

Nesse sentido, a reação dependerá da confiança e do juízo de valor do leitor diante dos argumentos apresentados pelo narrador para justificar as ações das personagens. Essas razões podem assumir índices positivos ou negativos e, a partir dessa

ambiguidade, produz-se um efeito de mal-estar. Tal estratégia narrativa é apontada pelo professor de Letras da UFRGS, Homero Araújo, que explica como se dá a produção desse desconforto no leitor a partir da análise do romance *Dom Casmurro*.

Em outras palavras, trata-se de uma narrativa em que a dor da maternidade e da paternidade se entrecruzam em uma dura construção mimética vinculada à lógica da sobrevivência. O leitor é, então, tragado pela consciência, ou pela ausência dela. Nesse momento, a função do professor é provocar questionamentos como: o que vocês julgam sobre esses personagens e por quê? Ou, de forma mais crítica, é possível julgar moralmente esses personagens sem considerar as condições históricas e sociais que determinam suas escolhas? Ao final, o quadro de fundo que permeia a obra revela-se como o tecido molda as estruturas sociais de opressão.

Quem seriam as crianças que vingam?

A tensão do conto se intensifica quando, na trajetória de Candinho, ele se vê na busca pelo pagamento que possibilitará sustentar seu filho, mesmo à custa da entrega de uma escrava fugida, pois nesse contexto histórico, havia crianças que não vingavam. No Brasil do século XIX, mesmo em meio ao processo abolicionista, perpetuava-se uma dinâmica social que legitimava a condição de escravização. Arminda, mesmo em sua condição biológica (grávida), ainda assim era uma escrava. Por esse motivo, quando o outro não lhe é semelhante, quando não se identifica com o seu discurso, há em Candinho uma reação de acusação, e não de compaixão, em relação à mãe. Afinal, Candinho, apesar de ser pai, não era um escravo e, possivelmente, tampouco negro.

O conto se encerra com a impactante reflexão de Cândido Neves: “Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração” (Assis, 1906, p.35). Então, quem seriam essas crianças que vingam? É interessante notar que o filho do casal não tem o nome mencionado, o que abre a possibilidade de leitura dessa ausência como uma alusão à própria trajetória de Candinho, marcada pelas incertezas quanto ao fato de o filho “vingar” ou não, somente após isso, talvez, ele pudesse ser nomeado.

Sob essa perspectiva, a noção de “vingar” ultrapassa o biológico e se inscreve no social: sobreviver significa ocupar um lugar reconhecido dentro da lógica da branquitude. No século XIX, essa construção não se restringia apenas a uma identidade racial, mas determinava o destino de um indivíduo. Vingar, portanto, era um privilégio de poucos.

E hoje, no século XXI? Ainda reproduzimos, sob novas formas, as mesmas estruturas de opressão desse período histórico? Ainda recorremos ao chamado grotesco para manter a ordem social? É justamente esse impacto provocado pela obra que a torna, sem dúvidas, um campo fértil de trabalho no ensino médio, capaz de suscitar reflexões críticas profundas sobre o passado e o presente do Brasil, bem como sobre as estruturas que regem as dinâmicas sociais, políticas e econômicas em um contexto global.

Considerações finais

Ao longo da análise desenvolvida no presente trabalho, é possível perceber que tanto os elementos literários quanto aqueles que extrapolam o plano da ficção abrem margem para diversas questões que podem ser ampliadas em sala de aula, contribuindo para a formação do jovem educando.

A narrativa de “Pai contra Mãe” expõe a condição humana em um Brasil ainda marcado pela herança da escravidão. No desfecho, ocorre a ruptura da linearidade narrativa, trazendo à tona o embate que remete ao próprio título da obra: uma mãe e um pai que, embora compartilhem o mesmo desejo, fazer com que seus filhos “vinguem”, ocupam posições radicalmente distintas do ponto de vista da sociedade do século XIX, na qual, infelizmente, nem todos eram considerados dignos de viver com dignidade.

Além disso, as personagens do conto representam diferentes dimensões da luta pela sobrevivência dentro de uma lógica societária marcada por hierarquias de classe, gênero e raça. Tomar essa obra como ponto de partida para debates acerca das desigualdades sociais, do racismo estrutural, que também se manifesta na violência de gênero e no feminicídio, além das formas de violência simbólica e material, bem como da dinâmica quase darwinista que rege o jogo social e econômico entre opressor e oprimido, permite que a leitura literária ultrapasse o campo estético e se consolide como uma prática crítica e transformadora, sendo a disciplina de História uma ferramenta crucial para esse diálogo interdisciplinar.

Assim, por meio do desconforto e da reflexão provocados no leitor, emerge da narrativa sua mensagem mais contundente: “nem todas as crianças vingam” (Assis, 1906, p.35). Talvez porque nunca tenham vingado em um país que construiu sua história a partir da marginalização dos negros, das mulheres e de todos aqueles considerados “outros”.

Agradecimentos

Agradecimentos à Editora Barlavento, que possibilitou a publicação de textos em um e-book gratuito, fortalecendo o acesso ao conhecimento e incentivando a pesquisa, o ensino e a extensão.

Referências

ASSIS, Machado de. Relíquias de Casa Velha. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1906. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7820>. Acessado em: 30/12/2025.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: https://www.apees.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acessado em: 29/12/25.

CUNHA, W. P. Nem todas as crianças vingam: uma leitura das figurações no conto “Pai contra Mãe” de Machado de Assis (1906). Machado de Assis em Linha, Universidade de São Paulo, v. 17, p. 1-22, 2024.

ECO, Umberto. Bosques Possíveis. Seis passeios pelos bosques da ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

OLÍMPIO, Antônio de Sant’Ana. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:

https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acessado em: 29/12/25.

PEREIRA, R. de F. “Pai contra Mãe”: quando o outro não é semelhante. Machado de Assis em Linha, Universidade de São Paulo, v. 9, n. 17, p. 23-32, abril 2016.

PIGLIA, Ricardo. Formas breves. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

O CONCEITO DE AUTONOMIA INDÍGENA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Edineia Etelvina de Moraes

Maenne Marques Moraes

Maricelia Viana da Silva Gomes

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Introdução

A autonomia indígena constitui um dos eixos centrais das lutas históricas dos povos originários no Brasil. Desde o início do processo de colonização, esses povos foram submetidos a políticas de expropriação territorial, apagamento cultural e subordinação política, que comprometeram profundamente suas formas próprias de organização social, econômica e simbólica. A construção do Estado brasileiro ocorreu, em grande medida, à revelia dos povos indígenas, os quais foram historicamente tratados como obstáculos ao progresso ou como sujeitos tutelados e incapazes.

Mesmo com os avanços legais conquistados ao longo do século XX, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos originários às terras tradicionalmente ocupadas e o respeito à organização social, línguas, costumes e tradições, a autonomia indígena permanece como um direito em disputa. Na prática, observa-se uma distância significativa entre o reconhecimento jurídico e a efetivação concreta desses direitos nos territórios, nas políticas públicas e nas relações institucionais.

Nesse contexto, a autonomia indígena não pode ser compreendida apenas como um conceito jurídico-administrativo. Trata-se de um processo histórico, coletivo e dinâmico, que envolve múltiplas dimensões da vida social indígena, como o controle sobre o território, a definição de projetos educacionais próprios, a participação política e a preservação de modos de vida e cosmovisões. Assim, discutir autonomia indígena implica problematizar as relações de poder estabelecidas entre o Estado, o mercado e os povos originários.

Este capítulo tem como objetivo analisar o conceito de autonomia indígena a partir da produção intelectual de autores indígenas, reconhecendo-os como sujeitos epistêmicos e protagonistas de suas próprias narrativas. Ao privilegiar essas vozes, busca-se romper com abordagens externas e assimilacionistas, que historicamente dominaram o campo acadêmico, e contribuir para a construção de uma perspectiva decolonial e intercultural sobre os direitos indígenas.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, com foco na análise interpretativa de produções acadêmicas elaboradas por autores indígenas. O corpus principal é constituído por três obras que abordam diferentes dimensões da autonomia indígena: Da cidadania à autonomia indígena: um desafio à diversidade cultural, de Luciano Baniwa (2006); Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira, de Elizângela Cardoso Araújo Silva (2018); e A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima

e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena, de Rosa Helena Dias da Silva (1999).

A escolha dessas obras fundamenta-se em dois critérios centrais: a autoria indígena, entendida como opção epistemológica e política, e a relevância temática, considerando as dimensões política, territorial e educacional da autonomia. A análise foi realizada por meio da leitura crítica e da identificação de categorias analíticas recorrentes, tais como autonomia política, autonomia territorial, autonomia educacional e resistência histórica.

Como estratégia metodológica complementar, foram incorporadas contribuições de autores indígenas contemporâneos, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa e Joênia Wapichana, cujas produções ampliam o debate para os campos filosófico, cultural, ambiental e jurídico. Reconhece-se que a pesquisa não contempla a diversidade de povos indígenas existentes no Brasil, não tendo como objetivo a generalização, mas a ampliação do debate acadêmico a partir de vozes indígenas historicamente silenciadas.

Autonomia política

Luciano Baniwa (2006) compreende a autonomia indígena como um exercício de autogestão e organização interna no interior de um Estado soberano, não se confundindo com independência ou soberania plena. Para o autor, a autonomia refere-se à distribuição de competências políticas, sociais, econômicas e culturais, permitindo que os povos indígenas participem das decisões que afetam suas vidas sem romper com a unidade do Estado nacional.

Essa concepção evidencia uma tensão central: embora a autonomia esteja juridicamente reconhecida, ela permanece condicionada aos limites impostos pelas estruturas estatais e pelos interesses dominantes. A autonomia política indígena configura-se, portanto, como um campo permanente de disputa, no qual os povos originários buscam ampliar seus espaços de participação, representação e decisão, enfrentando práticas burocráticas e colonialistas ainda presentes nas instituições públicas.

A autonomia política também refere-se à capacidade dos povos indígenas de participar de processos decisórios, respeitando suas formas tradicionais de governança. Baniwa (2006) problematiza que “a cidadania indígena deve ser pensada sem apagar os sistemas políticos tradicionais”. Gersem Baniwa complementa ao afirmar que “reconhecer a autonomia política é reconhecer o direito de organização própria em territórios originários”.

Krenak (2019) reforça que políticas públicas devem considerar “lógicas diversas de participação política, sem tentar assimilá-las às formas hegemônicas”. Assim, a autonomia política é um eixo que articula inclusão institucional e respeito às formas de autoridade e representação tradicionais dos povos indígenas.

Autonomia territorial

A dimensão territorial da autonomia é central nas reflexões de Elizângela Cardoso Araújo Silva (2018), que destaca a terra como condição fundamental para a existência física, cultural e simbólica dos povos indígenas. A autora analisa o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) e o papel da Fundação

Nacional dos Povos Indígenas (Funai) como instrumentos jurídicos de proteção territorial.

Entretanto, a autora evidencia que o reconhecimento legal não garante, por si só, a efetivação da autonomia territorial. As constantes ameaças de invasão, exploração mineral, avanço do agronegócio e flexibilização das normas de demarcação revelam a fragilidade das garantias legais diante dos interesses econômicos. Assim, a luta pela terra constitui a base material da autonomia indígena, sem a qual se inviabilizam outras dimensões, como a educação diferenciada e a organização política.

A autonomia territorial é inseparável da continuidade cultural e social dos povos originários. Segundo Silva (2018), “o território indígena não pode ser reduzido à dimensão física; ele é espaço de cosmologia, história e relações vivas”. Esta visão alinha-se à compreensão de Carneiro da Cunha (2009), que destaca que “os direitos territoriais são direitos à reprodução cultural e à autodeterminação”.

Para Davi Kopenawa (2015), “a defesa do território é condição de vida dos povos florestais, pois dele dependem saberes, práticas medicinais e cosmologias”. A autonomia territorial, portanto, articula direitos constitucionais e modos de vida que resistem à exploração predatória de recursos naturais.

Autonomia Educacional

Rosa Helena Dias da Silva (1999) analisa a autonomia indígena a partir do campo da educação escolar indígena, enfatizando o protagonismo dos professores indígenas na construção de modelos educativos próprios. A autora destaca a transição de uma “educação escolar para o índio” para uma

“educação escolar do índio”, na qual os próprios povos definem currículos, metodologias e objetivos pedagógicos.

A autonomia educacional, nessa perspectiva, não se limita à gestão administrativa das escolas, mas envolve a valorização das línguas maternas, dos saberes tradicionais e das cosmologias indígenas. Trata-se de um processo que articula resistência cultural e projeção de futuro, permitindo que a educação se torne instrumento de fortalecimento identitário e político.

No campo educacional, também a autonomia expressa-se na capacidade de formular sistemas de ensino que respeitem valores, línguas e saberes indígenas. Rosa Helena (1999) afirma que “educação escolar indígena deve ser construída com base nas tradições pedagógicas comunitárias”. Daniel Munduruku (2001) pontua que “educar é reafirmar parentescos, histórias e valores que nos tornam quem somos”.

Krenak (2019) lembra que “a educação intercultural é ponte para o reconhecimento mútuo entre povos e Estado”, indicativo de que a autonomia educacional não exclui diálogos, mas exige respeito e reciprocidade.

Contribuições de autores indígenas contemporâneos

O debate sobre a autonomia indígena é ampliado pelas reflexões de autores indígenas contemporâneos, cujas obras extrapolam os limites institucionais e introduzem dimensões filosóficas, culturais e ambientais.

Ailton Krenak (2019) critica o modelo ocidental de progresso e desenvolvimento, propondo uma compreensão de autonomia baseada na interdependência entre a humanidade e a natureza. Sua reflexão desloca o debate para o campo da

cosmovisão, indicando que a autonomia indígena envolve modos de existência que desafiam a lógica capitalista e antropocêntrica.

Daniel Munduruku (2001) enfatiza o caráter educativo do movimento indígena, compreendendo a educação como prática de resistência e afirmação identitária. Para o autor, a autonomia se constrói por meio do fortalecimento comunitário e da transmissão de saberes próprios, assegurando o protagonismo das novas gerações.

Davi Kopenawa, em *A queda do céu* (2015), articula território, espiritualidade e vida coletiva, denunciando a destruição ambiental e a lógica predatória do capitalismo. Sua obra evidencia que a autonomia indígena não pode ser dissociada da defesa da terra como dimensão material e espiritual.

No campo jurídico e político, Joênia Wapichana destaca-se por sua atuação na defesa dos direitos indígenas, especialmente no enfrentamento de teses que restringem a demarcação de terras. Sua trajetória evidencia a importância da participação indígena nos espaços institucionais como estratégia de fortalecimento da autonomia política.

Considerações finais

A análise das obras selecionadas evidencia que a autonomia indígena é um conceito complexo e multifacetado, que articula dimensões políticas, territoriais, educacionais, culturais e existenciais. Embora haja avanços significativos no campo legal, a efetivação da autonomia permanece limitada por estruturas históricas de dominação, interesses econômicos e práticas coloniais ainda vigentes.

Os autores analisados convergem ao afirmar que a autonomia não se resume a garantias formais, mas constitui um processo contínuo de resistência, negociação e afirmação identitária. Nesse sentido, reconhecer e valorizar as vozes indígenas na produção acadêmica e nas políticas públicas é condição fundamental para a construção de uma sociedade plural, democrática e intercultural.

Este capítulo reafirma a necessidade de compreender a autonomia indígena como um direito coletivo em permanente construção, cuja consolidação depende tanto do reconhecimento institucional quanto do fortalecimento dos modos próprios de vida, organização e pensamento dos povos originários.

Referências

BANIWA, Gersem. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC/SECAD; Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BANIWA, Luciano. Da cidadania à autonomia indígena: um desafio à diversidade cultural. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de (org.). *Gestão territorial e autonomia: processos de apropriação e transformação do espaço entre povos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006. p. 93-102.

CARDOSO, Elizângela Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 33, n. 3, p. 481-500, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/rX5FhPH8hjdLS5P3536xgxf/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Direitos dos povos indígenas e a Constituição*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. DIAS

DA SILVA, Rosa Helena. *A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena*. Cadernos CEDES, Campinas, ano XIX, n. 49, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XPGJT6YNcj8RKn3ZsVMbpGy/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2025

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena*. Petrópolis: Vozes, 2001.

WAPICHANA, Joênia. Identidade e discriminação da população indígena. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira (org.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 173-188.

MONITORIA NO MUSAI: A POTÊNCIA DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Ardnáxela Medeiros Lino

Felipe Simão Camacho

João Victor Tavares

Karen Daniela de Sousa Custódio

Lara de Mendonça Meira

Luan Lira dos Santos

Ana Paula Romero Bacri

Sandro Rogério Vargas Ustra

Fernanda Monteiro Rigue

Introdução

O presente estudo emerge da vivência nos projetos itinerantes “Dica Viajante” e exposição fotográfica “Nosso Cerrado”, implementados no Museu Antropológico de Ituiutaba (Musai), entre os dias 8 e 16 de abril de 2025, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio do Instituto de Física (Infis), do Museu Diversão com Ciência e Arte (Dica) e do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP).

Todas as ações implementadas no Musai integraram um projeto maior vinculado à Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O “Dica

Viajante” levou ao público experimentos interativos de Ciências e Física que tinha como foco despertar a curiosidade e incentivar a participação ativa dos(as) visitantes e o interesse pela Ciência. Já a exposição da Mostra Fotográfica “Nosso Cerrado” apresentou uma sequência de registros fotográficos produzidos por graduandos e docentes do ICENP em diversos pontos da região do Triângulo Mineiro. Uma mostra envolvente que convidou todos(as) à reflexão sobre a importância da conservação desse bioma tão rico e ameaçado no contemporâneo, especialmente pela ação humana.

Ambos os projetos reuniram estudantes e professores(as) da Educação Básica de Ituiutaba e região do Triângulo Mineiro, com entrada gratuita e aberta também a toda a comunidade externa interessada. O objetivo comum tratou de fortalecer os laços entre a UFU e os municípios onde ela mantém campi, além de contribuir para a promoção da educação científica e ambiental, valorizando e democratizando o acesso ao conhecimento científico. E, se constituíram como dispositivos acionadores de reflexões inerentes aos conhecimentos científicos da área das Ciências da Natureza, tão importantes para a formação dos(as) estudantes na Educação Básica.

Tal vivência, reuniu mais de 1100 visitantes, o que demandou a presença de estudantes de graduação para atuarem como monitores(as). De modo voluntário, todos(as) os(as) monitores(as) aceitaram participar dessa atividade extensionista no Musai, enquanto um espaço de educação não formal.

Neste contexto, a questão que mobilizou o estudo foi a seguinte: Como o espaço não formal pode dar a ver e pensar sobre a Educação Científica na formação inicial de professores(as) de ciências e futuros(as) profissionais da área de Ciências da Natureza? Por isso, o objetivo que orientou as autorias foi

cartografar as vivências formativas ocorridas durante a vivência ao longo da realização dos projetos na formação inicial dos(as) monitores participantes.

Referencial teórico

A formação inicial de professores e professoras de Ciências no Brasil corresponde e atende à demanda histórica do Estado por profissionais da Educação que atuem, principalmente, nas escolas básicas do território nacional (Rigue, 2020). É no contexto da Educação Superior - nas licenciaturas - que a formação inicial de professores acontece, oferecendo aos estudantes diferentes situações de aprendizagem, de modo a garantir uma formação qualificada para atuar na Educação Básica, mas não somente nela, podendo também exercer suas funções em diferentes instituições e instâncias da sociedade.

Luiz Henrique Ferreira e Ana Cláudia Kasseboehmer (2012) apontam que a monitoria consiste em uma atividade valiosa que permite a realização de uma parceria entre a universidade e a escola. Quando bem planejada, esta ação de monitoria permite ao estudante integrar-se aos processos educacionais em um sentido mais amplo, inclusive em espaços de atuação profissional pouco explorados pelos currículos acadêmicos formativos das graduações de formação inicial de professores e professoras.

Lourdes Frison (2016) considera que a monitoria tem como intento “[...] oportunizar ao graduando atitudes autônomas perante o conhecimento, assumindo, com maior responsabilidade, o compromisso de investir em sua formação” (p. 139). Por isso, tais práticas são importantes, já que “[...] facilitam o processo de aprender, ajudando a superar problemas,

bloqueios, pressões, dificuldades internalizadas que limitam a aprendizagem” (Frison, 2016, p. 148). Ao vivenciar a monitoria junto de outros e outras colegas de formação, é possível aprender na coletividade (Frison, 2016), na troca, no diálogo, no e pelo exemplo assistido.

A monitoria, na maioria dos casos, está ligada a atividades de ensino, nas quais o(a) estudante acompanha ações propostas por um(a) docente na universidade. Contudo, essa atividade também pode se estender a outras ênfases, como é o caso da extensão, contemplando cursos de licenciatura e de bacharelado. Nesse estudo, dimensionamos a potência da monitoria quando esta acontece fora da universidade, focada em espaços não formais de Educação.

Consideramos a monitoria em ações extensionistas em espaços educacionais não formais como uma perspectiva mais ampla de Educação Científica, extrapolando a aprendizagem das coisas da ciência (conteúdos, procedimentos, valores, atitudes e princípios) para associá-la ao conceito de cultura científica e sua presença indelével na formação de professores e demais profissionais das Ciências da Natureza.

Entendemos que a cultura de um grupo, de uma comunidade, não pode ser definida como algo separado da sua vida social, ou um objetivo a ser constituído ou, ainda, “[...] uma dimensão epistemologicamente superior às demais dimensões sociais, tais como a política, a econômica, a educacional, mas que atravessa toda e qualquer prática social” (Godoy; Santos, 2014, p. 17). Nesses termos, podemos afirmar que a cultura está em processo contínuo de produção, na medida em que as práticas sociais estão ocorrendo. Enquanto vivências de Educação Científica são desenvolvidas, a ciência passa a compor a cultura

de seus participantes, quaisquer que sejam seus lugares ocupados nas interações experimentadas.

A cultura científica implica no reconhecimento da importância das relações entre a Ciência e o exercício da cidadania, as quais perpassam pela divulgação científica, ou seja, formas pelas quais “cidadãos entram em contato com a ciência e apropriam-se dela para qualificar a participação nas questões político-sociais” (Barta; Hafiz; Oliveira, 2023, p. 123).

Nesse sentido, convém reafirmar o extravasamento da Educação Científica para além dos espaços formais de educação, transcendendo os espaços físicos escolarizadores. Vivências em museus, exposições culturais, praças, trilhas ecológicas, dentre muitas outras possibilidades que se apresentam nas interações sociais possibilitam aprendizagens contextualizadas de Ciência. Compreendemos que:

Estas e tantas outras ações contribuem para pensar uma educação que não se limita às salas de aula, pelo contrário, que é permanente e presente em todos os momentos da vida das pessoas. Assim, iluminar as sombras da educação escolar representa ter novos olhares para o processo de ensino e aprendizagem, perceber que aprendemos a todo momento e em todos os lugares. É não estar recluso às amarras cruéis que não permitem olhar para além dos horizontes impostos por cenários de sombras pouco atraentes para a contemporaneidade (Silva; Colombo Júnior; Marques, 2025, p. 157).

São processos formativos que perpassam a escola e a universidade, deslocando a centralidade dos espaços em que ocorrem, quer sejam formais, não-formais ou informais, institucionais ou não, para as intenções educativas. E estas apontam para a formação de uma cultura científica articulada à

cultura popular e às vivências cotidianas, em uma perspectiva de cidadania crítica (Teixeira; Ustra, 2023).

Metodologia do estudo

O método da cartografia, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), é um importante aliado para acompanhar os processos de pesquisa no campo das humanidades. Nesse modo de fazer pesquisa, o que interessa é o acompanhamento dos deslocamentos, intensidades e afecções, na medida em que se vivem os acontecimentos. Isso porque a cartografia abarca as complexidades e zonas de indeterminação das situações (Romagnoli, 2009), acompanhando processos e não representando objetos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

O pesquisador e a pesquisadora - que, nesse caso, são estudantes de Licenciatura e de Bacharelado em Biologia e Física - assumem posições centrais nesse processo, já que suas leituras de mundo, sensações e afetos são decisivos para a construção de mapas que expressam suas vivências e aprendizagens no território cartografado. É nesse sentido que a cartografia acontece, à medida que os rastreamentos das linhas e intensidades ganham destaque para o/a pesquisador/a.

Como escrevem Élide Santos Ribeiro e Fernanda Antunes Gomes da Costa (2022), a cartografia busca o contágio, já que se interessa pela ampliação da contaminação por meio daquilo que a pesquisa aponta.

Deixar-se, inclusive, constranger pela experiência, dando à pesquisa e à escrita o peso da vida, o peso da forma e, por outro lado, não pretender congelar seus movimentos, seus escapes, suas fugas. Estar em campo como território existencial é, também, movimentar os caminhos da

pesquisa a partir dos atravessamentos, evitando apartar teoria e prática, conhecer e fazer. Esquivando-se de alienar o escrito do vivido, recria-se o acontecido – enquanto transposição vida-texto – e reinventa-se a forma – na medida em que afeta o campo problemático, de maneira que ele já não seja mais o que era (Ribeiro; Costa, 2022, p. 6).

Envolver-se com o acontecimento é parte inerente do trabalho do/a cartógrafo/a. Por isso, “[...] demanda-se interesse ativo por tudo que acontece, de modo a não escolher um aspecto em que reparar, mas buscar ter uma impressão do todo – não por isso os detalhes podem ser relevados” (Ribeiro, Costa, 2022, p. 12). Investir nas singularidades do vivido é uma aposta do fazer cartográfico em educação.

Nessa oportunidade, o foco estará em cartografar os acontecimentos emergentes no território do Musai, contexto em que foram implementadas as atividades dos projetos itinerantes “Dica Viajante” e da exposição “Mostra Fotográfica: Nosso Cerrado”. A cartografia, portanto, ganha destaque como oportunidade para que as subjetividades dos/as futuros/as professores/as da área de Ciências da Natureza possam emergir, de modo que suas questões e complexidades fluam à medida que rastreiam e sobrevoam o vivido e o experimentado enquanto monitores/as de ambos os projetos no Musai.

Cartografias

O encontro com o lúdico

Espaços como o Musai possuem uma potência única para o ensino de ciências: a capacidade de transformar o aprendizado em uma experiência lúdica, cultural e investigativa. Durante

minha atuação como monitor na exposição "Dica Viajante", pude testemunhar como essa abordagem desperta a curiosidade e o engajamento de forma espontânea, algo nem sempre comum em ambientes formais.

A potência do lúdico se tornava visível quando os alunos entravam em contato com os experimentos de Física. A interação não partia de uma instrução formal, mas do desafio e da brincadeira. No gerador de energia, a competição era para ver quem acendia a lâmpada com mais intensidade. No medidor de energia das mãos, a pergunta que surgia era genuinamente científica, embora formulada em meio a uma disputa: Com essa energia será que a gente acende uma lâmpada?

O maior sucesso, um circuito que desafiava a precisão das mãos, transformava a ciência em um jogo emocionante e tenso, onde quando havia êxito na conclusão era celebrado coletivamente, como "a conquista de um campeonato".

Para as crianças menores, essa potência se manifestava como uma forma de magia que pedia por uma explicação. Diante de ímãs que flutuavam, a pergunta "por que ele flutua?" era o ponto de partida para a investigação científica. O que eles viam como "mágica" era, na verdade, a materialização de uma aplicação do campo magnético. O espaço não formal permitia que a brincadeira fosse o caminho para a descoberta, transformando conceitos complexos em algo tangível e fascinante. Criava-se ali uma pequena cultura de investigação, movida pela surpresa e pelo desejo de entender o "porquê" das coisas.

Nesse cenário, o papel do monitor também se transforma. A pressão da comunicação formal dá lugar a um diálogo atravessado pela curiosidade dos alunos. Pessoalmente, senti como o ambiente descontraído, onde os estudantes se divertiam,

quebrou minhas próprias barreiras de comunicação. A alegria deles se tornou um catalisador para a troca de ideias, provando que um ambiente de aprendizado lúdico não beneficia apenas o estudante, mas fortalece a conexão com o educador, tornando a educação um processo mais humano e eficaz.

A experiência no Musai demonstra a imensa potência da educação científica quando aliada ao lúdico e inserida em um contexto cultural não formal. Ela prova que o aprendizado pode e deve ser divertido, investigativo e social. Ao aproximar a ciência através da brincadeira, do desafio e da descoberta compartilhada, espaços como o museu não apenas ensinam conceitos, mas principalmente cultivam uma relação positiva e duradoura com o conhecimento.

Pertencimento e encantamento

Buscou-se, na monitoria realizada no Musai, compreender o sentimento de pertencimento, entendido como elemento essencial para a formação docente. A experiência possibilitou uma conexão significativa com as atividades, favorecendo a participação ativa em mudanças que emergiram do contato direto com os estudantes. Tal vivência configurou-se como um marco formativo, reafirmando a docência como caminho profissional e de vida.

No primeiro dia de monitoria, diante da chegada das turmas, observou-se nos estudantes olhares curiosos e passos apressados que despertaram intensas misturas de emoções, como ansiedade, insegurança e uma felicidade repentina que transformou a percepção daquele momento. Evidenciou-se que a função do monitor não se restringia à transmissão de conteúdos ou ao manuseio de equipamentos, mas consistia em estabelecer

pontes entre ludicidade e ciência, entre brincar e aprender, ressignificando o ensino e a aprendizagem em um espaço não formal.

Os olhares dos estudantes eram cheios de vida e curiosidade. Estavam ali com uma intencionalidade, mas iriam perceber que, com brincadeiras e risos, poderiam desfrutar de uma ciência compreensível. Uma estudante, ao observar o experimento da cadeira com pregos, não imaginava que sentar ali desencadearia uma alegria contagiante e que, a partir dali, iria querer desfrutar todos os outros experimentos que estavam na mostra. Antes de sentar-se na cadeira, demonstrou euforia, medo e preocupação de se machucar, mas, com um pouco de encorajamento, ela arriscou. E, logo, um sorriso ficou estampado em sua face, os olhos se abriram completamente e as risadas vieram como um trovão.

Que nostálgico foi este momento, em ver o medo se esvaindo totalmente, dando lugar ao sorriso encantador da criança e da alegria de poder experimentar algo que despertava receios. Estava em contato com a experimentação e com a teoria, onde ambas se transformaram num alicerce que a permitiu ter coragem para incentivar seus colegas a também experimentar, sem medo, a cadeira cheia de pregos.

A visitação dos estudantes ao Musai destacou o potencial de um ambiente educativo diferenciado. A sala de experimentos de Física, repleta de aparatos interativos, constituiu-se como um convite ao encantamento. O conhecimento deixou de ser apresentado de forma distante, como nas salas de aula tradicionais, abrindo-se ao toque, à experimentação e à vivência. Assim, a ciência revelou-se acessível, pulsante e encantadora, despertando nos participantes espanto, curiosidade e disposição para aprender.

Ao término da primeira visita escolar, percebeu-se, entre os monitores, não um sentimento de cansaço, mas sim de vitalidade renovada. O desafio agora estava relacionado ao desejo de que o brilho nos olhos dos estudantes permanecesse aceso, mesmo após o retorno à rotina escolar. A cada nova turma recebida, reafirmava-se o compromisso de constituir elo entre curiosidade e compreensão, entre riso e raciocínio, entre presente e futuro.

As experiências vivenciadas no Musai evidenciaram a potência dos espaços não formais na promoção da educação científica. O museu, com sua proposta lúdica e cultural, demonstrou ser um ambiente no qual ciência e imaginação se entrelaçam, permitindo que os estudantes se sintam protagonistas da própria aprendizagem. Tal vivência consolidou o sentimento de pertencimento e fortaleceu a identidade docente em formação, confirmando que a transformação se torna possível quando o educador se reconhece como parte dela.

Contextualização e aprendizado

Observou-se, no âmbito do Projeto “Dica Viajante”, que a contextualização se configurou como um dos elementos mais relevantes para a promoção da aprendizagem significativa. O ensino de Ciências na educação básica brasileira, em grande parte, enfrenta dificuldades por ser frequentemente conduzido de forma fragmentada e desvinculada das realidades vividas pelos(as) estudantes. Tal característica contribui para a construção de um ensino desinteressante e pouco efetivo. Nesse contexto, o projeto analisado constituiu-se em uma oportunidade ímpar para verificar práticas pedagógicas que buscaram

aproximar os conceitos científicos do cotidiano, favorecendo a compreensão, a motivação e o engajamento discente.

Constatou-se que os pressupostos de Ausubel (2003) oferecem aporte teórico consistente para a compreensão desse fenômeno. O autor sustenta que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações são ancoradas de maneira substancial aos conhecimentos prévios do(a) estudante, estabelecendo vínculos não arbitrários. Quando tal ancoragem não se efetiva, observa-se a ocorrência da chamada aprendizagem mecânica, caracterizada pela memorização superficial e de curta duração. No contexto do projeto, verificou-se que a adoção de práticas contextualizadas facilitou esse processo de ancoragem, ao mobilizar saberes já existentes no repertório dos(as) estudantes e conectá-los a novos conceitos científicos.

Evidenciou-se esse processo em atividades como a utilização de placas solares, que despertaram interesse imediato por serem elementos familiares a muitos(as) alunos(as), já presentes em suas casas ou em seu entorno. Essa familiaridade inicial possibilitou que o tema fosse expandido para discussões mais amplas, envolvendo sustentabilidade, energias renováveis e economia de recursos naturais. De maneira análoga, o experimento da manivela geradora de energia favoreceu a associação do conteúdo com repertórios cotidianos, tais como bicicletas, geradores portáteis e turbinas de usinas hidrelétricas. Ainda que esses referenciais não se encontrassem sistematizados de forma científica, verificou-se que representavam importantes pontos de partida para a construção de aprendizagens mais elaboradas.

Esse resultado corrobora a perspectiva de Carvalho (2014), que identifica a contextualização como um pilar essencial para o ensino de Ciências. Conforme a autora, a percepção da

aplicabilidade prática de um conceito tende a aumentar a disposição para aprender e a intensificar o envolvimento dos(as) estudantes no processo educativo. A atividade de medição da eletricidade corporal ilustrou esse fenômeno: ao perceber que o corpo humano podia conduzir corrente elétrica, muitos(as) alunos(as) estabeleceram relações imediatas com experiências vividas, como choques estáticos e o uso de equipamentos biomédicos, como medidores de frequência cardíaca.

Outro aspecto observado foi o estímulo ao pensamento problematizador. Durante o experimento com ímãs flutuantes, registraram-se questionamentos espontâneos dos(as) estudantes, a exemplo de: Por que o ímã atrai alguns objetos e outros não? Como o campo magnético funciona se não é visível? Seria possível construir um trem que flutua utilizando esse princípio? Tais indagações evidenciam o início de um processo de problematização científica, considerado fundamental para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de formular hipóteses investigativas.

Ainda, que a contextualização desempenhou papel relevante na inclusão de estudantes com maior timidez ou dificuldades de aprendizagem, ao aproximar o conteúdo de experiências cotidianas, construiu-se um ambiente mais acolhedor e democrático, no qual todos(as) se sentiram capazes de contribuir. Observou-se, nesse sentido, a redução de barreiras emocionais, como a ansiedade e o receio de errar, características recorrentes em práticas pedagógicas mais tradicionais.

Do ponto de vista pedagógico, a análise das práticas vivenciadas no “Dica Viajante” indica que a contextualização deve ser compreendida como eixo estruturante do planejamento em Ciências, e não como recurso secundário ou acessório. O trabalho com situações reais, objetos concretos e exemplos

familiares não apenas facilita a compreensão de conceitos abstratos, mas também amplia a motivação e fortalece a interação entre estudantes e conhecimento científico. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que a contextualização confere sentido ao saber científico, transformando-o de um conjunto de informações fragmentadas em uma ferramenta de interpretação da realidade.

Portando, os resultados observados evidenciam que a contextualização, ao articular os conteúdos escolares com experiências concretas, favorece a aprendizagem significativa, estimula a curiosidade investigativa, promove a inclusão e fortalece o engajamento estudantil. Tais constatações apontam para a necessidade de repensar o ensino de Ciências na educação básica, de modo a torná-lo mais próximo da realidade dos(as) estudantes e, conseqüentemente, mais significativo para a formação cidadã e científica.

Experiências compartilhadas

Como aluna do bacharelado em Biologia, foi um verdadeiro privilégio vivenciar a monitoria no Musai. Acostumada ao ambiente laboratorial, desde o início senti que seria desafiador sair dessa zona de conforto apresentando a exposição de fotografias “Nosso Cerrado”. Ser monitora desse projeto me proporcionou uma nova perspectiva sobre o processo da educação, mostrando que a construção do conhecimento pode dar-se em espaços não formais de maneira imersiva, descontraída, dinâmica e horizontalmente (onde os indivíduos presentes podem compartilhar conhecimentos subjetiva e/ou coletivamente agregando ainda mais ao processo de aprendizagem).

Diferente dos métodos tradicionais de ensino que acontecem em uma sala de aula, onde o aprendizado é, geralmente, verticalizado, a exposição “Nosso Cerrado” mostrou que é possível construir saberes por meio do compartilhamento de experiências, salientando como os elementos desse bioma estão presentes no dia a dia dos visitantes. Ao visualizarem as fotos da fauna e flora do cerrado muitos estudantes reconheciam como elementos presentes na região e contavam as mais diversas curiosidades sobre determinada planta ou animal, um deles chegou a falar de como a vegetação era importante para amenizar a temperatura da região, tornando coletiva a construção do saber.

Cada nova turma era um novo desafio, as diferentes idades, necessidades e interesses, revelou a importância de abordagens variadas na construção do conhecimento e consciência sobre o cerrado. Percebi que não há uma única forma de ensinar ou de aprender; pelo contrário, é necessário adaptar as estratégias para que todos possam compreender e se interessar pelos elementos e características tema abordado. Essa diversidade de olhares e percepções enriqueceu o processo de construção do saber, tornando-o mais inclusivo e efetivo. Além disso, compreendi que para certos estudantes, principalmente aqueles de escolas especiais, o foco não está apenas na aquisição de conhecimentos técnicos, mas na inclusão social, no respeito às diferenças e na valorização de suas singularidades.

Um momento marcante da vivência como monitora ocorreu no último dia da exposição, ao recebermos uma turma no final da tarde. Já no final da visita ao Musai, percebi que um dos estudantes demonstrou interesse pela sala do festival cultural da congada (manifestação cultural e religiosa afro-brasileira constituída por um bailado dramático com canto e música). Ele me perguntou se poderia visitá-la, e, ao perceber seu entusiasmo,

avisei a professora da turma e guiei um pequeno grupo de alunos até lá. Ao entrarmos na sala, o estudante demonstrou um conhecimento surpreendente sobre o conteúdo da exposição. Com brilho nos olhos, começou a falar com propriedade sobre as vestimentas, os instrumentos musicais e as tradições ali expostas. Fiquei impressionada com sua paixão e conhecimento, e percebi que ele tinha uma conexão muito forte com aquele tema. Naquele momento, tive a ideia de convidá-lo a explicar os elementos do festival para os demais alunos. Ele, então, começou a explicar com entusiasmo as dinâmicas do evento, as particularidades e histórias de cada grupo que participava da festa. Foi um momento mágico e naquele instante o estudante se tornou o protagonista na troca de saberes, consolidando assim a importância de espaços não formais para a troca e construção coletiva de conhecimento.

Encontros

A experiência como monitor nos projetos “Dica Viajante” e Mostra Fotográfica “Nosso Cerrado” foi uma das mais valiosas que já tive até agora em minha trajetória acadêmica. Desde o primeiro dia, já começou me surpreendendo. O que mais me chamou a atenção foram os colegas monitores — dava para ver no olhar deles que estavam ali porque queriam, talvez cada um tivesse seus motivos: horas de extensão, experiência pedagógica, fortalecer o currículo, mas o que unia todos era algo maior, o desejo genuíno de ensinar. O clima era de time que já se conhece há tempos, tudo natural, sem forçar. Aquele tipo de sintonia que faz a gente acreditar que está no caminho certo.

Com o passar dos dias, percebi que estar ali era muito mais do que repetir um texto decorado. Cada turma que chegava trazia um novo desafio e uma nova forma de se conectar. A cada olhar

curioso, parecia que o ambiente se renovava, e nós precisávamos adaptar nossa forma de explicar, de nos conectar e de estar presentes de maneira autêntica. Aprendi que ensinar também é ouvir. As crianças e os adolescentes não vinham apenas para escutar, eles vinham para se reconhecer. Quando viam uma imagem do ipê, do buriti ou da arara, não era algo distante — era “a planta do jardim”, “o bicho que já vi na estrada”, “a árvore perto de casa”. Isso gerava uma conexão imediata e tornava o aprendizado vivo.

As reações das crianças diante dos experimentos eram um espetáculo à parte. O espelho que fazia parecer que estavam flutuando, o banco de pregos que desafiava o medo, a roda de bicicleta que se equilibrava ao girar — tudo virava motivo de riso, surpresa e aprendizado. Foi ali que entendi que a curiosidade é a base da educação. Cada “uau!”, cada pergunta, cada olhar brilhando me mostrava o poder da prática. Ensinar é também fazer parte dessa descoberta, é sentir a alegria e o espanto junto com o aluno.

Teve nervosismo, claro. O frio na barriga antes de começar, o medo de errar, o receio dos imprevistos. Mas, com o tempo, aprendi que o inesperado também ensina. Ele faz a gente improvisar, escutar melhor e confiar mais no próprio grupo. O projeto, com o passar dos dias, foi moldando a gente, deixando todos mais seguros, atentos e confiantes. As explicações se tornaram mais naturais, as conversas mais vivas, e o aprendizado mais verdadeiro.

Saí de lá com a sensação de que ensinar é, antes de tudo, conectar-se. É transformar o conteúdo em experiência viva. O museu se tornou uma sala de aula expandida, onde ensinar e aprender aconteciam juntos, no mesmo espaço, com o mesmo peso. Descobri que o verdadeiro ensino exige estar aberto ao

encontro, ao inesperado e à escuta. No fim, percebi que cada imagem, cada pergunta, cada riso ou olhar curioso deixaram em mim uma marca profunda — a certeza de que é nessa troca, nessa emoção compartilhada, que a educação realmente acontece.

Escrevivência: de um corpo em formação em um território formativo

Quantos sentimentos, tensionamentos e atravessamentos há em dividir saberes em espaços de confluência de educações formais e não-formais? Quais motivações existem e persistem para ocupar esses espaços, envolver, desverticalizar e modificar a hierarquização dos saberes?

Ser/estar professor(a) talvez seja um ato revolucionário e transgressor nesta sociedade líquida que se baseia nas relações capitalista onde tudo/todos se transforma em mercadoria. Enquanto professora em formação acreditamos na importância das relações de coexistência entre estudantes e professores(as), ou seja, entender e respeitar os espaços e sujeitos que ocupam os espaços de educação, sejam eles formais ou não- formais, nos quais acontecem as trocas de saberes.

Ademais, entendemos que o professorar consiste em ser um ser/sujeito(a) em constante transformação, ter inquietudes, questionamentos vivos, permitir a fluidez e a curiosidade, ter compreensão presente de que os saberes/conteúdos não são uniformizados, enquadrados, hierarquizados e pertencentes a determinados grupos específicos dos mais que humanos.

Quantos significados, signos, subjetividades há em um museu? Ali estão materializadas histórias, culturas, resistências e interpelações que possibilitam a formação crítica de diferentes sujeitos. O Musai cumpre o papel de apresentar através dos

objetos expostos a transição tecnológica e as modificações espaciais e territoriais que o município de Ituiutaba tem vivenciado ao longo do tempo, além disso, apresenta as culturas ancestrais afrobrasileira predominantes essencialmente importantes como por exemplo as festas da congada e folia de reis.

A exposição do Museu Dica (Diversão com Ciência e Arte) incrementou os espaços do Musai com informações sobre a plantas endêmicas do cerrado em um espaço denominado: Nosso Cerrado, além disso, apresentou conceitos da física através de materiais didáticos, possibilitando através do lúdico o aprendizado da tão temida física, apresentou também, imagens para contextualizar a desconexão dos animais não- humanos e demais seres vivos através de ações antrópicas.

Nesse ambiente, me vi e experienciei o estar como professora, na ocasião, estudantes de diversas turmas da Escola Estadual Tonico Franco participaram da visita, escola onde atuei como pibidiana, os estudantes me reconheceram, lembraram da atividade que realizei com eles e o mais incrível me reconheceram como professora.

Neste sentido, a exposição realizada pelo Museu Dica, no Musai proporcionou interação entre os estudantes da Educação Básica e conteúdo das Ciências Biológicas, Física, e o próprio contexto histórico da região. Vivências e aprendizados que ocorreram de forma leve, divertida e interativa.

Práxis dessa natureza, são modelos de educação para emancipação dos sujeitos, se propõem como superação de uma educação que perpetua a alienação, instrumento de manutenção do capitalismo, ou seja, uma educação atuante não liberal e para além do capital (Mészáros, 2021).

A oportunidade de confluenciar diferentes saberes, diversão e arte não se restringiram aos estudantes da educação básica, ao ensinar foi possível aprender, se emocionar, revisitar memórias e sobretudo, trabalhar a autoconfiança exercitando o papel de professora(o) guiando os estudantes da educação básica que visitam o MUSAI nos dias da exposição.

Um dos momentos marcantes desse dia, foi a aproximação com outras áreas do conhecimento, repetidas vezes ouvimos, falamos e nos propomos a desenvolver a transdisciplinaridade dentro dos muros da universidade, nos estágios e diversos espaços formativos. No entanto, tais práxis são inviabilizadas por diferentes motivos. Na atuação como monitora no Musai, foi possível ver, atuar e interagir transversalmente entre diferentes saberes sem a necessidade de desencaixotar.

Outro momento importante que me marcou, ocorreu no espaço onde estavam expostos fotos e elementos da festa da Congada, que é uma manifestação histórica, cultural religiosa em louvor a São Benedito e Nossa Senhora, do Rosário, um evento que une diversos elementos como pertencimento a cultura afrobrasileira, fé, gratidão e reverenciamento aos ancestrais negros.

Nesse momento todos os presentes vivenciaram o aprendizado a partir das experiências e contextos sociais de um estudante, o mesmo, pertence a uma família de congadeiros, nos explicou o sentido das roupas, dos elementos, das danças, além de contar como a festa une sua família.

É importante ressaltar, que espaços não- formais de educação possuem uma conformação para determinada funcionalidade, ou seja, o espaço em si, a educação ali

possibilitada e difundida não ocorre uma estruturação intencional e organizada.

Ademais, na contemporaneidade, não é uma tarefa fácil atrair jovens e crianças para um lugar que os mantenha longe das telas, onde vão precisar ouvir por mais de dez segundos e em alguns momentos vão interagir. É um desafio realmente desafiante!

Nesse sentido, a educação em espaços não- formais se torna uma ferramenta de construções de pontes, de rupturas possíveis de transformações e interposições de uma educação dura, distante, inatingível e excludente. Sobretudo, nesse evento que estabeleceu comunicação com diversas escolas públicas, estaduais, municipais e rurais, onde abriga diversos estudantes que nem sabiam o caminho do museu.

Tecendo considerações ao final

As cartografias construídas por estudantes em processo de formação inicial docente e na área das Ciências da Natureza dimensionam leituras de mundo, percepções e compreensões decorrentes das vivências mobilizadas ao longo dos projetos “Dica Viajante” e da exposição “Mostra Fotográfica Nosso Cerrado”. Cada uma das escritas, elaboradas e inseridas neste capítulo conforme suas autorias, permite reconhecer a relevância dessa atividade educativa não formal na formação de futuros(as) profissionais da educação e das Ciências da Natureza.

Cada participante, à sua maneira, revelou modos singulares de se implicar nessa experiência formativa, traçando percursos individuais que se entrelaçam no coletivo. Nessa perspectiva, compreendemos o Musai como um território formativo fértil, onde a educação científica é vivida e

ressignificada por futuros(as) educadores(as) em diálogo com diferentes públicos e faixas etárias.

Os relatos evidenciam que o contato com a ludicidade e com a experimentação científica em um ambiente diferenciado favorece a construção de um sentimento de pertencimento e de compromisso com a educação. O Musai se constitui, assim, como um espaço potente para o desenvolvimento de saberes docentes, onde teoria e prática se entrelaçam em processos formativos sensíveis, críticos e colaborativos.

Em continuidade, essa vivência no Musai permite projetar novas ações para o museu, valorizando a presença ativa de monitores e monitoras em processo de formação acadêmica e profissional. Tal presença reforça o sentimento de pertencimento e o reconhecimento da docência como caminho de vida, especialmente quando o futuro educador vivencia a ciência de maneira lúdica e participativa, descobrindo que o brincar também ensina, e que a curiosidade é uma forma legítima de aprender e ensinar, especialmente essencial ao se pensar em Educação em Ciência. O Musai revela-se, assim, como um espaço onde o educar e o aprender acontecem de forma compartilhada, permitindo que o ensino da ciência se traduza em diálogo, experimentação e descoberta.

As cartografias produzidas nesse percurso — que une o brincar e o aprender — não apenas registram memórias, mas expressam o movimento de transformação dos sujeitos em formação, convidando-os à escuta, à curiosidade e à interação com o mundo. Tanto no “Dica Viajante” quanto na exposição “Mostra Fotográfica: Nosso Cerrado”, o encontro com o público e a mediação lúdica reafirmaram o potencial da ciência como prática cultural e educativa.

Compreender o Musai como um espaço de formação e de vivência científica nos impulsiona a projetar novas possibilidades para a educação em Ciências da Natureza — possibilidades que integrem sensibilidade, ludicidade e compromisso com a formação humana e crítica de educadores e educandos. Assim, as ações desenvolvidas e refletidas ao longo desses projetos reafirmam a relevância da integração entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente.

As experiências vividas no Musai apontam para a importância de consolidar e expandir iniciativas que articulem ciência, cultura e educação, fortalecendo a compreensão de que a docência se constrói cotidianamente, em movimento, nas múltiplas dimensões do ser e do fazer educativo. Em síntese, as experiências cartografadas no Musai revelam que o lúdico, mais do que um recurso didático, é um modo de estar no mundo — um caminho pelo qual futuros educadores aprendem a ensinar com sensibilidade, curiosidade e encantamento.

Agradecimentos

Agradecemos ao Museu Antropológico de Ituiutaba (Musai), ao Museu Diversão com Ciência e Arte (Dica) e ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP).

Referências

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

CARVALHO, A. M. P. de. *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.2. 2.ed., São Paulo: Ed. 34, 2011.

FERREIRA, L. H.; KASSEBOEHMER, A. C. *Formação inicial de professores de química: a instituição formadora (re)pensando sua função social*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1, p. 133–153, jan. 2016.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Boitempo editorial, 2021.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, v. 01, 2015.

RIBEIRO, É. S.; COSTA, F. A. G. D. O método da cartografia e a educação em ciências: interlocuções. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), v. 24, p. e34974, 2022.

RIGUE, F. M. *Uma Genealogia da Formação Inicial de professores de Química no Brasil 2020*. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 2, p. 166–173, maio 2009. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200003>.

GODOY, E. V.; SANTOS, V. de. Um olhar sobre a cultura. *Educação Em Revista*, 30(3), 15–41, 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300002>. Acesso em: 16 set. 2025.

BARATA, G. F.; HAFIZ, M.; OLIVEIRA, M. B. As relações entre ciência e cultura: vinte anos da Espiral da Cultura Científica. *Matrizes*, v. 7, p. 121-131, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/download/212502/197750/645437>. Acesso em: 16 set. 2025.

SILVA, C. M.; COLOMBO JUNIOR, P. D.; MARQUES, L.; A. O mito da caverna de Platão e suas sombras na educação contemporânea: contribuições dos espaços extraescolares. In: COLOMBO JUNIOR, P. D.; OVIGLI, D. F. B.; USTRA, S. R. V.; MARTINS, S. (Orgs.). *Museus de Ciências & Divulgação Científica*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. v. único. p. 141-162.

TEIXEIRA, A. C. M.; USTRA, S. R. V. Educação ambiental em espaços não-formais: contribuições para a formação inicial do(a) professor(a) de ciências. *Cataventos - Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33053/cataventos.v14i1.759>. Acesso em: 11 ago. 2025.

LEME: OFICINAS PREPARATÓRIAS PARA O ENEM

Gianna Denis Cacciatore

Luisa de Avila Mezeti

Stefany de Mello Ajala

Ewerton Ferreira da Silva

Ronaldo Bernardino Colvero

Carmen Regina Dorneles Nogueira

Introdução

O projeto Leme: Oficinas Preparatórias para o ENEM, é um projeto de extensão vinculado ao curso de Ciências Humanas da universidade federal do pampa (UNIPAMPA), campus - São Borja. Atualmente Coordenado pelo Prof. Dr. Ronaldo Colvero, este projeto possui como principal objetivo preparar os alunos de baixa renda, que estão cursando o ensino médio nas escolas públicas do município de São Borja - RS, incluindo alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais vestibulares, através de oficinas com temas recorrentes nas provas. Ademais, as oficinas são ministradas por discentes do curso de licenciatura em Ciências Humanas e Ciências Sociais - Ciência Política, com o acompanhamento de professores formados, podendo proporcionar uma iniciação a docência logo no primeiro ano de graduação. Além disso, o LEME possui uma parceria com o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) de São Borja, possuindo

discentes do curso de licenciatura em física e matemática ministrando oficinas no projeto. Diante disso, ressalta-se a importância da extensão universitária, exemplificando-a através do Projeto LEME, pois possibilita o aluno de nível médio uma convivência com a universidade, criando mecanismos facilitadores, para que possam futuramente ingressar no ensino superior.

O projeto LEME e Cargos Oferecidos

A primeira edição do projeto LEME: Oficinas Preparatórias para o ENEM foi realizada em 2015, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus São Borja, possuindo desde então edições anuais, estando atualmente na sua décima edição em 2025, sendo coordenado pelo Prof. Dr. Ronaldo Colvero. Seu objetivo consta na preparação de alunos oriundos de escolas públicas do município de São Borja, incluindo alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e outros vestibulares (Moura; Oliveira; Nunes, 2021). Através de oficinas ministradas por discentes dos cursos de graduação (com auxílio e monitoramento de docentes da rede básica e/ou da universidade) da UNIPAMPA, como os de Licenciatura em Ciências Humanas e Ciências Sociais - Ciência Política, contando com a parceria de discentes de Licenciatura em Matemática e Física do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), campus São Borja. Além disso, o programa busca cordialidade ao solicitar permissão dos pais e/ou responsáveis para que os inscritos menores de idade possam participar das oficinas.

Contudo, o LEME oferece um transporte gratuito até a universidade, atualmente em parceria com a integração mobilidade urbana de São Borja, além de oferecer lanche na hora do intervalo para os estudantes, também de forma gratuita.

Figuras 1 e 2: Momento do lanche ofertado aos estudantes



Fonte: Instagram.@lemeoficial_unipampa, 2025

Sendo assim, o projeto atualmente possui os seguintes cargos:

Equipe executora: A equipe executora é composta por acadêmicos do curso de Ciências Humanas, a serem selecionados, ou convidados a comporem esta pelo coordenador(a) do projeto. Poderá haver um bolsista remunerado ou não na equipe, conforme os editais disponíveis para tal finalidade.

Oficineiro(a): responsável por ministrar oficinas preparatórias;

Educador(a): docentes da rede básica de ensino e/ou da universidade que auxiliam os discentes oficinairos;

Organização: grupo responsável pela preparação do lanche oferecido de forma gratuita pelo projeto, monitoramento dos corredores e organização e limpeza das salas.

Monitor(a) do Ônibus: responsável pelo cuidado dos alunos durante o transporte até a universidade.

Marketing: Responsável pela divulgação e cuidado das redes sociais do projeto.

Coordenador: elaborar, juntamente com sua equipe, o plano de estudo e planejamento do desenvolvimento das oficinas e zelar pela qualidade no desenvolvimento das atividades, bem como a entrega de relatório quando solicitado.

Origem do nome LEME

Como muitos nomes de projetos ou cursinhos, pressupõe-se que LEME seja uma sigla, entretanto este nome se refere ao LEME de um navio, por exemplo. De acordo com o Dicionário Michaelis (2021) substantivo masculino “leme”, em todas as suas definições, faz referência a um dispositivo que indica a direção a qual se deve seguir.

Esse verbete inspirou o nome do projeto LEME: Oficinas Preparatórias para o ENEM, que tem como pressuposto apontar direções para as quais os estudantes que participam podem seguir. Não cabe ao projeto determinar os rumos de vida dos estudantes, mas sim indicar possíveis direções, caminhos que podem ser trilhados através da educação. Isto se dá porque, ao ingressar no projeto, muitos estudantes são apresentados à estrutura oferecida pela Universidade Federal do Pampa, meios de ingresso no ensino superior etc (Moura; Oliveira; Nunes, 2021).

Ou seja, o projeto LEME não pretende ditar os caminhos possíveis para os alunos oriundos de escola pública, mas sim orientar os mesmos, trabalhando sua autonomia, para que eles sigam o caminho e conquistem a graduação que desejam, apoiando e direcionando da melhor forma possível.

Estrutura e funcionamento das edições

O funcionamento da execução do projeto é separada em diversos momentos. Primeiramente é feita uma reunião entre a equipe executora e o coordenador no projeto, para definir como será o andamento do mesmo durante o ano, além de quantas vagas serão ofertadas para alunos e como será feita a seleção de voluntários para o projeto. Sendo assim, após esta definição é realizada a seleção dos voluntários, na última edição foi através de um formulário online, em que os interessados deveriam adicionar seus dados e anexar uma carta de intenções que será avaliada para a seleção dos mesmos.

Assim sendo, a equipe executora juntamente com o coordenador realiza a seleção dos voluntários, seleção feita, é realizada uma reunião com todos os integrantes, com o objetivo de apresentar o projeto, funções e atividades a serem desenvolvidas e principalmente, selecionar bibliografias pertinentes e de acordo com a matriz do ENEM e demais vestibulares, para o bom rendimento dos alunos na prova (Cacciatore; Chaves; Colvero, 2024).

Figura 3: Preparação dos voluntários



Fonte: Instagram.@lemeoficial_unipampa, 2025

Em um segundo momento é feita a divulgação das inscrições, por meio das redes sociais, rádio e presencialmente nas escolas. Aquele aluno que possuir interesse em participar, pode se inscrever através de um formulário online ou de um formulário físico.

A partir deste ano (2025), a seleção dos alunos foi realizada através da avaliação da carta de intenção, que os educandos escrevem na realização da inscrição, avaliando o motivo do porque eles querem participar e como eles acreditam que o leme pode ajudar os mesmos. Sendo assim, foram ofertadas 60 vagas e todas foram preenchidas.

Após seleção feita, é realizada a abertura das atividades do projeto, em um primeiro dia, com apresentações, dinâmicas e conversas transversais com os educandos, aproximando assim os

alunos da equipe do projeto e também compreendendo o que os mesmos almejam e esperam do LEME. Sendo assim, seguindo para os próximos encontros com as oficinas preparatórias.

Figuras 4 e 5: Oficinas preparatórias



Fonte:Instagram.@lemeoficial_unipampa,2025

Importância da Extensão e Iniciação à Docência

O projeto Leme é um projeto de extensão, ou seja, o aluno irá conviver com o espaço universitário, a extensão universitária tem por objetivo justamente isso: aproximar a comunidade externa com a comunidade acadêmica, se efetivando através do projeto de extensão LEME, em que as oficinas são realizadas nos espaços da UNIPAMPA, campus - São Borja, o educando possui então, uma proximidade com o meio universitário, muitas vezes, percebendo que aquele espaço é público e no futuro pode ser ele que estará dentro da equipe do LEME por exemplo, ajudando estudantes assim como o mesmo foi ajudado.

A extensão universitária é um processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico que, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa, promove a interação transformadora entre a Universidade e a sociedade pela democratização dos saberes acadêmicos e do intercâmbio de saberes e experiências. A extensão universitária na Unipampa é regida pela Resolução nº 332/2021 - Normas para Atividades de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, 2021).

Dentre as dez edições, muitos ex-alunos do projeto retornam como oficinairos, como parte da equipe executora ou nas demais funções oferecidas, justamente por acreditarem que o mesmo faz a diferença na comunidade, além de trazer o aluno para dentro da universidade. Já se obteve egressos do LEME que voltaram (agora não mais como alunos), mas cursando graduações como, direito, ciências humanas, ciências sociais - ciência política, publicidade e propaganda, matemática, entre outros (Cacciatore; Chaves; Colvero, 2024).

Além do projeto citado ajudar aquele aluno oriundo de escola pública que sonha em estar dentro da universidade, o mesmo, auxilia alunos de licenciatura a possuírem uma iniciação a docência, sendo possível que no primeiro ano de graduação o licenciando possua contato com a sala de aula.

O projeto surgiu, desta forma, a partir de uma demanda dos acadêmicos do curso de Ciências Humanas – Licenciatura por um espaço para a prática da docência para além dos estágios obrigatórios ofertados pelo curso. No ano de 2015, iniciou-se o processo de criação e estruturação do projeto, visando possibilitar que estudantes do curso de Ciências Humanas – Licenciatura possuissem um espaço para aliar a teoria adquirida em sua formação acadêmica e a prática no ambiente da sala de aula complementando, assim, suas formações e, em contrapartida, estudantes de baixa renda da rede pública de ensino obtivessem acesso à preparação gratuita para o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM), (Moura; Oliveira; Nunes, 2021).

A iniciação à docência se faz necessário para a formação de professores qualificados, além de preparar os mesmos para os estágios. Segundo Paulo Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, um professor quando ensina algum determinado conteúdo a sua turma, não são apenas os estudantes que aprendem, o professor também está em constante aprendizado. Sendo assim, a iniciação a docência se torna uma forma do aluno de licenciatura perceber, como deve se portar na sala de aula, quais métodos são necessários durante uma aula, a necessidade de fazer uso de dinâmicas, além de se preparar para eventuais dificuldades que a docência carrega, como o desinteresse de algum aluno, falta de recursos ou eventuais problemas que ocorrem no dia a dia escolar. Ademais, Freire afirma que ninguém nasce professor, mas se forma continuamente, sendo de extrema importância a prática docente.

Oficinas realizadas com vínculo a matriz e funcionamento do ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fundado no ano de 1998, busca verificar o rendimento dos estudantes brasileiros que estão concluindo o ensino médio. A partir do ano de 2009, tornou-se uma das formas de ingresso para o ensino superior mais importantes do Brasil. O objetivo da prova é avaliar as habilidades dos discentes no nível de escolaridade básica, que é realizada por intermédio de uma avaliação composta pela criação de um texto dissertativo argumentativo e a resolução de questões objetivas de múltiplas escolhas, utilizando as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;

Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias.

Além disso, o ENEM possui uma matriz de referência⁴⁹ que funciona como um guia para a elaboração e estruturação de cada questão. Inicialmente, a matriz é dividida pelos eixos cognitivos, sendo eles: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação, elaborar propostas, que abrangem todas as áreas do conhecimento. Ademais, cada área do conhecimento possui sua matriz específica, onde são definidos os conteúdos, habilidades e competências de cada questão (INEP, GOV, 2009).

Diante disso, entende-se que ter conhecimento sobre a estrutura do exame é fundamental para um bom desempenho e realização da prova, visando isso, o cursinho Leme busca estruturar as oficinas ministradas com base na matriz referencial do ENEM, possuindo oficinairos de todas as áreas citadas. O projeto desenvolveu um cronograma de conteúdos a serem ministrados nas aulas em cima dessa base, para cada uma das áreas: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Química e Física) e Matemática e suas Tecnologias. Garantindo que os conteúdos e habilidades exigidos sejam ministrados corretamente por cada um dos oficinairos. Atualmente, os educadores presentes no projeto elaboraram a criação de um material didático, em um primeiro momento voltado para área de

⁴⁹ A Matriz de Referência do Enem utilizada atualmente é a mesma utilizada há vários anos, orientando a elaboração das provas com base em competências e habilidades, além de objetos dos conhecimentos presentes no exame (INEP, GOV, 2009).

Ciências Humanas, o mesmo é baseado na matriz do ENEM, trazendo para os educandos os conteúdos precisos na realização da prova, além de um suporte para o oficineiro na realização de sua oficina.

O Projeto LEME é Reconhecido pelo MEC e Aprovado pelo Edital CPOP

O CPOP⁵⁰ é a rede de apoio a cursinhos populares no Brasil, destinada a garantir suporte técnico e financeiro para a preparação de estudantes socialmente desfavorecidos que buscam ingressar na educação superior, especialmente por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Possuindo como unidade responsável a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

Este edital foi lançado esse ano (2025) e o projeto LEME não poderia ter ficado de fora. Assim sendo, a equipe executora do projeto organizou a documentação necessária juntamente com o coordenador, para tentar conseguir a aprovação deste edital.

Antes do LEME ser contemplado pelo edital dos cursinhos populares (CPOP), tudo era feito de forma voluntária, desde doação de lanches, até os oficineiros, a coordenação, todos que estavam presentes durante as atividades e ajudando era de total trabalho voluntário.

O Projeto Leme – Oficinas Preparatórias para o ENEM é uma ação pública que visa fomentar aulas de reforço para “o principal vestibular brasileiro”. O mesmo é ligado à Universidade Federal

⁵⁰ Rede de apoio a cursinhos populares no Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2025).

do Pampa – São Borja, e, vem desenvolvendo um árduo trabalho de quase uma década, de forma voluntária, por iniciativa de; professores, servidores, terceirizados e alunos da Unipampa (Assumpção, 2024).

Nesse contexto, a aprovação do LEME no edital da Rede Nacional de Cursinhos Populares (CPOP), em 2025, representou uma conquista de grande relevância, fortalecendo e ampliando significativamente a atuação do projeto.

O financiamento obtido através da aprovação no edital proporcionou grandes mudanças no projeto. Sendo assim, houve a possibilidade de os oficineiros, educadores, coordenadores e alunos possuírem uma bolsa mensal, sendo uma forma de renda extra para os professores formados e os discentes oficineiros.

A bolsa para os educandos participantes das oficinas é no valor de duzentos reais, e possui como objetivo diminuir a evasão, visto que muitos alunos acabam desistindo de estudar pois necessitam entrar no mercado de trabalho.

A pesquisa estatística mostra que os indicadores de repetência e evasão da educação básica referentes a 2020 - 2021 atingem, com maior vigor, as populações mais vulneráveis. No ensino médio, em relação à repetência, a modalidade de educação escolar quilombola registrou a maior taxa: 11,9%. Em seguida, estão a educação indígena (10,7%), a rural (5,2%) e a especial (3,7%). Já as escolas urbanas têm uma taxa de repetência de 3,9%. Quanto à evasão nessa etapa de ensino, a taxa do público masculino é maior, com 7,3%, enquanto o feminino é de 4,5% (Agência GOV / EBC, 2024).

Além disso, há também suporte administrativo⁵¹, podendo utilizar para alimentação, além de outras demandas. Desse modo,

⁵¹ O valor administrativo consta no valor de seis mil reais, podendo utilizar para aquisição de bens de consumo (EDITAL CPOP, 2025).

foi possível oferecer um lanche melhor aos alunos nos dias de atividades, além da confecção de uma camiseta do cursinho, tanto para professores quanto para os alunos e a produção de um material didático na área das ciências humanas que consta todos os conteúdos de acordo com a matriz do ENEM, além de questões e dicas de preparação.

Esta conquista trouxe impactos importantes para todos os envolvidos: para a equipe executora, oficinairos e coordenação, representou reconhecimento formal de suas competências e incentivo à excelência acadêmica, motivando-os a aprofundar o planejamento das aulas, desenvolver novas estratégias de ensino e promover maior interação com os estudantes; para os alunos, constituiu uma preparação mais sólida e abrangente para o ENEM, oferecendo não apenas conhecimento acadêmico, mas também o sentimento de pertencimento e valorização dentro do ambiente educacional (Chaves; Cacciatore; Colvero, Ferreira, 2025).

Através da contemplação do edital e o auxílio pago aos alunos, houve uma grande diminuição da evasão dos educandos. O LEME em suas edições pós-pandemia vivia em um sério problema de evasão (Assumpção, 2024). Sendo assim, em todas as edições futuras tentava se identificar o motivo, inclusive, enviado questionários de satisfação das oficinas e funcionamento do projeto para poder se obter algum retorno por parte dos alunos, entretanto, o público que evadia das aulas, não respondia o questionário, deixando assim um questionamento referente a uma evasão que já chegou a 80% no ano de 2024 dos alunos inscritos.

Dentre os motivos de evasão de um preparatório para vestibular Marco Antonio Assumpção em seu Trabalho de conclusão de curso aponta:

Mesmo com todo este aparato público e gratuito por parte dos oficinairos e da Unipampa, observa-se um índice relevante de evasão ao final de cada edição do projeto. Ferreira (2024)

assevera: “Infelizmente, cerca da metade dos alunos desistem, ficam pelo caminho”. Entretanto, este movimento negativo de desistência, não é prerrogativa exclusiva do LEME, está dentro da margem corriqueira dos cursinhos pré-vestibulares, inclusive dos particulares. Ao que pese, por ser de cunho comunitário e, por inserir alunos advindos de escolas públicas e, especialmente destas últimas, os índices são ainda maiores. Consequentemente, por ser o público alvo do projeto, estes alunos são os que mais sofrem com esta anomalia, em particular, assinalar que este fenômeno se intensificou consideravelmente no período pós Pandemia de Covid-19, mais precisamente de 2020 em diante. (Assumpção, 2024).

Este ano o número de vagas foi reduzido para sessenta vagas apenas, além de que o aluno interessado, ao se inscrever, deveria justificar através de uma carta de intenção⁵², porque gostaria de participar do projeto, selecionando os alunos que realmente estavam interessados em estudar e aprender. Ademais, aqueles que possuíssem interesse poderiam receber o auxílio permanência no valor de duzentos reais oferecido pelo CPOP.

Dessa forma, nesta edição até o momento apenas 50% dos alunos evadiram, comparado ao último ano que foi 80%, houve uma diminuição de 30% de evasão, estima-se que nas próximas edições o número de alunos evadidos seja menor e se consiga concluir as atividades dos projetos com o mesmo número de alunos que no início.

⁵² A carta de intenções foi avaliada não principalmente pela bela escrita, e sim analisando se o aluno inscrito realmente deseja estudar e acredita que o projeto LEME pode ajudar na conquista de passar no vestibular.

Figuras 6 e 7: Atividades do Projeto LEME



Fonte:Fonte:Instagram.@lemeoficial_unipampa,2025

Reconhecimento do LEME no ano de 2025

Além de ser reconhecido pelo MEC⁵³ o projeto foi convidado a realizar um aulão preparatório na cidade de Santo Antônio das Missões, pelo convite do Vereador Tomás Balbé, o aulão com foco em estratégias e redação do ENEM, ocorreu no Colégio Estadual Tolentina Barcelos Gonçalves (TBG). Além disso, o LEME foi homenageado pela câmara municipal de vereadores - São Borja, indicado pelo vereador Valério Cassafuz. O reconhecimento do projeto LEME dentro e fora da cidade de São Borja, é de extrema importância para o fortalecimento e continuação de projetos que visam ajudar o estudante, oriundo de escola pública, a estarem nos espaços universitários.

⁵³ Ministério da Educação.

Figuras 8 e 9: Homenagem da Câmara Municipal de Vereadores – São Borja



Fonte:Instagram.@lemeoficial_unipampa,2025

Considerações finais

Contudo, destaca-se a importância da extensão universitária, exemplificada através do projeto LEME, pois assim é possível que o aluno oriundo de escola pública, tenha conhecimento e convivência com o mundo acadêmico de modo que o mesmo sinta que a universidade é sim para todos. Além de ser um local de troca mútua, pois osicineiros licenciandos que ali atuam aprendem a cada oficina a melhorar seus métodos e técnicas de ensino, através da iniciação a docência que o projeto proporciona.

Sendo assim, em relação ao rendimento dos alunos, em 2024 foi feita uma análise dos resultados dos simulados aplicados no início e no final da edição, concluindo então que no último simulado, após todas as oficinas serem ministradas em comparação ao primeiro simulado (aplicado antes de começarem as oficinas) houve um aumento de rendimento de 3,75%. Já em

2025, fazendo a comparação do mesmo modo, houve um aumento de rendimento de 8,5% no geral. Para além do simulado, o projeto possui alunos com diversas aprovações em cursos de graduação, como por exemplo cursos da universidade federal do pampa, como direito, ciência política - ciências sociais, ciências humanas, relações públicas, publicidade e propaganda, agronomia, matemática, odontologia, entre outros.

Conclui-se então enfatizando a importância do projeto LEME: Oficinas preparatórias para o ENEM, possui na sociedade são-borjense, principalmente após seu reconhecimento pelo MEC, momento de grande alegria para todos que lutavam para manter em pé o projeto de forma voluntária, agora possuindo recursos para executar da melhor forma possível para que os alunos tenham um local de estudo qualificado e seguro. Portanto, pretende-se seguir com diversas edições futuras com o intuito de melhorar cada vez mais o projeto e aumentar o número de aprovações de alunos no ENEM e demais vestibulares.

Referências

ASSUMPÇÃO, Marco Antonio Almeida. **O Grupo de Apoio da Política Pública LEME – Oficinas Preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Pampa, São Borja, RS, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma MEC – CPOP**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cpop>. Acesso em: 30 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

INEP. ENEM: procedimentos de análise. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_procedimentos_de_analise.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

INEP. Matriz de referência do Enem. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [s.d.]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

MANUTENÇÃO NÁUTICA. **O que é o leme?** Disponível em: <https://manutencionautica.com.br/o-que-e-o-leme/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MOURA, Thais Costa. Os impactos das ações extensionistas do Projeto Leme: oficinas preparatórias para o ENEM aos estudantes do município de São Borja-RS. 2019. 68 p.

UNIPAMPA. Apresentação – Extensão. Disponível em: <https://unipampa.edu.br/portal/apresentacao-extensao>. Acesso em: 01 dez. 2025.

CHAVES, Maria; CACCIATORE, Gianna Denis; GODÓY, Tamires Cassal Gauna; FERREIRA, Ewerton da Silva; COLVERO, Ronaldo. *Leme: Fortalecimento de Oficinas Preparatórias para o Enem por Meio do Apoio do CPOP*. In: SIEPE — Salão Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão, Anais... [s.l.], v. 3, n. 17, 2025. Disponível em:

<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/121012>. Acesso em: 01 dez. 2025.

CACCIATORE, Gianna Denis; CHAVES, Maria Alzira Lira; RIBEIRO, Melissa da Rosa; SOUZA, Ana Laura Rodrigues de; ESPÍNDOLA, Amandha de Abreu; COLVERO, Ronaldo Bernardino. *LEME: Oficinas Preparatórias para o ENEM* (2024). In: SIEPE — Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 3, n. 16, 2024. *Anais...* [s.l.], 2024. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/118683>. Acesso em: 01 dez. 2025.

AGÊNCIA GOV / EBC. Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica. Agência Gov, 22 fev. 2024.

Disponível em:

<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2025.

UM MOSAICO DE PARADOXOS: EDUCAÇÃO EM SAÚDE, TRANSEXUALIDADE E O CONCEITO PLURAL DE SAÚDE EM NIETZSCHE

Wendel Johnson da Silva

Introdução

A pesquisa parte do pressuposto de que a produção e a difusão do conhecimento científico constituem importantes estratégias de educação em saúde. Nesse contexto, busca discutir as relações entre gênero, saúde e cidadania, com ênfase nas vivências de pessoas transexuais e travestis, de modo que considera a identidade de gênero como um elemento fundamental para a compreensão do processo saúde-doença.

Diante disso, a plena realização da dignidade da pessoa humana por meio de sua cidadania encontra obstáculo já no preconceito relativo a pessoas transgênero e travestis, haja vista que existe uma implicação inevitável da negligência com a saúde dessa população. Convém salientar, porém, que cada grupo social possui múltiplas facetas próprias de sua realidade. Nesse contexto, tal cenário torna-se evidente, sobretudo com a opção pelo Processo Transexualizador, que sofre diversas críticas de natureza preconceituosa, que vêm à tona cotidianamente nas cidades brasileiras (Baere; Zanello, 2018).

Entretanto, pode-se dizer que a amálgama de exclusão e indiferença, na maioria das vezes, tem sido colocada à margem da discussão sobre a saúde mental das pessoas que se identificam enquanto trans e travestis. (Chinazzo et al., 2021). Tal quadro

sugere, por conseguinte, a necessidade de se pesquisar de modo compromissado e profundo sobre as causas que endossam o modelo de cerceamento de direitos das pessoas LGBTQIAPN+ à luz de suas peculiaridades, haja vista o contraste com a premente questão do suicídio.

Diante disso, são diversas as formas de resistência que se formaram, como o próprio movimento LGBTQIAPN+. Por exemplo, o dialeto Pajubá desenvolveu-se entre as pessoas travestis e repercutiu sobremaneira a recente visibilidade literária e midiática (Carvalho, 2018; Alós, 2021), não obstante o sistema de opressão estrutural às minorias, dentre as quais incluem-se, indubitavelmente, as pessoas transgênero e travestis (Rocon et al., 2019).

Nesse ínterim, o conceito de saúde perpassa variadas nuances históricas relacionadas à sua intrínseca complexidade. De fato, isso aponta para a necessidade de se caracterizar a saúde do ponto de vista do debate filosófico (Silva; Schraiber, 2019). Além disso, a ideia, sobretudo, de se poder conceituar a saúde, repousa também no âmago do pensamento crítico das ciências sociais e da Filosofia da Saúde (Biato; Leão; Monteiro, 2020).

Desse modo, convém apontar a significação do ser da saúde de forma que se torne palpável e que se possa abordar questões próprias, como as limitações culturais do Ocidente e a influência do processo social no adoecimento enquanto determinante do estado hígido (Corrêa et al., 2020). Em suma, este estudo pretende analisar o contraste entre a saúde mental de pessoas transexuais, o conceito de saúde vigente implica na oferta de cuidado e a facticidade da cidadania à luz do conceito de saúde plural presente na filosofia nietzschiana.

A complexidade da oferta

No século XX, a Organização Mundial da Saúde (OMS), definiu "saúde" como completo bem-estar físico, psíquico e social. Por conseguinte, o direito à saúde permeia a concepção intrínseca ao termo, isto é, diz respeito à manutenção da saúde como um direito associado à cidadania (Araújo, 1979; Barcellos *et al.*, 2017). Entretanto, apesar da amplitude da interpretação sobre o processo saúde-doença atualmente proposto na literatura, mostra-se indubitável que, por outro lado, tem-se, também, transformado a ideia de saúde em uma amálgama terminológica que se assemelha à utopia, ou simplesmente uma equivocada interpretação, já que o "completo bem-estar", em todos os âmbitos, nunca se aproxima do usuário do sistema de saúde (Sagre; Ferraz, 1997; Silva; Schraiber, 2019; Corrêa *et al.*, 2020).

Com efeito, no Brasil a Constituição de 1988 solidificou tal interpelação pelo direito à saúde, por meio da criação do Sistema Único de Saúde (SUS), o que tornou o Estado responsável pela positivação deste direito (Lunardi, 2011). No entanto, pode-se dizer que, até o presente momento, este conceito jurídico não demonstra facticidade quanto à qualidade de vida dos indivíduos, visto que se comporta à margem da subjetivação da maioria dos atores que insurgem na história contemporânea de adoecimento (Baere; Zanello, 2018). É o caso, por exemplo, da influência do setor judiciário no que diz respeito às questões de saúde, o qual pode lesar os cidadãos em suas demandas prementes (Gomes, 2022).

Nesse sentido, a integralidade da assistência à saúde mostra-se intrinsecamente relacionada à possibilidade de compreensão das questões que são pertinentes à saúde, o que prescinde, por conseguinte, do insuficiente modelo biomédico de assistência à saúde. Por sua vez, segundo Silva e Schraiber

(2019), tal paradigma não coaduna com o paradigma ainda persistente nos serviços em relação às questões de saúde, já que o processo de reinterpretação da saúde está distribuído mormente por meio de outros conceitos que perpassam o intento mecanicista de compreender os processos de individuação, como a integralidade e a equanimidade (Corrêa *et al.*, 2020).

Entende-se que o debate sobre saúde exige a complexificação do conceito e a reinterpretação do processo saúde-doença que se mostra essencialmente multifário, ou diverso, no quadro sócio-histórico, com relação à implementação de alternativas suficientemente eficazes e efetivas na resolução das demandas relacionadas ao adoecimento, como são as políticas públicas em saúde (Rocon, 2019; Araújo, 1979).

A pluralidade da saúde em Nietzsche

De acordo com Krein (2021), conceituar saúde tende a diversificar-se à luz da sociedade ou mesmo das demandas sociais recentes em relação ao conceito (Farias; Minghelli; Soratto, 2020). Para Silva, Schraiber e Mota (2019), como um fenômeno historicamente construído, que é compreendido em sua totalidade sócio-histórica e politizado na medida em que envolve decisões do Estado.

Particularmente, desde meados do século XX, o paradigma biomédico flexineriano fragmentava a assistência em saúde e o ser humano à sua doença (Cesario; Cesario; Santos, 2019). Nesse contexto, a experiência profissional e a complexidade do processo saúde-doença demonstraram a instabilidade desse modelo, como se denunciou na Reforma Sanitária Brasileira (RSB) (Silva; Schraiber; Mota, 2019).

A partir disso, mostra-se imprescindível superar a compreensão da saúde enquanto ausência de doença, ao molde flexneriano, a fim de ofertar cuidado em saúde de forma integral (Silva; Schraiber; Mota, 2019). Além disso, deve-se recordar sobremaneira a importância do fator interprofissional no processo saúde-doença quanto à promoção da saúde e prevenção de agravos. Obviamente, o conceito de promoção diz respeito a uma discussão recente (Faria; Minghelli; Soratto, 2020), mas convém salientar que, na história, a importância do profissional de saúde versa, mormente, ao que ele se responsabiliza em seu setor de atuação, isto é, na promoção de saúde e na oferta de cuidado (Lima; Flor; Noro, 2023).

Demais disso, segundo Freitas e Silva (2023), o filósofo alemão Friedrich Nietzsche representa um passo decisivo na compreensão do ser da saúde no âmbito filosófico e social, uma vez que sua percepção, a despeito da época na qual a esboça, tende a caracterizar o processo saúde-doença perpassando as fronteiras impostas no modelo tecnicista e biomédico (Biato; Costa; Monteiro, 2017). De acordo com Freitas e Silva (2023), para o filósofo, a saúde deve ser compreendida de forma plural, o que supera concepção puramente biomédica e reducionista do processo (Biato; Costa; Monteiro, 2017).

Além disso, em Nietzsche, a saúde não deve ser vista de forma unicausal, visto que, a partir da pluralidade relativa às causas que a formam em uma sociedade, apresentam-se, outrossim, implicações oriundas do que pertence ao próprio indivíduo, que deveria ser alvo da oferta de cuidado. A filosofia nietzschiana, por sua vez, tem imprescindível participação no que diz respeito à elaboração deste novo paradigma no âmbito da saúde, neste caso brasileira, conforme a realidade social factível atualmente, visto que sua compreensão dá-se à luz dos limites

econômicos que o país possui para sua realização e não transcura, por outro lado, os determinantes sociais (Freitas; Silva, 2023).

Educação em saúde, gênero e saúde mental

A conceituação de transexualidade não pode ser pautada no formato essencialista que reduz gênero à sexualidade, uma vez que a discussão se insere em um nível mais profundo, pois a relação entre gênero e sexualidade se percebe, mais uma vez, intrincada do ponto de vista teórico-prático, isto é, a identidade de gênero não pode ser reduzida aos padrões previamente estabelecidos na sociedade, já que se deve entender a transexualidade como uma identidade de gênero que desenvolve por múltiplos fatores (Moreira; Marcos, 2019). Na perspectiva da Organização Mundial da Saúde, conforme Cano-Prais, Costa-Val e Souza (2021), a identidade de gênero se relaciona à vivência profundamente sentida de ser homem, mulher, ambos, nenhum ou outra categoria, ligada ao autorreconhecimento e não reduzida à biologia ou ao aspecto social.

Além disso, a educação em saúde se apresenta ao debate de acordo com os conhecimentos científicos atuais que preconizam, a saber, o estado hígido como imbricado aos determinantes sociais (Lima; Flor; Noro, 2023). Nesse sentido, Silva, Schraiber e Mota (2019) propõem a saúde como um processo alcançável por meio de uma postura estatal adequada, o que contraria a ideia flexineriana de ausência de saúde como ausência de doença (Cesario; Cesario; Santos, 2019).

No percurso histórico, porém, apresentaram-se limitações epistemológicas que são frutos do ideal cerceador, uma vez que se propõe a compreensão da identidade de gênero como uma

questão até mesmo "reversível" (Rocon *et al.*, 2019). Decerto, a comunidade trans enfrenta diversos desafios em todo o mundo, mas esses óbices à sua cidadania se intensificam em sociedades com forte presença de ideologias conservadoras (Santos *et al.*, 2018). No Brasil, essa realidade se torna ainda mais complexa devido ao contexto sociopolítico e cultural do país, o qual é marcado por valores tradicionalistas e religiosos de base fundamentalista que muitas vezes marginalizam e discriminam as minorias (Facchini; Sivori, 2017).

Nesse contexto, discursos transfóbicos questionam a legitimidade da identidade trans, de modo que a patologizam como um distúrbio mental ou uma escolha individual (Santos *et al.*, 2018). Tal posicionamento tende a gerar sofrimento emocional e psicológico para as pessoas trans, além de dificultar o acesso a direitos sociais, por exemplo à saúde e à educação de qualidade. Além disso, leis e projetos de lei que visam criminalizar a expressão de gênero (Facchini; Sivori, 2017), como a restrição do uso de banheiro de acordo com a identidade de gênero, também representam um retrocesso e colocam em risco a segurança da população trans por promoverem uma cultura do medo baseada no que é inverossímil (Alves; Moreira; Jayme, 2021).

Desigualdades e identidade de gênero

No sistema de saúde brasileiro, o acesso à hormonioterapia e cirurgias de redesignação sexual ainda é precário e enfrenta diversos obstáculos, como longas filas de espera, burocracias excessivas para seu acesso e a falta de profissionais especializados em oferecer cuidados adequados

com tecnologias leves (Chinazzo *et al.*, 2021). Tal cenário implica no cerceamento de direitos sociais, como a saúde, bem como a plena realização da cidadania dos indivíduos por meio do respeito à sua dignidade humana.

Ademais, a transfobia estrutural se manifesta de diversas formas, desde violência física e verbal até discriminação no mercado de trabalho, por meio da escassez de oportunidades, na educação por meio da exclusão social, e em outros campos (Alves; Moreira; Jayme, 2021). Diante disso, e de demais complexidades, pode-se compreender o porquê de as taxas de suicídios entre pessoas transgênero serem extremamente altas, especialmente entre mulheres trans e travestis negras e indígenas, à luz dos recortes sociais (Lima; Flor; Noro, 2023; Oliveira; Vedana, 2020). Em uma pesquisa realizada com pacientes do ambulatório de transgêneros do Hospital Dia, no Distrito Federal, conforme Corrêa *et al.* (2020), “154 participantes transexuais, foi observado que 48,3% possuíam ideação suicida e 23,8% tentaram suicídio”.

Segundo Silva e colaboradores (2021), distante do espectro externo, o suicídio trata-se de uma prioridade no âmbito da saúde pública e coletiva, haja vista que se está a tratar da segunda maior causa de morte entre pessoas de 15 a 29 anos e que, ademais, apresenta números exponenciais a despeito da subnotificação. Por sua vez, em contraste com pessoas cisgênero, indivíduos transexuais apresentam alto índice no que se refere à perpetração da prática de suicídio (Gomes *et al.*, 2022), já que a atenção à saúde para pessoas transgênero ainda se apresenta pouco resolutiva, além de fragmentada e excludente em relação ao direito social proposto na Carta Magna (Lima; Flor; Noro, 2023).

Convém salientar, porém, que, antes mesmo de qualquer ação factível em relação ao suicídio, tem-se, à medida que a cultura oprime, um realce do pensamento que promove tal resposta abrupta ao cotidiano (Oliveira; Vedana, 2020). De casuística multifária – caso venham a ser conhecidos pelo profissional de saúde e pela sociedade –, há fatores de risco que são modificáveis, como o fim da transfobia e da exclusão social, de modo a tornar possível a elaboração de medidas de prevenção e políticas relativas à qualidade de vida dos indivíduos (Corrêa *et al.*, 2020), como é o caso do Processo Transexualizador (Cazeiro *et al.*, 2022).

Não obstante, segundo alguns autores, tal processo, incorporado ao SUS em 2008 e regulado a partir de 2013 sob uma nova portaria, estava “norteadado pela concepção da transexualidade como um transtorno mental” (Cano-Prais; Costa-Val; Souza, 2021). Com efeito, como também discutiam diversos outros teóricos, a identidade de gênero era entendida simplesmente como a disforia do modelo médico-psiquiátrico, sem distinção tanto no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5a revisão (DSM-5), quanto na Classificação Internacional de Doenças, 10a revisão (CID-10), vigente àquela época (Vieira *et al.*, 2020).

Por outro lado, apesar dos avanços recentes sobre o assunto – a exemplo de a transexualidade não ser mais entendida como disforia de gênero pelo DSM-5-TR e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio do CID-11 (Cano-Prais; Costa-Val; Souza, 2021) –, deve-se admitir que a expressão agora escolhida, isto é, a categoria de incongruência de gênero, também tem origem na cisnormatividade exclusivista e fomenta uma abstração do ser social para Cruz, Ventura e Mafra (2023), apesar de a presente edição intencionar ser menos patologizante que a

precedente. Forma-se, destarte, um amálgama de problemáticas intrincadas que, particularmente, apresentam implicações nos setores mais diversos, como as ciências humanas e da saúde, o que torna premente uma resolução palpável no âmbito interdisciplinar.

Considerações finais

No Brasil, a desigualdade social indica, outrossim, uma acessibilidade escassa com relação às necessidades hígidias da população LGBTQIAPN+. Sob este viés, sequer sobre a morte dessas pessoas há dados oficiais, o que reverbera no planejamento e ação relativa à promoção da cidadania de pessoas trans, por conseguinte, já que seu estado é inviabilizado. A pesquisa demonstra que a saúde deve ser compreendida de forma plural, a partir da leitura nietzschiana, e que a saúde de pessoas transexuais deve ser compreendida de forma holística. Ademais, o ideal de produzir campanhas pertinentes ao suicídio parece convincente à primeira vista, já que se está pensando em contornar uma situação urgente na saúde pública.

No entanto, a despeito da admissão de um fato, isto é, de que existem pessoas que recorrem ao suicídio, mesmo que ele se configure como problema de saúde pública, a partir de ulterior estado de adoecimento psíquico, convém salientar que esse tipo de inserção social não contorna de *per se*, ainda hoje, tal problemática a fim de se ter uma minoração das implicações sociais, como a exclusão e o preconceito. Faz-se mister, então, que se perpassasse o nível meramente verbal e se mostre, na prática, por meio da aplicação palpável do direito social à saúde, uma

mudança paradigmática em relação a pessoas transgênero, por meio do respeito à sua identidade.

Pensar, por exemplo, que o suicídio se encaixa numa prateleira do arrependimento posterior à transexualização simplesmente descarta o processo de subjetivação individual, ou seja, convém, por outro lado, admitir que, antes da opção pelo processo transsexualizador, já existia o ator social contra o qual se direcionaram diversas formas de preconceitos – arraigados na cultura – por sua identidade de gênero que, apenas posteriormente, teria consolidação factual. Demais, com a realização do processo e a facticidade de seu gênero poder ser vivido plenamente, na mesma esteira dos desgastes culturais, e concomitantemente a eles, apresenta-se a concentração de desafios próprios da exclusão social, a exemplo da transfobia estrutural.

No que diz respeito ao debate sobre transexualidade e suicídio, pode-se dizer que a conclusão basilar, exposta na literatura, como se viu, repousa sob a égide da prevalência de suicídios entre pessoas transgênero. Entretanto, corresponde à tarefa do pesquisador de educação em saúde observar os dados das pesquisas de forma sobremaneira crítica a fim de coligir corretamente o que o indicador pretende esboçar, sem descuidar dos determinantes sociais da saúde. Nesse sentido, convém salientar que o suicídio, dada sua característica essencialmente multifacetada, ser indubitável, e mostra ser necessária uma abordagem solidificada de modo a tornar palpáveis os óbices relativos à superação da cultura de opressão a pessoas trans, como se fez, e, ulteriormente, trazer à discussão a possibilidade de oferta de cidadania.

Referências

ALÓS, A. P. Transitoriedades, transgeneridades, transidentidades: representação e autoria trans na narrativa brasileira. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Salvador, v. 23, n. 44, p. 9-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2596-304x20212344apa>. Acesso em: 09 ago. 2024.

ARAÚJO, J. D. O direito à saúde: um problema de administração e de política. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 03, n. 03, p. 07-21, 1979. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v3.3-003>. Acesso em: 09 ago. 2024.

ALVES, C. E. R.; MOREIRA, M. I. C.; JAYME, J. G. O binarismo de gênero nas placas de banheiros em espaços públicos. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 33, p. e228122, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33228122>. Acesso em: 09 ago. 2024.

BAERE, F.; ZANELLO, V. O gênero no comportamento suicida: Uma leitura epidemiológica dos dados do Distrito Federal. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 23, n. 2, p. 168-178, 2018.

BARCELLOS, A. P. et al. Direito à saúde e prioridades: introdução a um debate inevitável. **Revista Direito Getúlio Vargas**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 457-483, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6172201718>. Acesso em: 09 ago. 2024.

BIATO, E. C. L; COSTA, L. H.; MONTEIRO, S. L. Uma leitura crítica sobre saúde-doença e suas noções. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 04, p. e300410, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300410>. Acesso em: 09 ago. 2024.

BIATO, E. C. L.; COSTA, L. B.; MONTEIRO, S. B. Pequenas e grandes saúdes: uma leitura nietzschiana. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 965-974, 2017.

Disponível em: [https://doi.org/10.1590/1413-](https://doi.org/10.1590/1413-81232017223.18412015)

81232017223.18412015. Acesso em: 09 jul. 2024.

CESARIO, R. R.; CESARIO, M.; SANTOS, C. G. DOS ..

Alvorecer do Paradigma Sistêmico na Educação Médica.

Revista Brasileira de Educação Médica, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 305–313, 2019.

CANO-PRAIA, H. A.; COSTA-VAL, A.; SOUZA, E. R.

Incongruências classificatórias: uma análise dos discursos sobre as propostas da CID11 em relação às experiências trans.

Cadernos Pagu, São Paulo, n. 62, p. e216219, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449202100620019>. Acesso em: 09 ago. 2024.

CARVALHO, M. F. L. Notas Etnográficas sobre duas

manifestações de rua do Ativismo trans no Brasil. **Revista**

Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 33, n. 96, p.

e339616, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.17666/339616/2018>. Acesso em: 09 ago. 2024.

CAZEIRO, F., et al. Processo Transsexualizador no SUS:

Questões para a psicologia a partir de itinerários terapêuticos e despatologização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 27, p.

e48503, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.4025/psicolestud.v27i0.48503>. Acesso em: 09 ago. 2024.

CHINAZZO, I. R., et al. Impacto do estresse de minoria em

sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26,

suppl 3, p. 5045-5056, 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.28532019>.
Acesso em: 09 ago. 2024.

CORRÊA, F. H. M., et al. Pensamento suicida entre a população transgênero: um estudo epidemiológico. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 1, p. 13-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000256>. Acesso em: 09 ago. 2024.

CRUZ, G. B.; VENTURA, A.; MAFRA, L. F. Sentidos de Incongruência de Gênero na CID-11. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 17, p. e1727, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/69202>. Acesso em: 09 ago. 2024.

FACCHINI, R.; SIVORI, H. Conservadorismo, direitos, moralidades e violência: situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 50, p. e175000, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201700500000>. Acesso em: 09 ago. 2024.

FARIAS, J. M.; MINGHELLI, L. C.; SORATTO, J. Promoção da saúde: discursos e concepções na atenção primária à saúde. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 381-389, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1414-462X202028030351>. Acesso em: 09 ago. 2024.

FREITAS, F.; SILVA, L. O conceito de saúde no Ecce Homo de Nietzsche. **Aufklärung: revista de filosofia**, João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 67-84, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/arf/article/view/63336>. Acesso em: 09 ago. 2024.

GOMES, H. V., et al . Suicídio e população trans: uma revisão de escopo. **Ciencia y Psicología**, Montevideo, v. 16, n. 1, p. e2501, 2022. Disponível em:

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212022000101207&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 09 ago. 2024.

LIMA, R. T.; FLOR, T. B. M; NORO, L. R. A. Systematic review on health care for transvestites and transsexuals in Brazil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 57, p. 19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2023057004693>. Acesso em: 09 ago. 2024.

LUNARDI, G. M. A fundamentação moral dos direitos humanos. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 201-209, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802011000200007>. Acesso em: 09 ago. 2024.

MOREIRA, E. A. S.; MARCOS, C. M. Breve percurso histórico acerca da transexualidade. **Psicologia Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 593-609, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p593-609>. Acesso em: 09 ago. 2024.

OLIVEIRA, E. T.; VEDANA, K. G. G. Suicídio e depressão na população LGBT: postagens publicadas em blogs pessoais. **Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 4, p. 39-48, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.168145>. Acesso em: 09 ago. 2024.

ROCON, P. C., et al. Desafios enfrentados por pessoas trans para acessar o processo transexualizador do Sistema Único de Saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 23, p. e180633, 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/Interface.180633>. Acesso em: 09 ago. 2024.

SANTOS, J. V. O., et al. Conservadorismo, posicionamento político e preconceito contra casais adotivos homossexuais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 23, n. 1, p. 57-66, 2018.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 5, p. 538-542, 1997.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101997000600016>. Acesso em: 09 ago. 2024.

SILVA, M. J. S.; SCHRAIBER, L. B.; MOTA, A. The concept of health in Collective Health: contributions from social and historical critique of scientific production. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 01, p. e290102, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312019290102>. Acesso em: 09 ago. 2024.

SILVA, G. W. S., et al. Fatores associados à ideação suicida entre travestis e transexuais assistidas por organizações não governamentais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, suppl 3, p. 4955-4966, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.32342019>. Acesso em: 09 ago. 2024.

SILVA, M. J. S.; SCHRAIBER, L. B.; MOTA, A. Das possibilidades de um conceito de saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Manguinhos, v. 17, n. 1, p. e0019320, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00193>. Acesso em: 09 ago. 2024.

VIEIRA, E. S., et al. Psicologia e Políticas de Saúde da População Trans: Encruzilhadas, Disputas e Porosidades. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, n. spe3, p.

e228504, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003228504>. Acesso em: 09 ago. 2024.

SOBRE A EQUIPE ORGANIZADORA

Mical de Melo Marcelino

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.
Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado
Profissional em Educação Básica do Instituto de Ciências
Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *mical.marcelino@ufu.br*

Jardel Silva França

Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade
Federal do Acre (PPGLI/ Ufac). Professor temporário da área de
História na Universidade Federal do Acre. Filiado à Associação
Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN). Membro
do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e
Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).

E-mail: *jardel.franca@ufac.br*

Anderson Pereira Portuguese

Doutor em Geografia Humana pela Universidad Complutense
de Madrid. Professor do curso de Geografia da Universidade
Federal de Uberlândia.

E-mail: *portuguez.andersonpereira@gmail.com*

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Ana Paula Romero Bacri

Professora do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Campus do Pontal. Mestre e doutora em Educação pela Universidade de Uberlândia (UFU).

E-mail: *anaromer@ufu.br*

Ardnóxela Medeiros Lino

Graduanda em Física (Licenciatura) pela Universidade Federal de Uberlândia. Participante do programa de formação docente PIBID (Programa de Iniciação à Docência). Graduanda em Ciência da Computação (Bacharelado) na Universidade Anhanguera.

E-mail: *ardnaxela.lino@ufu.br*

Ariane Pinto Dantas Silva

Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Sergipe, Professora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Colégio Técnico Mário Barbon.

E-mail: *arianedantas3003@gmail.com.br*

Carmen Regina Dornelles Nogueira

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo.
Coordenadora Técnica do Geoparque Raízes de Pedra.
Professora do curso do Programa de Pós-Graduação em Ciência
Humanas - Unipampa.

E-mail: *carmennogueira@unipampa.edu.br*

Charlene Cristiane Medeiros de Moura

Pedagoga pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada
em Administração de Empresas pela Universidade de Uberaba.
Pedagoga no Centro Educacional Professora Alessandra
Oliveira de Andrade em Uberlândia.

E-mail: *charlene.moura@educacao.mg.gov.br*

Cristiane Maria Ribeiro

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.
Docente no Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. Docente
do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação
Básica.

E-mail: *cristiane.maria@ifgoiano.edu.br*

Colignon Junio Freitas Portuguez

Licenciado em Geografia pela Universidade Pitágoras Anhanguera, licenciado em Letras Português e Espanhol pelo Centro Universitário Cidade Verde. Pós-graduação Lato Sensu em Africanidades e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas UnifaheE-mail: *colignonjunior@hotmail.com*

Débora Francisca de Lima Thomazini

Doutoranda em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

E-mail: *debora.lima@uftm.edu.br*

Delmaci Ribeiro de Jesus

Mestre em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professor de História na secretária de educação do Estado da Bahia e no Colégio Técnico Mário Barbon.

E-mail: *delmaciribeiro@hotmail.com*

Diego Correia Machado

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia EDUCANORTE. Professor temporário da área de História na Universidade Federal do Acre.

E-mail: *diego.machado@ufac.br*

Edineia Etelvina de Moraes

Graduando Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia,
Campus Pontal.

E-mail: *edineia.morais@ufu.br*

Francielle Amâncio Pereira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
- Unicamp. Professora do Instituto de Biologia da Universidade
Federal de Uberlândia- UFU

E-mail: *francielleamancio@ufu.br*

Felipe Simão Camacho

Graduando em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela
Universidade Federal de Uberlândia. Participante do programa
de formação docente PIBID (Programa Institucional de Bolsa de
Iniciação à Docência) e integrante do projeto AFIN, cursinho
preparatório para o ENEM da UFU.

E-mail: *felipe.camacho@ufu.br*

Fernanda Monteiro Rigue

Professora dos cursos de Química (Licenciatura e Bacharelado)
do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da
Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Campus do Pontal.

Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-
graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM). Licenciada em Química pelo Instituto

Federal Farroupilha (IFFar) Campus São Vicente do Sul (SVS).
Líder do habitAR: Grupo de estudos e pesquisa em educação,
ciência e vida (CNPq/UFU)

E-mail: *fernandarigue@ufu.br*

Geovanna Rosamaria Silva Nunes

Graduanda do curso de Letras - Português e Literaturas de
Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *geovanna.nunes@ufu.br*

Gladis Kunz Rosa

Licenciada em Ciências Humanas – Unipampa.
Mestranda do PPG em Ciências Humanas - Unipampa.
Professora da Rede Básica de Educação do Estado do Rio
Grande do Sul.

E-mail: *gladis-rosa@educar.rs.gov.br*

Gricieli Pinheiro Robaina

Licencianda em História da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul/UFMS – Campus Nova Andradina/CPNA

E-mail: *gricielirobaina@gmail.com*

Gustavo Faria de Matos

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação
(Profissional) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de

pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Médico Formado pela Universidade de Uberaba e residência em pediatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

E-mail: *gusfmatos@hotmail.com*

Ian Costa Paiva

Bacharelando em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac). Pesquisador lotado no Ministério da Cultura, onde atua na Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Acre (Iphan-Ac)

E-mail: *ian.paiva@sou.ufac.br*

Ícaro Uriel Brito Santos

Doutorando em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

E-mail: *icaro.santos@uftm.edu.br*

Isabella Ingrid Silva

Graduada em Pedagogia. Assistente administrativo na Creche Maria de Nazaré I, em Ituiutaba, Minas Gerais (MG), Brasil.

E-mail: *isabella.ingrid@ufu.br*

Jeane Medeiros Silva

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Associada do Curso de Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia, Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

E-mail: *jeane.medeiros@ufu.br*

João Victor Tavares

Graduando em Física pela Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa e Formação de Professores de Física (GPPF-UFU) atuando como pesquisador de Iniciação Científica na área de formação de professores.

E-mail: *joao.tavares1@ufu.br*

Josenilda Moreira dos Santos

Doutoranda em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas - UFRB, professora da rede municipal de Irará.

E-mail: *josenilda.geografia@gmail.com*

José Mário Bispo Gonçalves Júnior

Mestrando em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas - UFRB. Coordenador do Fórum EJA da Região de Irará.

E-mail: *junior.bispogoncalves@hotmail.com*

Karen Daniela de Sousa Custódio

Licencianda em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Campus Pontal, membro do grupo de pesquisa anticolonial IG (UFU) *Campus Santa Mônica*, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), membro do Grupo de estudos e pesquisa em educação, ciência e vida (CNPq/UFU), Integrante, artista e ambientalista junto ao Coletivo Goiabal Vivo.

E-mail: *karen.de@ufu.br*

Lara de Mendonça Meira

Graduanda em Ciências Biológicas (Bacharelado) pela Universidade Federal de Uberlândia. Qualificação profissional na área de monitoria ambiental pelo Polo Educacional SESC-RJ.

E-mail: *lara.meira@ufu.br*

Laudeth Alves dos Reis

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Pedagoga do Centro Socioeducativo de Juiz de Fora – CSEJF. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Coporporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO/UFU e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social – EDUJUS/UFPA.

E-mail: *laudeth.alves@outlook.com*

Lucas Barbosa Trindade

Graduando no último período do curso de Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa pela Universidade Federal de Uberlândia / Campus Santa Mônica. Professor estagiário em formação na Central de Línguas do Instituto de Letras e Linguística da mesma instituição.

E-mail: *lucastrindadefr@gmail.com*

Laércio de Jesus Café

Doutor em Educação pela Universidade do Triângulo Mineiro - Uberaba. Professor de Pedagogia nos curso de Letras e Matemática da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

E-mail: *laercio.cafe@uems.br*

Leandro Freire Xavier

Mestrando em educação pelo Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. Professor na Secretaria Municipal de Educação em Pires do Rio-Goiás.

E-mail: *leandro.freire@estudante.ifgoiano.edu.br*

Luan Lira dos Santos

Graduando em Física na Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal.

E-mail: *luan.lira@ufu.br*

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Estágio pós doutoral pela Universidade de Coimbra – PT. Professora da licenciatura de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *luciane.dias@ufu.br*

Klivia de Cássia Silva Nunes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *klivia.nunes@ufu.br*

Maenne Marques Moraes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Pós Graduando em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial na FAVENI Ead.

E-mail: *maenne463@gmail.com*

Maricelia Viana da Silva Gomes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Pós Graduando em Psicopedagogia.

E-mail: *mariceliaviana2@gmail.com*

Mariete de Souza Amorim Lima

Mestra em Letras pela Universidade Federal do Acre e
doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação
Educanorte em parceria com a Universidade Federal do Acre.
Licenciada em Letras Português pela Ufac

E-mail: *marieteamorim@hotmail.com*

Nelson Oliveira de Alencar

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT
pelo Instituto Federal do Acre. Licenciado em Pedagogia pela
Universidade de Brasília. Assessor pedagógico de Química no
Departamento de Educação do Campo, Águas e Florestas
(SEE/AC)

E-mail: *nelsonalencar@live.com*

Rafaela Jesus Macedo

Graduanda do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências
Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *rafaela.macedo@ufu.br*

Renísia Cristina Garcia Filice

Pós-Doutora em Relações Internacionais e Diplomacia Econômica pela Universidade de Cabo Verde (Uni-CV-2022).

Pós-Doutora em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias pelo Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias da Universidade Lusófona do Porto. Pós-Doutora em Sociologia pela Universidade do Minho. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: *renisiagarcia@gmail.com*

Rosângela Cardozo da Silva Alencar

Especialista em Educação Inclusiva, Educação Infantil e Letramento pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Professora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Rio Branco

E-mail: *rosangela.cardozo.alencar@hotmail.com*

Sandro Rogério Vargas Ustra

Professor do curso de Física (Licenciatura) do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Campus do Pontal. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Licenciado em Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: *srvustra@ufu.br*

Silvana Martins dos Santos

Doutoranda em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora da Secretaria Estadual de Santa Catarina.

E-mail: *silvanamartinspoetisa@gmail.com*

Simone Aparecida dos Passos

Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia.
Professora do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *simonepassos@ufu.br*

Vanilda Terezinha da Costa Xavier

Mestranda em educação pelo Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. Professora na Secretaria Municipal de Educação em Pires do Rio-Goiás.

E-mail: *vanilda.xavier@estudante.ifgoiano.edu.br*

Vitor Sergio de Almeida

Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Ituiutaba, Minas Gerais (MG), Brasil.

E-mail: vitor.sergio@hotmail.com

Wendel Johnson da Silva

Graduado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico de Vitória (CAV).

Graduando em Filosofia pelo Centro Universitário UniDomBosco e graduando em Teologia pelo Centro Universitário Unifatecie.

E-mail: Wendel.wjs@ufpe.br

